

ISSN 2448-6957

# Psicología Educativa

(RMPE)

Volumen VII

Número 1

enero-diciembre 2019

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. rmdpsiceducativa@gmail.com

# Psicología Educativa

eISSN 2448-6957  
Volumen 7, Número 1,  
enero-diciembre 2019.

## COMITÉ EDITORIAL

### PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Aldo Bazan 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.

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

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

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

## CONTENIDO (INDEX)

- Responsabilidad penal juvenil. Relación con la teoría psicoeducativa de Vigotsky y el interaccionismo simbólico **6-13**  
*Juvenile criminal responsibility. Connection with Vygotsky's psychoeducational theory and symbolic interactionism*  
**Pablo Alberto De Rosa**
- Los estilos de aprendizaje y sus implicaciones en el desarrollo intelectual en estudiantes universitarios **14-23**  
*Learning styles and their implications for intellectual development in university students*  
**José Raúl Peralta López, Rafael Octavio Félix Verusco, Lyda Maritza Bohórquez Zambrano.**
- Un acercamiento teórico a la autoestima en el contexto escolar **24-30**  
*A approach theory to the self-esteem in the context school*  
**Arlen Fernandez Plasencia**
- Argumentación infantil en situaciones naturales de interacción entre pares **31-41**  
*Children's argumentation during interaction in natural settings between peer*  
**Genis Jiménez Ramírez, Lizbeth Vega Pérez**
- ¿Cómo se asocian las prácticas alfabetizadoras con las habilidades lingüísticas en edad preescolar? **42-52**  
*How are literacy practices associated with language skills in preschool age?*  
**Tulia Gertrudis Castro Albarran, Esperanza Guarneros Reyes, Claudia Celis Alarcón y Arturo Silva Rodríguez**
- Prácticas alfabetizadoras y contexto socioeconómico del hogar de niños preescolares con retraso del lenguaje **53-66**  
*Emergent literacy practices and socioeconomic context of preschool children's home with language delay*  
**Anahí Cervantes Luna**
- Intervención psicoeducativa para promover la regulación emocional de padres de adolescentes **67-77**  
*Psychoeducational intervention to promote emotional regulation of adolescent parents*  
**Susana Velasco Gómez, Yunuen Ixchel Guzmán Cedillo, Rosa del Carmen Flores Macías**
- Adquisición de habilidades socioemocionales de una intervención con realidad virtual para ciberbullying **78-86**  
*Acquiring socio-emotional skills from a virtual reality intervention for cyberbullying*  
**Enrique Berra Ruiz, Ximena Durán Baca, Sandra Ivonne Muñoz Maldonado, Agustín Jaime Negrete Cortés, Ana Isabel Brito Sánchez**



PSICOLOGÍA EDUCATIVA, eISSN2448-6957  
Volumen 7, Número 1, enero-diciembre 2019

## Psicología Educativa

**PSICOLOGÍA EDUCATIVA** (RMPE), eISSN 2448-6957, Volumen 7, Número 1, enero-diciembre 2019, 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. 04-2015-061911443800-203,  
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: 23 de septiembre de 2020

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

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

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

# EDITORIAL

Presentamos el séptimo número de la revista *Psicología Educativa* (antes *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, RMPE).

Como se podrá observar en los artículos que se incluyen, *Psicología Educativa* es un foro plural que posibilita la divulgación de una amplia gama de temas, perspectivas teóricas, enfoques y metodologías cultivadas en el campo de la *Psicología Educativa*. *Psicología Educativa* ofrece un espacio abierto para investigadores, profesionales y estudiosos del área de la *Psicología Educativa* y es publicada por la Fundación Dra. Silvia Macotela A.C., bajo los auspicios de la Facultad de Psicología de la UNAM.

En este número contamos con la colaboración de autores de diversas instituciones del país e incluimos un artículo que es resultado de una Tesis de Licenciatura que obtuvo el segundo lugar en el Premio Silvia Macotela en 2017. Como se podrá constatar, los trabajos incluidos abordan temas muy variados de la *Psicología Educativa*.

De la Rosa hace un análisis teórico del constructo interaccionismo simbólico y reflexiona acerca de cómo es que la Teoría de Vygostky y el enfoque de la interacción convergen en el constructo mencionado y como este último aplica a la formación educativa de los adolescentes en el sistema penal y, dentro de este sistema, en la formación de subjetividades.

Peralta, Félix y Bohórquez analizan desde diferentes perspectivas teóricas el concepto de estilos de aprendizaje y su influencia en el desarrollo intelectual y el desempeño académico en estudiantes universitarios, enfatizando la importancia de que los docentes adecúen sus técnicas de enseñanza a los estilos individuales de los estudiantes.

Fernández Plascencia hace un análisis de cómo se concibe la autoestima, en la perspectiva de diferentes autores, señalando los factores contextuales que influyen en ella, tales como la escuela, la familia y los pares. Enfatiza el papel que juega la autoestima en las relaciones en el ámbito académico y su interacción con el rendimiento académico.

Jiménez y Vega muestran los resultados de un estudio que tuvo el objetivo de analizar la argumentación entre pares en un grupo de niños preescolares. Obtuvieron muestras de las estrategias argumentativas de los niños que les permitieron identificar un sistema de categorías de las estrategias que utilizan los niños para diferentes propósitos. Este trabajo aporta evidencia empírica y un sistema de clasificación que serán muy útiles para avanzar en el estudio de la argumentación en niños preescolares.

Castro, Guarneros, Celis y Silva exploran la relación que existe entre las prácticas alfabetizadoras del hogar y la escuela y el desarrollo de habilidades lingüísticas encontrando relaciones significativas entre unas y otras. Estos resultados son interesantes ya que se observa que existen relaciones diferenciales en función del contexto (escuela, hogar) y del grado de preescolar que cursan los niños. Este artículo es resultado de la Tesis de Licenciatura de la primera autora, quien obtuvo el segundo lugar en el Premio Silvia Macotela a la Mejor Tesis de Licenciatura en 2017.

Cervantes continúa con el tema de las prácticas alfabetizadoras, pero a la autora le interesa establecer la relación de esta variable con el contexto socioeconómico en el que viven niños con retraso en el desarrollo del lingüístico lenguaje. Encontró diferencias en las prácticas alfabetizadoras en función del nivel socioeconómico y la escolaridad de los padres, abonando a lo que ya ha documentado la literatura en niños con desarrollo normal. La autora encontró que no existe relación entre las prácticas alfabetizadoras y el desarrollo del lenguaje de los niños por lo que concluye que el nivel de desarrollo de los niños con retraso parece ser una variable que limita los efectos de las prácticas alfabetizadoras.

Velasco, Guzmán y Flores presentan los resultados de un programa de capacitación para promover la regulación emocional en un grupo de padres de adolescentes. Resulta interesante que, a diferencia de lo que suele hacerse, la promoción de la regulación no se hizo con los niños sino con sus padres, lo que permitió a estos últimos el manejo adecuado de sus emociones y una mejora en la interacción con sus hijos. Esta parece ser una forma efectiva y prometedora de acercarse al estudio y la promoción de la interacción adecuada entre los adolescentes y sus padres.

Berra, Durán, Muñoz, Negrete y Brito realizaron un programa de intervención para promover habilidades socioemocionales con el fin de que los participantes fueran más efectivos al hacer frente al acoso escolar en las redes sociales. Este programa resulta de gran utilidad ya que el acoso escolar, tanto presencial como en redes, es un problema al que los estudiantes se enfrentan con frecuencia. El uso de la realidad virtual es otra de las aportaciones de este trabajo al aprovechar la tecnología para propiciar que los participantes se enfrenten a la situación riesgosa de una manera segura que les permita practicar las habilidades que se están desarrollando, lo que representa una valiosa aportación a este campo de conocimiento.

Como se puede observar, las aportaciones de los autores que se incluyen en este número son muy prometedoras para el avance de nuestra disciplina. Esperamos que este número sea de utilidad para estudiantes, académicos y profesionales de la Psicología Educativa

ATENTAMENTE

Dra. Lizbeth Vega Pérez

EDITORA GENERAL de la

Revista Psicología Educativa

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

# Responsabilidad penal juvenil. Relación con la teoría psicoeducativa de Vigotsky y el interaccionismo simbólico

*Juvenile criminal responsibility. Connection with Vygotsky's psychoeducational theory and symbolic interactionism*

Pablo Alberto **De Rosa**

Universidad Salesiana (UNISAL)  
Gorriti N° 132, Bahía Blanca,  
Provincia de Buenos Aires.  
ARGENTINA.

correos electrónicos: [pabloaderosa@hotmail.com](mailto:pabloaderosa@hotmail.com) Tel. +54 0291 4552532  
Artículo recibido: 30 de abril 2018; aceptado: 19 de junio de 2019.

## RESUMEN

La labor intelectual psicoeducativa de Lev Vigotsky (1896-1943), aporta un significado teórico socio-histórico que permite una visión contextualizada de las formas superiores, autorregulación, control consciente y formas de auto gobernación. Este aporte a la teoría de la psicología de la educación, encuentra conclusiones coincidentes con los enfoques de la interacción que han sido elaboradas por la sociología de la Escuela de Chicago (George Mead, 1863-1931), proponiendo el concepto de "Interaccionismo simbólico" (Herbert Blumer, 1900-1987), para explicar el carácter esencialmente social de la persona y sus acciones, los que se consolidaron en el ámbito de la criminología. Desde el reconocimiento de la finalidad pedagógica-educativa que se le asigna al proceso y sanción penal juvenil, el presente artículo tiene por objetivo utilizar los razonamientos teóricos socio-histórico (Vigotsky) e interaccionistas (Mead-Blumer), para pensar la importancia e influencia que tienen los mismos en la determinación de los objetivos del sistema penal adolescente y cómo los procesos educativos y penales tienen impacto en la formación de subjetividades. De esta manera, se afirmará que el proceso de formación educativo resulta un instrumento esencial de socialización y humanización del sujeto.

## ABSTRACT

The psychoeducational intellectual work of Lev Vygotsky (1896-1943), provides a theoretical meaning socio-historical that allows you to see from a contextualized the higher forms of self-regulation, conscious control and forms of self-governance. This contribution to the theory of the psychology of education, is clearly consistent with the conclusions of the interaction approaches that have been developed by the sociology of the Chicago School (George Mead, 1863-1931), proposing the concept of "Symbolic Interactionism" (Herbert Blumer, 1900-1987), to explain the essentially social nature of the person and his actions, which were consolidated in the field of criminology. From the recognition of the pedagogical-educational purpose that is assigned to the process and juvenile criminal sanction, the present paper to use the socio-historical theoretical reasoning (Vygotsky) and interactionist (Mead-Blumer), to think about the importance and influence of the same in the determination of the goals of the penal system as a teenager and how the criminal and educational processes have a high impact on the formation of subjectivities. In this way, it will assert that the process of educational formation is an essential instrument of socialization and humanization of the subject.

**Palabras clave:** Teoría psicoeducativa socio-histórica, interaccionismo simbólico, sanción penal juvenil, socialización

**Key words:** Psycho-socio-historical theory, symbolic interactionism, juvenile criminal sanction, socialization.

*“... la internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas es el rasgo distintivo de la psicología humana, la base del salto cualitativo de la psicología animal a la humana...”  
Lev Vigotsky (1896-1943)*

## INTRODUCCIÓN

La labor intelectual psicoeducativa de Lev Vigotsky (1896-1943), resulta sin duda una herramienta que aporta un significado teórico socio-histórico y metodológico, ya que representó la reorganización de un sistema social clave y modos asociados de discurso, con consecuencias potenciales para el desarrollo de nuevas formas de pensamiento.

Se rescata el carácter moderno del programa psicológico Vigotskyano, desde la particular perspectiva del peso que otorga a los procesos educativos ponderando su impacto sobre el desarrollo subjetivo, que permite ver desde una visión contextualizada, entre otros, las formas superiores, formas de autorregulación, control consciente y formas de auto gobernación.

Este aporte a la teoría de la psicología de la educación, encuentra conclusiones coincidentes con los enfoques de la interacción que han sido elaboradas por la sociología de la Escuela de Chicago (George Mead, 1863-1931), proponiendo el concepto de “Interaccionismo simbólico” (Herbert Blumer, 1900-1987), para explicar el carácter esencialmente social acerca de la persona y sus acciones, los que generaron impacto y se consolidaron en el ámbito de la criminología.

Desde el reconocimiento de la finalidad pedagógica-educativa que se le asigna al proceso y sanción penal juvenil, el presente artículo tiene por objetivo utilizar los razonamientos teóricos socio-histórico (Vigotsky) e interaccionistas (Mead-Blumer), para pensar la importancia e influencia que tienen los mismos en la determinación de los objetivos del sistema penal adolescente y cómo los procesos educativos y penales tienen un alto impacto en la formación de subjetividades.

Para ello, se pondrá especial atención en los lineamientos teóricos básicos más significativos propuestos por los autores, para pensar al proceso de formación educativo como instrumento esencial de socialización y humanización del sujeto.

## TEORÍA SOCIO-HISTÓRICA DE LEV VIGOTSKY. APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS DE PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES (PPS), INTERIORIZACIÓN Y ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO (ZDP)

A Vigotsky le corresponde las contribuciones más importantes con respecto al papel de la cultura y la organización social en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, centrandos sus estudios fundamentalmente a los determinantes sociales del desarrollo.

Sostiene que el individuo es inseparable de la sociedad en la que vive, la cual le transmite formas de conducta y de organización del conocimiento que el sujeto tiene que interiorizar; así, el desarrollo del individuo se produce ligado a la sociedad en la que vive (Ferreyra & Pedrazzi, 2007:59; Quiroga, 2009:Cap.IV).

El aprendizaje no se centra en un problema interno del individuo, sino que posee dos aspectos diferenciales: uno inicial y biológico, fundado en la repetición y memoria; y otro referido a las funciones superiores del pensamiento de origen sociocultural, fundado sobre el pensar creativo y simbólico. Si bien lo biológico sienta las bases para el desarrollo general (línea natural), sólo el contexto cultural y social (línea cultural del desarrollo) posibilita un desarrollo superior de aprendizaje (Ferreyra & Pedrazzi, 2007: 59; Lucci, 2006:8).

Es así que se afirma que el enfoque sociogenético de esta teoría, porque el sujeto que conoce lo hace siempre en el marco de las relaciones sociales que establece con otras personas, en un contexto, en el caso concreto la escuela (compañeros, docentes, etc.), uniéndose en el desarrollo de la construcción del conocimiento lo genético (biológico) con la interacción sociocultural (Ferreyra & Pedrazzi, 2007:60).

La prevalencia que el entorno tiene en el desarrollo del aprendizaje del sujeto, hace que el lenguaje resulte el principal instrumento tanto en el plano social como medio de comunicación (extrapsicológico), como en el plano interno como medio de reflexión (intrapicológico) (Ferreyra & Pedrazzi, 2007:61; Lucci, 2006:9).

Estos procesos sociales por los que las personas acceden al mundo cultural a través de diversos canales de comunicación se denominan mediación cultural (en el ámbito educativo por medio de los compañeros y el docente), que realizan el conjunto de acciones por las



cuales los sujetos logran determinadas capacidades que eran potenciales, permitiendo realizar actividades que antes no podían hacer por sí solos. De esta forma, la influencia e incidencia externa permite que la persona se apropie de instrumentos culturales para luego proceder a una reconstrucción interna (Chaves Salas, 2001:62; Ferreyra & Pedrazzi, 2007:61-62).

En este orden de razonamiento sociogenético, se introduce el concepto de procesos psicológicos (PP), pudiendo ser elemental (PPE) que consiste en la capacidad psicológica habitual, sigue la línea natural, no son específicos del hombre y son compartidos con los animales superiores; o superior (PPS) que consiste en la capacidad psicológica específicamente humana y se conforma como producto de la vida social, siguiendo una línea cultural del desarrollo, basada en la naturaleza sociocultural del ser humano, proceso que requiere un largo y complejo proceso de internalización cultural (Ferreyra & Pedrazzi, 2007:62; Lucci, 2006:8).

El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (PPS), evidencia la forma de cómo los seres humanos han ido construyendo signos y señales útiles en la solución de problemas.

La educación tiene un papel esencial en la constitución de los procesos psicológicos superiores, debido a que por su intermedio la persona es culturizada y humanizada. Por tales razones, el enfoque psicológico que propone Vigotsky, busca encontrar los fundamentos de la cultura humana, asignándole un papel importante a los símbolos y las prácticas culturales. Eso es debido a que lo propio de la escuela es el impulso, desarrollo y complejización de los procesos psicológicos superiores (Ruiz Carrillo & Estrevel Rivera, 2010:136).

Otro concepto significativo para el presente artículo de la teoría socio-histórica de Vigotsky, es el de internalización o interiorización. Señala que en el desarrollo psíquico toda función aparece en primera instancia en el plano social y posteriormente en el psicológico. En este proceso de internalización, el principio social está sobre el principio natural-biológico, por lo tanto las fuentes del desarrollo psíquico de la persona no están en el sujeto mismo sino

en el sistema de sus relaciones sociales, en el sistema de su comunicación con los otros, en su actividad colectiva y conjunta con ellos (Chaves Salas, 2001:60).

Este proceso que se evidencia en el desarrollo del ser humano, es donde el individuo adquiere la capacidad de reconstruir internamente una operación externa, demostrativo de las formas culturales de pensamiento que transforma un fenómeno social que llega a ser parte de su funcionamiento mental propio (Ruiz Carrillo & Estrevel Rivera, 2010:137).

De esta manera, la internalización no se trata de un traspaso del plano externo al interno, sino de un proceso de construcción y reconstrucción del plano interno, que implica interiorizar las experiencias vividas externamente (Ferreyra & Pedrazzi, 2007:63).

Por último, uno de los conceptos que tiene mayor aplicación en el ámbito educativo es el término zona de desarrollo próximo (ZDP), entendiéndolo por el mismo al espacio en el cual, gracias a la interacción y ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver de una manera y con cierto nivel que no sería capaz de lograr individualmente; a diferencia de la zona de desarrollo real que se refiere al espacio que delimita lo que una persona puede resolver sola (Ferreyra & Pedrazzi, 2007:63).

Al introducir el concepto de la zona de desarrollo, lo que Vigotsky plantea es la interdependencia del proceso de desarrollo y los recursos sociales existentes que se conectan con ese proceso. En consecuencia, se puede decir que la zona de desarrollo próximo se puede generar cuando el niño se involucra en una actividad colaborativa dentro de medios sociales específicos. Esto es, en el contacto socialmente organizado el ser humano puede crear espacios y formas de actividad completamente nuevos que, posteriormente, podrá aplicar y ajustar en situaciones cotidianas (Ruiz Carrillo & Estrevel Rivera, 2010:139).

En síntesis, a los fines del presente artículo, se podría decir que la zona de desarrollo próximo, por intermedio de la internalización, sería el mecanismo por el que se van a constituir los procesos psicológicos superiores y, si bien se habla que la asistencia de alguien con mayor dominio o control de la situación es lo que

propicia el desarrollo, también es de vital importancia considerar que esto sólo se puede dar en el proceso de enseñanza/aprendizaje, es decir, la relación/interacción entre ambos (obuchenie, término descripto por Vigotsky, para determinar la importancia no solamente de quien aprende y quien enseña, sino también a la relación interaccional entre ambos [Ruiz Carrillo & Rivera, 2010:138]) (Ruiz Carrillo & Estrevel Rivera, 2010:141).

El proceso de internalización de las funciones superiores es esencial en el desarrollo del individuo, como así también reconocer el papel que ejercen las actividades tanto internas como externas en los procesos psicológicos y en la conducta humana, permitiendo al sujeto vincularse con otros y luego lograr una comprensión e interiorización del proceso, que determinará la acción que ejecuta.

#### **INTERACCIONISMO SIMBÓLICO. APORTES A LA EDUCACIÓN Y CRIMINOLOGÍA**

Las conclusiones de la teoría socio-histórica de Vigotsky presentan coincidencias con las teorías sociológicas interaccionistas, en razón de como se expusiera en el punto anterior, para este autor los aprendizajes y el desarrollo de los sujetos tienen su basamento esencial en la experiencia social y en las situaciones de relaciones interpersonales en las que se halla continuamente involucrado.

Blumer es quien continuando los postulados de Mead, propone el nombre “interaccionismo simbólico” para designar una visión particular sobre la naturaleza del mundo social. Esta teoría propone un modelo explicativo de carácter esencialmente social acerca de la persona y sus acciones, basándose en el postulado de una conexión permanente entre exterioridad e interioridad en el curso de la experiencia, otorgando al mismo tiempo una importancia decisiva a los procesos de simbolización y comunicación, inseparablemente ligados (Cubillas Fontana, 2014:3; Lennon del Villar; 2007:30-31).

El individuo no es un ser que pueda existir sin el otro, existe y se constituye en un contexto intrínsecamente social, en una relación constante con los demás miembros de su comunidad, en la trama continua de interacciones en la que la educación forma parte.

La inscripción social de los individuos es un determinante de las acciones futuras, toda vez que las consecuencias que se derivan de ello orientan las acciones personales (Lennon del Villar; 2007:32).

Esto es así, porque afirmada la concepción eminentemente social del sujeto humano, se asigna una relevancia particular a los procesos de socialización, a propósito de los cuales propone un modelo explicativo fundado en la participación del sujeto en los procesos de interacción, operando el mecanismo principal de socialización y de formación del propio yo: proceso a través del cual el sujeto adopta la actitud y el rol del otro, aprende simultáneamente a percibirse a sí mismo desde la perspectiva de este primero y del conjunto de los integrantes de su entorno después (Lennon del Villar, 2007:34; Parada Gamboa, 2014:93; Zaffaroni, 2012:154).

La formación de la personalidad del sujeto en sí mismo y la influencia necesaria del otro, que interfieren en la obtención de herramientas para resolver problemas futuros, puede asimilarse a los conceptos de procesos psicológicos superiores (PPS) y zona de desarrollo próximo (ZDP), introducidos por Vigotsky.

Una clara semejanza entre ambas teorías estudiadas que resulta importante detenerse, es el concepto de interiorización analizado.

Para esta teoría sociológica, la interacción social no sólo es el campo en donde se mueven todas las actividades del ser humano, sino que es la formadora de la conducta humana, ello en razón que continuamente interpreta los contextos de sus acciones y las acciones de los demás, elabora planes y con base en ellos actúa (Sánchez Jerez, 2008:59-61).

A su vez, esta interacción social está gobernada por un sistema de reglas interiorizadas o aprendidas por los individuos, que contienen la información necesaria y suficiente para orientarse y desenvolverse adecuadamente en cada situación (Cubillas Fontana, 2014:5; Lennon del Villar; 2007:36).

Por tales razones la interacción humana es simbólica, porque consiste en el proceso mutuo de definiciones e interpretaciones por el cual cada actor interpreta al mismo tiempo la significación de las acciones del otro y define la significación de las suyas

(Lennon del Villar; 2007:38).

Como puede observarse, son múltiples las coincidencias de los postulados del interaccionismo simbólico con los conceptos acuñados por Vigotsky de procesos psicológicos superiores (PPS), interiorización y zona de desarrollo próximo (ZDP).

Esta teoría sociológica ha observado a la institución escolar como objeto de estudio, toda vez que se constata que el microcosmos social del aula es el resultado de una construcción conjunta entre docentes y estudiantes, que obliga a los actores a definir sus líneas de conducta y coordinarlas mutuamente y a emprender continuas negociaciones para mantener ese orden interaccional.

Criminológicamente, son destacados los aportes de Goffman (1922-1982), quien estableció una de las corrientes del interaccionismo más útiles para comprender la motivación de los actos sociales delictivos, sobre la base de la teoría del interaccionismo simbólico, afirmando que las conductas desviadas tienen íntima relación con el contexto cultural del sujeto (Cubillas Fontana, 2014:6-7).

Este enfoque permite afirmaciones como: “Pibe chorro no se nace: se hace. Y el proceso por el que se llega a serlo resulta de la interacción entre los individuos y las condiciones sociales en que éstos se desarrollan...” (Míguez, 2010:59).

Se pone el acento en la naturaleza de las normas sociales y en los rótulos (etiquetas) que se aplican a las personas que contravienen esas normas o la reacción social que provoca. La intervención de los sistemas penales como procesos de control social, producen una imagen negativa del sujeto y una reorganización simbólica del yo, en la que la persona se ve como desviada y progresivamente actúa como tal. Así, una persona llega a ser calificada de desviada y termina por aceptar esta carrera de desviación. Por lo tanto, la desviación para los interaccionistas es producto de las ideas que las personas y la sociedad tienen respecto de las demás (Parada Gamboa, 2014:93; Zaffaroni, 2012:154-157).

## **FINALIDAD EDUCATIVA DEL SISTEMA PENAL JUVENIL. UNA APROXIMACIÓN PEDAGÓGICA SOCIAL**

Descriptos que fueron los aportes de la teoría de la psicología de la educación de Vigotsky y la teoría sociológica del interaccionismo simbólico en el ámbito educativo y criminológico, corresponde introducirnos en la importancia de estas contribuciones a los objetivos pedagógicos perseguidos en el sistema penal juvenil.

El derecho penal juvenil se encuentra caracterizado por el principio educativo, prescribiendo que las consecuencias jurídicas que devienen del proceso de responsabilización de los actos cometidos, siempre deberán tener un fin socioeducativo.

La prevención especial positiva (caracterizada por la asignación de una función de mejora al propio infractor, bajo las denominadas teorías de las ideologías re: resocialización, reeducación, reinserción, reincorporación), tiene un papel central en el sistema juvenil por ser entendida en términos de la socialización del adolescente, asimilándolo a un objetivo socioeducativo, es decir, de educación para la vida en sociedad (Couso, 2007:219).

El principio educativo consiste en promover por medio del sistema penal juvenil, la capacidad de responsabilización del adolescente, incorporando mecanismos que permitan el manejo cognitivo y emocional de los factores que inciden en su conducta y la previsión de las consecuencias de la misma (Frega & Grappasonno, 2010:20).

Esta finalidad pedagógica se relaciona con su especial etapa de evolución formativa del sujeto, en donde toda intervención y práctica tiende a simbolizar y significar una identificación de la personalidad en construcción. El adolescente se encuentra en una edad muy conveniente para su aprendizaje, durante esta etapa adquiere una gran cantidad de conocimientos, por lo que resulta lógica la idea de tratar de corregir su conducta desviada (Tiffer Sotomayor, 1996:153).

Pero no debemos olvidar que la relación educativa con los jóvenes se inicia producto de un acto que lesionó derechos de otra persona. Ello implica que uno

de los objetivos de la acción educativa apunta a la responsabilización por la infracción, que no es otra que el reconocimiento del otro sujeto lesionado en su derecho, asumiendo que su conducta causó un daño a alguien. A su vez, implica una propuesta al joven para que tome parte en un proyecto educativo social que aspira a la inclusión en la dinámica de su comunidad y al ejercicio de sus derechos.

Pero este concepto de comunidad no puede simplificarse como un conjunto de personas que viven bajo ciertas reglas o que tienen los mismos intereses, sino ante todo debe ser entendida como un deber/obligación que une a los sujetos en una comunidad, como deuda que tenemos con el otro (Espósito, 2012:30-31).

Esto es lo que el interaccionismo simbólico destaca como de importancia en la asociación, que es tomar en cuenta al otro y tener conciencia de él. Los sujetos, al tomarse en cuenta uno al otro en forma continua, se tratan como sujetos y no como objetos, viéndose como directores de sus actos y colocándose en el lugar del otro. Se establece así una nueva sensibilidad en la interacción, tomando en cuenta al otro para un control sobre el desarrollo de los propios actos (Sánchez Jerez, 2008:62).

En este contexto en el que hablamos de educación, no interesa solo la educación formal. Se trata más bien de la educación que tiene lugar con jóvenes asociados a la comisión de actos delictivos, que han llamado la atención de los órganos oficiales de control social y que normalmente en la realidad han desertado del sistema escolar formal (Couso, 1999:91).

La condición de sujeto de responsabilidad específica en función de su edad es central desde la perspectiva de la reintegración social, porque difícilmente alguien pueda constituirse como ciudadano competente si no logra vincularse de alguna manera con sus actos y comprender el significado que los delitos que comete tienen en la comunidad en la que vive. De esta manera, ante el fracaso de la prevención, el ingreso del joven al sistema debe convertirse en una paradójica oportunidad de lograr que el adolescente comprenda lo dañino de sus conductas, advierta que forma parte de una comunidad y de sus valores, desarrolle el sentido de la responsabilidad y se relacione en forma no conflictiva con su medio en el futuro (Beloff, 2013:46-47).

Esto no es más que el proceso de internalización que propone Vigotsky en su teoría psicoeducativa y el interaccionismo simbólico en su teoría sociológica, indicando que el ser humano al entrar en contacto con la cultura a la que pertenece se apropie de los signos que son de origen social para posteriormente internalizarlos. El signo siempre es inicialmente un medio de vinculación social, un medio de acción sobre los otros y se convierte en un medio de acción sobre sí mismo (Chaves Salas, 2001:60; Quiroga, 2009:Cap. IV).

En la materia que nos ocupa, el art. 40.1 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) reconoce el derecho de todo niño de quien se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse o declare culpable de haber infringido esas leyes, a ser tratado de manera acorde con el fomento de su sentido de la dignidad y el valor, que fortalezca el respeto del niño por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros y la importancia de promover su reintegración y de que éste asuma una función constructiva en la sociedad.

En este orden de ideas, nos plantemos la pedagogía social como un campo educativo que intenta dar viabilidad y reconocimiento pedagógico (en lo social, institucional y académico), a prácticas educativas que se desarrollan fuera de los ámbitos escolares o en complemento con ellos, con el objeto de dotar a los sujetos de recursos culturales y sociales que le permitan ubicarse en un lugar no segregado y resolver los desafíos del momento histórico en el que viven (Martínis & Redondo, 2015:138).

Es así que la propuesta pedagógica social como forma de intervención penal juvenil, replantea el contenido de la palabra socialización desde una perspectiva pedagogía crítica. La socialización no se agota sólo con la adaptación a las normas de una comunidad dada en el tiempo, sino que la verdadera socialización se sitúa mucho más allá de una rudimentaria adhesión al orden establecido. Según este enfoque, está socializado el joven que da importancia a cada miembro de su comunidad y a todos los hombres, respetándolos en su persona, en sus derechos y en sus bienes. El joven actuará así no sólo por una ley promulgada o por medio de sanciones, sino por una ética personal que determina al otro como valor en relación a sí mismo (Gómes Da Costa, 2004:54-55).

La socialización no es más que el sujeto se apropie de las manifestaciones culturales que tienen un significado en la actividad colectiva, es así como los procesos psicológicos superiores se desarrollan en los sujetos a través de la enculturación de las prácticas sociales y de la educación en todas sus formas (Chaves Salas, 2001:60).

Para el sistema de responsabilidad penal juvenil, la interacción es esencial, ello en razón que cuando una persona actúa sobre otra, lo hace con la expectativa de que esta última responda, o al menos se dé cuenta de los requerimientos comunitarios.

Por ello, desde un paradigma centrado en el aprendizaje, se percibe al sujeto en su totalidad bio-piso-afectiva-social y espiritual, activo, protagonista, producto de múltiples interrelaciones sociales. Se concibe a la persona con constructora del conocimiento, dentro de un proceso permanente y emancipador, para usarlo de manera autónoma (Ferreira & Pedrazzi, 2007:27).

Este tipo de propuesta permite excluir, como solución al delito juvenil, los enfoques represivos-punitivos, que potencian la exclusión de los sectores más vulnerables expuestos a la selectividad del sistema penal, sin dar una respuesta eficaz al problema; para optar por estrategias extrapenales de carácter social/educativas y que el ámbito comunitario promueva la toma de conciencia sobre las consecuencias asociadas a las prácticas delictivas, la integración y el ejercicio de la ciudadanía en su sentido más amplio (Müller et al., 2012:132).

De esta manera se logra socializar la política criminal y no criminalizar la política social (Müller et al., 2012:154).

## **REFLEXIÓN FINAL**

Como se afirmara precedentemente, el factor social/cultural es un aspecto del que no puede prescindirse al abordar los enfoques de la psicología de la educación, desarrollados por Vigotsky por medio de la teoría socio-histórica del aprendizaje.

La potencialidad de sus aportes, se ven reflejados con claras coincidencias en las teorías sociológica

interaccionistas y su aplicación práctica en un tema tan sensible en la actualidad, como son los objetivos y finalidades internacionalmente receptados en los sistemas de responsabilización penal juvenil.

La educación no sólo impacta en el individuo, sino que crea un cierto tipo de desarrollo de los procesos superiores avanzados teniendo incidencia positiva en el desarrollo del sujeto y en toda la sociedad.

Es así que por medio de la interacción es donde se realiza más profundamente la socialización del individuo, que consiste en su inducción amplia y coherente en el mundo social.

Esta interacción dual que se da en las instituciones tradicionales de socialización (la familia, la escuela y el trabajo), como las instituciones que no lo son (sistemas control social), resultan el escenario propicio para una verdadera formación de subjetividad, ello en virtud que la experiencia más importante que se tiene de los otros se produce en la situación cara a cara, porque hace prevalecer los elementos sociales sobre los individuales.

Con esta pedagogía de la presencia el sujeto tiene verdaderas relaciones subjetivas. En la situación cuerpo a cuerpo, el otro es completamente real.

De esta forma, los aportes psicoeducativos socio-históricos, permiten crear ambientes que provoquen la actividad mental y física de los sujetos, fomentan el diálogo, la reflexión, la crítica, la cooperación y participación, la toma de conciencia y la autorregulación; contribuyendo a clarificar, elaborar, reorganizar y reconceptualizar significados que permitan interpretar el mundo.

Si los procesos de formación educativos conciben al sujeto con un potencial activo, protagonista, reflexivo, producto de variadas interrelaciones sociales que ocurren en un contexto histórico-cultural específico y que reconstruye el conocimiento con los otros, el paradigma educativo centrado en el aprendizaje no sólo encontrará espacio para su materialización, sino que resulta un camino transitable de socialización y humanización del sujeto.

## REFERENCIAS

- Beloff, M. (2013). *Estudios sobre edad penal y derechos del niño*. Buenos Aires: Ad-Hoc.
- Carrillo, E. & Estrevel Rivera, L. (2010). Vigotsky: la escuela y la subjetividad. En *Pensamiento Psicológico*, Volumen 8, N° 15 (pp. 135-146). Cali: Pontificia Universidad de Jeveriana.
- Chaves Salas, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. En *Revista de Educación*, 25 (pp. 59-65). Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, Resolución 44/25, Nueva York, Estados Unidos de América.
- Couso, J. (1999, noviembre). “Problemas teóricos y prácticos del principio de separación de medidas y programas, entre la vía penal-juvenil y la vía de protección especial de derechos”. En *Justicia y Derechos del Niño*, N° 1 (pp. 79-104). Santiago de Chile: UNICEF.
- Couso, J. (2007, agosto). “Principio educativo y (re)socialización en el Derecho Penal Juvenil”. En *Justicia y Derechos del Niño*, N° 9 (pp. 219-231). Santiago de Chile: UNICEF.
- Cubillas Fontana, I. (2014). Término crimipedia: Interaccionismo simbólico. En *Revista Crimina. Centro para el estudio y prevención de la delincuencia*. Alicante: Universidad Miguel Hernández de Elche.
- Espósito, R. (2012). *Communitas: origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Ferreira, H. & Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y Enfoques psicoeducativos del aprendizaje*. Buenos Aires: Noveduc.
- Frega, L. & Grappasonno, N. (2010). *Responsabilidad penal juvenil. Garantías procesales penales*. Buenos Aires: La Rocca.
- Gomes Da Costa, A. (2004). *Pedagogía de la presencia*. Buenos Aires: Losada SA.
- Lennon del Villar, O. (2006). Interaccionismo simbólico y educación. En *Revista electrónica Diálogos Educativos*, año 6, N° 12 (pp. 29-46). Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2473885.pdf>
- Lucci, M. (2006). La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica. En *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, N° 10. Granada: Universidad de Granada. Recuperado en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42085/24047>
- Martinis, P. & Redondo, P. (2015). *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Buenos Aires: La Crujía.
- Míguez, D. (2010). *Los pibes chorros: Estigma y marginación*. Buenos Aires: Capital intelectual.
- Müller, C., Hoffmann, X., Nuñez, R., Vallejos, C., Innamorato, M. G., Canavessi, J. J., Palacio, E. & Krause, M. (2012). *Inseguridad social, jóvenes vulnerables y delito urbano: experiencia de una política pública y guía metodológica para la intervención*. Buenos Aires: Espacio editorial.
- Parada Gamboa, M. (2014). Algunos aportes de estigma (1963) al pensamiento criminológico de la segunda mitad del siglo XX. En *Revista Derecho Penal y Criminología*, volumen 15, N° 99 (pp. 89-112). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Quiroga, A. (2009). Concepto de matiz de aprendizaje. En *Matrices de Aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento* (Capítulo IV). Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Sánchez Jerez, E. (2008). El interaccionismo simbólico y la educación dual. En *Revista Temas* (pp. 55-70). Bucaramanga: Universidad Santo Tomás.
- Silva Balerio, D. (2003). “La acción educativa liberadora en contextos de control social: Buscando estrategias de disminución de la vulnerabilidad al sistema punitivo y de reducción de la violencia de las repuestas penales”. En *Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan*. (pp. 225-257). Buenos Aires: CLACSO.
- Tiffer Sotomayor, C. (1996). *Ley de Justicia Penal Juvenil. Comentada y concordada*. San José: Juritexto.
- Zaffaroni, E. (2012). *La cuestión criminal*. Buenos Aires: Planeta.

# Los estilos de aprendizaje y sus implicaciones en el desarrollo intelectual en estudiantes universitarios

*Learning styles and their implications for intellectual development in university students*

José Raúl **Peralta López**<sup>1</sup>  
Rafael Octavio **Félix Verduco**<sup>2</sup>  
Lyda Maritza **Bohórquez Zambrano**<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Baja California  
63173 Tepic, Nayarit.  
MÉXICO

<sup>2</sup> Instituto Tecnológico de Sonora  
CP 85000 Ciudad Obregón, Sonora.  
MÉXICO

<sup>2</sup> Instituto Tecnológico de Sonora  
Universidad Cooperativa de Colombia  
CP: 680002, Bucaramanga  
COLOMBIA

correos electrónicos: peraltalopez\_62@hotmail.com  
rafael.felix@itson.edu.mx,  
lydam.bohorquez@campusucc.edu.co  
Tel. (311) 133-42-42,

Artículo recibido: 13 de agosto 2018; aceptado: 15 de mayo 2019.

## RESUMEN

Una de las necesidades por atender dentro de las aulas universitarias, es la forma en como los educandos adquieren el aprendizaje, es por ello que el presente artículo tiene el objetivo de rescatar la importancia que tienen los estilos de aprendizaje en el desarrollo intelectual de los estudiantes en este nivel educativo, esto mediante la revisión teórica que se ha realizado, la cual ha permitido analizar la multiplicidad de modelos que se han formulado para la identificación de estos rasgos cognoscitivos, mismos que se ven implicados en la forma de adquirir los aprendizajes que se abordan durante el trayecto de la formación profesional, favoreciendo así el desarrollo intelectual, ya que por las peculiaridades propias de este grado, poco se toman en cuenta estos elementos, lo cual puede obstaculizar en ocasiones es proceso, teniendo.

## ABSTRACT

One of the needs to attend within universal universities, is the way in which students acquire learning that is why this article aims to capture the importance of learning styles in the intellectual development of students. students in this educational level, this has allowed us to analyze the multiplicity of models that have been formulated for the identification of these cognitive traits, which are involved in the way of acquiring the learning that is tackled during the course of vocational training, favoring Thus intellectual development, since the peculiarities of this degree, little is taken into account these elements, which can sometimes hinder process, having.

**Palabras clave:** Estilos de aprendizaje, Desarrollo intelectual, Estudiantes universitarios.

**Key words:** Learning styles, Intellectual development, University students

## **CONCEPTUALIZANDO EL APRENDIZAJE**

Con la finalidad de contar con una visión más amplia frente a la conceptualización del proceso de aprendizaje, es preciso considerar las diversas perspectivas que a lo largo de los años se han generado ante ello, mismo que es considerado un trabajo intelectual, tal como lo plantean Castillo y Polanco (2005), generado por una actividad interna, en la cual se ponen en juego una diversidad de capacidades tales como: la resolución de problemas, formar nuevos conocimientos, ser creativos ante las diversas situaciones que se presentan en la vida, sin olvidarse del raciocinio y la curiosidad de investigar, viéndose todo ello reflejado en la forma de actuar y ser del propio individuo.

Bajo esta perspectiva, Ellis (2005), en su obra “Aprendizaje humano” rescata dos definiciones con respecto al aprendizaje, la primera encaminada a definirlo como “un cambio relativamente en la conducta como resultado de la experiencia” (Ellis, 2005, p.5), lo que conlleva a tomar en cuenta la experiencia como base fundamental para concebir los aprendizajes, mismos que se ven reflejados en la forma de actuar del individuo, de allí que diversos autores como Ausubel o Piaget otorguen a las experiencias previas para anclar los nuevos conocimientos, con la finalidad de generar aprendizajes significativos o duraderos. Mientras que en la segunda definición se destaca que el aprendizaje es relativamente permanente y se encuentra asociado a las representaciones mentales como resultado de la experiencia.

En ambas conceptualizaciones, la experiencia es base fundamental para lograr nuevos aprendizajes, los cuales son interiorizados bajo estructuras mentales, aunque la primera definición se encuentra asociada a un paradigma conductista, pues lo vincula directamente a un cambio relativo de la conducta, mientras que la segunda postura se fundamenta bajo una visión cognitiva, al definirlo como un proceso mental; posturas que durante años han presentado diversas contradicciones, pero que de alguna u otra manera han asentado las bases para comprender y entender este proceso fundamental del ser humano.

## **EVOLUCIÓN TEÓRICA DEL APRENDIZAJE**

Inicialmente se formularon posturas conductistas frente al concepto de aprendizaje, principalmente basadas en las ideas de Thorndike y Skinner (OCDE,

OIE-UNESCO y UNICEF, 2016), en donde el primer autor formulaba dos leyes básicas para concebir el aprendizaje, la primera “ley causa - efecto” mientras que la segunda “Ley del ejercicio”, destacaba que el estímulo era la base primordial para que surgiera una reacción ante esté denominado respuesta, y entre más veces se generaba dicho estímulo era mayor la probabilidad de ocasionar la misma respuesta, interiorizando así lo que se deseaba aprender. Posteriormente y como parte de estos trabajos Skinner teoriza el “condicionamiento operante”, centrado en el campo de la enseñanza, bajo la “instrucción programada”, en la cual la acción a aprender tenía que ser secuenciada detalladamente para concebir la tarea deseada, llevando esto a la interiorización de dicha acción, favoreciendo de esta manera la memorización, postura que permaneció varios años dentro campo de la educación.

Sin embargo, estas teorías no satisfacían por completo la noción sobre el proceso de aprendizaje, pues se limitaba a enmarcarlo como una acción, sin analizar el trasfondo de este proceso, bajo este cuestionamiento, una serie de investigadores gestalistas, logran sentar las bases para la realización de diversos trabajos respecto a este tema de estudio, pues concibieron al aprendizaje como un proceso de organización y reorganización cognitiva, de acuerdo a la percepción que el sujeto va teniendo sobre la realidad, por lo que a partir de esta nueva visión, al individuo se le concibe como una gente activo que puede aprender en cualquier momento (Arancibia, Herrera y Strasse, 2008).

Como resultado de estas investigaciones, a finales de los años 50' surge un nuevo paradigma, cuya finalidad es identificar como el individuo procesa la información que se le está presentando en cierto momento (Rodríguez, 2017), comparando de esta manera la mente humana como una computadora, la cual registra, organiza, estructura y reestructura la información, partiendo de estímulos tanto internos como externos, y a partir de allí obtiene la interpretación del mundo.

## **LAS NUEVAS TENDENCIAS DEL APRENDIZAJE**

Con los trabajos realizados y las aportaciones que en su momento cada especialista realizó respecto a cómo es que se genera el aprendizaje, y con la finalidad de entender cómo es que se lleva a cabo este proceso, es cómo surge una nueva rama de estudio encaminada a dar una explicación más profunda sobre la forma de



aprender, surgiendo de esta manera las neurociencias, mismas que explican la manera en cómo se interioriza el aprendizaje, partiendo de un estímulo sensorial, hasta la reacción sináptica entre neuronas, pasando por el sistema nervioso periférico y central (Gluck, Mercado y Myers, 2009). Con estas nuevas aportaciones se da un gran giro a la concertación del aprendizaje, pues ahora el cerebro es parte fundamental a atender cuando se quiere aprender.

Bajo esta dicotomía “se concibe al aprendizaje como un proceso constructivo, acumulativo, autorregulado, orientado a metas, situado, colaborativo e individualmente diferente, en la construcción de conocimiento y significado” (Arauz, Guerrero, Villaseñor y Galindo, 2008, p. 9). Esta definición enmarca una diversidad de características, puesto que considera en este proceso al individuo como un agente activo, capaz de construir sus propios conocimientos, de acuerdo a sus metas e intereses, partiendo de los conocimientos previos para así generarlos nuevos y cuya finalidad es transmitir con los otros lo que previamente ha aprendido.

Con ello se tiene una visión más amplia con respecto a la forma en cómo el sujeto aprende, ya que con la diversidad de teorías, se han generado nuevas concepciones y modelos para llevar a cabo este proceso, dando como resultado formas de trabajo diferentes, cuya finalidad es lograr interiorizar de una mejor manera el conocimiento, habilidades, destrezas y capacidades que se desean ser aprendidas en cierto momento.

### **CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE**

Durante años se ha tratado de generar mejores formas para la concepción de los aprendizajes que se han de adquirir en cierto momento, con la finalidad de lograr una mayor apropiación de estos, lo que ha generado una diversidad de investigaciones sobre este tema de estudio, permitiendo así el reconocimiento de las diferencias individuales que tiene el individuo para aprender, detonando en “los estilos de aprendizaje” (Barrio y Gutiérrez, 2000).

Los estilos de aprendizaje o estilos cognitivos como se manejaba con anterioridad, fueron empleados por

primera vez en los años 50´ dentro del área de la psicología cognitiva, siendo Witkin, uno de los precursores en el desarrollo de investigaciones con esta índole, lo que motivo a otros autores como Holzman y Clein, así como Eriksen, Golstein y Scheerer en esta década a orientarlo al campo de la pedagogía. En los años 70´ Dunn K., Dunn R., y Price, asociaron este término a la manera en como los estímulos básicos afectan a la habilidad de una persona para abordar o retener cierta información, generando de esta manera uno de los primeros conceptos al respecto (Cabrero y Fariñas, 2005).

Valdez (2009), refiere que la conceptualización de los estilos de aprendizaje dentro del ámbito educativo, transito por tres etapas, la primera, caracterizada por el avance teórico conceptual, estableciendo una relación entre la cognición y la personalidad; el segundo periodo, la implementación de los estilos dentro de los contextos educativos, reconociendo la importancia que tienen las diferencias individuales de los estudiantes para lograr los aprendizajes en este ámbito, basado en tres orientaciones, la cognición, la personalidad y la actividad, de tal manera que estos tres elementos debían ser atendidos en este proceso; finalmente estas tres orientaciones dieron la pauta para que Sternberg (1998), las conjuntara formulando el concepto “Estilos de aprendizaje”, estableciendo así la tercera etapa en esta conceptualización.

### **DEFINIENDO LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE**

Una de las definiciones más aceptadas en cuanto a estilos de aprendizaje es la de Keefe (1988), citado por González (2011), destacando que “los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a los ambientes de aprendizaje”, englobando así todos los aspectos psicológicos y factores pedagógicos que se encuentran asociados directamente en este proceso.

Como consecuencia de esta conceptualización, y retomando a Valdez (2009), los estilos de aprendizaje van más allá del concepto de inteligencia, pues se toman en cuenta tanto las características individuales del propio sujeto, como el ambiente y contexto en donde

este se desarrolla, retomando así aspectos psicológicos y pedagógicos en dicha interacción, pues además de poner en marcha características de su personalidad y formas de percepción del entorno, también pone en juego la motivación que se tenga para aprender.

Bajo esta perspectiva, Arauz, Guerrero, Villaseñor y Galindo (2008), mencionan que los estilos se identifican bajo tres maneras, el primero de ellos es por la forma en cómo se selecciona y se representa la información, la cual puede ser de manera visual, auditiva o kinestésica, en segundo momento por cómo esta es organizada, retomando así la teoría de los hemisferios cerebrales; y por último la manera en como es trabajada dicha información, la cual puede ser de manera pragmática, reflexiva o teórica.

Con todo ello se concibe a los estilos de aprendizaje como “un proceso cognitivo, donde cada individuo percibe (absorbe) y procesa (retiene) información de manera particular” (Oviedo, Cárdenas, Zapata, Rendón, Rojas y Figueroa, p. 33. 2010), teniendo como resultado un proceso interno en el individuo, donde se ponen en marcha una diversidad de elementos para concebir el aprendizaje.

### **MODELOS DE ESTILOS DE APRENDIZAJE**

Con las diversas investigaciones generadas con respecto a los estilos de aprendizaje, se han generado una variedad de modelos que ofrecen un marco conceptual con mayor amplitud, permitiendo entender el comportamiento y el proceso de aprendizaje del individuo (Aragón, Jiménez, 2009), dando la oportunidad de adecuar las diversas estrategias de enseñanza para consolidar de mejor manera los aprendizajes que se pretende sean adquiridos por el sujeto.

Bajo esta perspectiva se podría decir que “los estilos de aprendizaje dependerán del modelo de clasificación elegido como forma de agrupación” (Álvarez, 2009), dada la multiplicidad de teorías que se tienen al respecto, se han clasificado ciertas características individuales, con la finalidad de comprender y entender de mejor manera como el individuo percibe y procesa la información que se le está presentando en cierto momento y de qué manera esta es aprendida, así como la forma en que puede aprenderse mejor, de acuerdo a sus propias características individuales.

Para ello se han teorizado varios modelos dentro de los cuales se han organizado ciertas características,

dando así una mayor amplitud para poder abordar los aprendizajes que se pretenden sean adquiridos en cierto momento, uno de ellos es el modelo holista, mencionado por Cabrera y Fariñas (2005), destacando en él cuatro dimensiones: la forma en cómo se percibe la información, denominado canales de aprendizaje; la manera en como la información es procesada, la forma en cómo se planifica y las metas que el aprendiz tiene sobre ello y la manera en como esta información es comunicada con las demás personas. Por lo que este modelo da una visión más amplia sobre cómo se adquiere el aprendizaje, la forma en como este es interiorizado, lo que se desea alcanzar con ello, pero sobre todo la manera en cómo se interpreta y comunica con los demás.

Dentro de las investigaciones realizadas por Pantoja, Duque y Correa (2013), clasifica los modelos de estilos de aprendizaje en nueve categorías las cuales son: construcción del conocimiento, basado en las aportaciones de Charles y Owen, teniendo dentro de este dos fases, la analítica y sintética, mismas que operan en dos modos, analítico y práctico; el modelo basado en experiencias, donde se rescatan principalmente las aportaciones de Jung, Kolb, Felder y Silverman, Honey y Mumford, entre otros autores, cuya prioridad primordial es la experiencia que el sujeto va teniendo con el entorno y el papel que juega está en la adquisición del aprendizaje; como tercera categoría se tienen a los modelos basados en los canales de percepción de información, teniendo en ella los trabajos realizados por: Felder y Silverman, Felder y Soloman, así como las investigaciones realizadas por Gardner, cuya variable primordial es entender cómo se adquiere el aprendizaje desde la forma en como este es percibido; otra de las categorías citadas es la que se encuentra basada en las estrategias de aprendizaje, teniendo en ella las aportaciones de Marsick y Watkins, Entwistle, y Ramanaiah, Ribich y Schmeck, cuya característica principal es dar a conocer las diversas estrategias que el sujeto implementa para aprender; por otra parte se tienen los modelos de Grasha y Riechman, donde se explica la forma en como es adquirido el aprendizaje por estar interactuando con otras personas; en la categoría de bilateralidad cerebral, se pueden encontrar los trabajos de: McCarthy, y VerLee Williams, teniendo así la importancia que tiene el cerebro para concebir los aprendizajes deseados; Briggs y Myers, dan a conocer la forma en como la personalidad incide en el proceso de

aprendizaje, generando así otra categoría con esta denominación; finalmente se tiene la categoría denominada aprendizaje organizacional, encontrando aquí lo establecido por Argyris y Schön, así como McKee, cuyas aportaciones se encuentran enfocadas a como el sujeto organiza y reorienta el propio aprendizaje.

Esta diversidad de modelos han permitido el desarrollo de diversas investigaciones y como consecuencia de ello, clarificar la forma en como el individuo adquiere y procesa la información que se le está presentando, así como la manera en como es aprendida, logrando tender una comprensión más amplia sobre este proceso tan complejo.

### **TIPOLOGÍA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE**

Tomando en cuenta que “cada persona se inclina a desarrollar ciertas tendencias que definan su propio estilo de aprendizaje” (Bertel, P. y Martínez, J, 2013, p. 46), es necesario tener en cuenta las características que comprenden a cada uno de los modelos, los cual han sido basados en diversas investigadores, contribuyendo de esta manera a este tema de estudio, mismos que han permitido clasificar la manera en como los estudiantes, adquieren, procesan e interiorizan la información que se les está presentando, logrando con ello diseñar estrategias que permitan atender estas características y con ello lograr el aprendizaje en estos.

Es importante señalar que uno de los primeros modelos que se retomaron para la clasificación de estilos de aprendizaje, fue el de Programación Neurolingüística, desarrollado en los años 70', cuyo fin está encaminado a comprender como el sujeto percibe e interpreta la información que recibe de su entorno, con base en esto se fundamentan y se establecen tres estilos de aprehensión de la información, visual, kinestésico o auditivo, esto dependiendo del estímulo y el sistema de representación que cada persona utilice (Villalba, A. 2014). Esta primera clasificación fue el surgimiento de nuevas investigaciones en torno a los estilos de aprendizaje.

Por su parte David Kolb basado en su teoría de aprendizaje experiencial, clasifica a los estilos de aprendizaje como: teórico, activo, reflexivo y pragmático, destacando que una persona que aprende

de una manera reflexiva, tiene un estilo de aprendizaje divergente, caracterizado por su capacidad imaginativa y producción de ideas; mientras que aquellos que parten de la de la observación reflexiva con la conceptualización, podrían generar un estilo asimilador, permitiendo crear modelos teóricos, pues parten del análisis y la organización, siendo metódicos, secuenciales, racionales y lógicos; en cambio los que combinan la parte conceptual con la propia experiencia, llegan a desarrollar un estilo convergente, el cual lleva a la aplicación de ideas, involucrándose rápidamente con el tema de estudio, estableciendo diversas soluciones para la problemática que se esté generando; finalmente se tiene a aquellas personas que combinan su experiencia activa con su experiencia concreta, detonando de esta manera a un estilo acomodador, lo que les permite adaptarte de una manera rápida a las diversas circunstancias que se van presentando, quienes poseen este estilo, son demasiado observadores y detallistas (Días, E. 2011). Como se puede observar este modelo es uno de los más completos, pues además de identificar como el sujeto adquiere la información, permite tener una concepción más amplia sobre el estilo que esta predominando en él.

Otro de los modelos que han impactado en cuanto a la identificación de estilos de aprendizaje predominante, es el desarrollado por los investigadores Felder y Silverman, el cual interpreta los estilos de aprendizaje como las preferencias en el modo de percibir, operar y de lograr la comprensión de la información, para lo cual se establecen cinco dimensiones: “perceptiva (sensorial intuitiva), sensorial (visual o verbal), de organización del información (inductiva o deductiva), del modo de procesamiento de la información (activo reflexivo), del modo de elaboración del información (secuencia o global)” (Álvarez, J.A, 2008).

Con las aportaciones que se han generado por parte de las neurociencias y la importancia que estas tienen dentro de los proceso de aprendizaje, Ned Hermann elaboro un modelo inspirado en el conocimiento del funcionamiento cerebral denominado “cuadrantes cerebrales”, mismo que identifica las cuatro formas en la que se opera la información cuando esta es adquirida, la cual puede ser mediante el cortical izquierdo, basado

en lo lógico y analítico; cortical derecho, siendo intuitivo y sintetizador; límbico izquierdo, organizador y secuencia y finalmente el límbico derecho caracterizado por ser emotivo y sentimental. (DGB, 2004). Generando con ello una nueva perspectiva de cómo atender y abordar los estilos de aprendizaje desde el ámbito neuro-cerebral.

Finalmente con los aportes que la neuropsicología y con la ayuda de otras ciencias como la neurología y fisiología, se ha desarrollado un modelo que lleva a atender las diferencias que existen entre cada uno de los hemisferios cerebrales, denominado “Predominancia hemisférica”, mismo que permite identificar que hemisferio se tienen más desarrollado así como las característica que comprende a cada uno, localizando como la parte lógica, metódica y secuencial, dentro del hemisferio izquierdo, mientras que lo lúdico, imaginario y creativo puede ubicarse dentro del hemisferio derecho, no obstante esto no quiere decir que se tenga desarrollado solo uno, sino lo importante es aprender a estimular ambos, para lograr así un equilibrio cerebral (Romero, H. 2010).

Debido a la complejidad que el ser humano posee en su forma de aprender, es como se han desarrollado una gran gama de modelos que permiten conocer e identificar el estilo de aprendizaje predominante que se tiene, los cuales son de gran ayuda cuando se lleva a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje, con la finalidad de forjar y potencializar el desarrollo intelectual de cada sujeto.

## **LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS**

Una de las grandes problemáticas a las que se enfrenta la educación superior, es la percepción que los docentes tienen sobre su propia práctica docente, tal como lo mencionan Morales, Rijas, Hidalgo, García y Molinar (2013), pues a pesar de las diversas reformas e investigaciones que se han generado con relación a los métodos de enseñanza, todavía se sigue trabajando bajo la didáctica tradicional en las aulas universitarias, siendo así un obstáculo para la adquisición de aprendizajes de aquellos estudiantes que poseen otra manera de aprender. De allí la necesidad de reconocer la influencia que tienen los estilos de aprendizaje dentro de las aulas de clase en este nivel, aunque la mayoría de las investigaciones generadas sobre este tema, se han centrado en atender los niveles iniciales de la educación, dejando a un lado el nivel superior.

Reconocer la importancia que tienen los estilos de aprendizaje en este grado académico, lleva a tomar decisiones por parte de los docentes a contribuir en la mejora del desarrollo intelectual de los estudiantes, conllevando a facilitar la toma de notas de la clase, participar de manera activa en ella, así como la adquisición de conocimientos de una manera más práctica, dando como resultado un mejor clima de aprendizaje dentro del aula. Sin embargo, el poco reconocimiento que se tiene sobre este tema, lleva al profesional de la educación a impartir cátedra acorde a sus conocimientos empíricos, lo cual en ocasiones poco favorece este proceso, obstaculizando así el potencial que los propios educandos poseen (Ortiz, Aguilera, y González, 2010).

Como ya se manejó con anterioridad los estilos de aprendizaje son parte importante de la personalidad del sujeto, lo cual lleva a atender estas características por parte de los docentes universitarios, aprovechando así el potencial que se tiene y con ello contribuir al rendimiento académico de estos, desarrollando las competencias que se requieren para llevar a cabo su profesión (Esquivel, González y Aguirre, 2013). Esto detonaría en generar profesionales con altas capacidades intelectuales, contribuyendo a la mejora de la propia sociedad a la cual se insertan.

Por lo que conocer las características grupales así como los rasgos individuales de los estudiantes, existe una mayor posibilidad de lograr mejores resultados en el rendimiento académico de los estudiantes, tal como lo afirma Villalba (2014), en sus investigaciones, de allí que esta teoría de “estilos de aprendizaje”, es de gran soporte para coadyuvar al desarrollo intelectual de los universitarios.

Cabe señalar que para que se genere el desarrollo de estas capacidades y el logro de estas características, es imprescindible que el catedrático universitario conozca al propio aprendiz en todas sus dimensiones, desde el contexto de donde viene, ya que la mayoría provienen de diversos lugares, teniendo con ello diferentes experiencias y formas de pensar, brindando así la oportunidad de entender como es su forma de aprender, permitiendo adecuar las estrategias de enseñanza a las características que se están generando dentro del propio salón de clase (Aguilera y Ortiz, 2010).

Sin embargo, “en otras ocasiones, los docentes identifican las diferencias en el modo de aprender de sus estudiantes, pero no poseen los recursos que les permitan atender esa diversidad” (Aguirre y Ortiz, 2008, p. 2), lo que hace este proceso más complejo, pues como bien lo mencionan los autores, aunque el docente tenga la mejor intención de apoyar a sus estudiantes en cuanto a su forma de aprender, los medios, recursos o espacios con los que cuentan las universidades en ocasiones son una limitante para atender estas características, llevando a retomar en muchos de los casos las prácticas tradicionales, ante estas dificultades.

Otra de las características que a privilegiar el desarrollo de los estilos de aprendizaje dentro de las aulas universitarias, es la autonomía en el aprendizaje, un aspecto fundamental enmarcado por la propia UNESCO desde 1998, pues con ello el propio aprendiz tendría la capacidad para captar de una manera más rápida las tareas que se le están indicando, movilizar sus conocimientos, hábitos y habilidades e integrarlos hacia la dirección precisa y específica a solventar con mayor facilidad la tarea que se le está asignando (González, 2011), logrando así una movilización interna ante el desarrollo de todas sus capacidades cognitivas.

### **LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO INTELLECTUAL DE LOS UNIVERSITARIOS**

Uno de las finalidades de comprender como se conforman los estilos de aprendizaje en los estudiantes universitarios es ofrecer un mayor desarrollo intelectual en ellos, privilegiando con esto el desarrollo académico de los mismos, mejorando así la calidad de la enseñanza, (Abad, Valle, 2014). Siendo parte fundamental el dar seguimiento a sus formas de aprender, con el objetivo de desarrollar todas las potencialidades que posee, logrando con ello la propia autorregulación cognitiva llevando a mejorar sus propias habilidades y destrezas para la realización de diversas tareas.

Si bien no se tiene un estilo de aprendizaje puro, si permite generar esa flexibilidad en cuanto al desarrollo intelectual que se requiere en este nivel académico (Isaza, 2014), pues permite desarrollar otras formas de procesar la información que en su momento no fueron desarrolladas, logrando así la maduración cognitiva que

se requiere al realizar tareas o actividades de mayor complejidad, permitiendo una adaptación a las circunstancias que se estén presentando en la vida profesional del propio educando.

Todo ello implica lograr una autoconciencia del propio aprendiz, pues al identificar el estilo de aprendizaje que predomina en sí mismo, su resultados académicos así como de desempeño en cualquier actividad serán satisfactorios, logrando de esta manera llegar al autodesarrollo personal (Aguilera y Ortiz, 2010), lo que permitiría desempeñarse de una manera efectiva en su propia profesión.

A pesar de que se pensaba que el desarrollo intelectual se generaba de una manera más rápida en un sexo, recientes investigaciones recabadas por Acebedo y Rocha (2011), han demostrado que este factor no tiene ninguna relevancia para el propio desarrollo intelectual, pero lo que sí es importante para lograrlo es la estimulación que se genere al potencializar las capacidades cognitivas que el propio individuo presenta, esto podría generarse mediante la estimulación del estilo de aprendizaje que se tiene y atender aquel que aún falta por fortalecer, logrando con ello el desarrollo de las tres dimensiones que Aguirre y Ortiz (2010) presentan como parte del funcionamiento y regulación de la propia personalidad, las cuales son: dimensión afectiva, cognitiva y metacognitiva, están en la primera todas las aspiraciones que el estudiante tiene por aprender, evidenciando su motivación y las expectativas que tiene para lograrlo, mientras que en la segunda pone en marcha las estrategias propias para la concepción de los aprendizajes, logrando con ello el desarrollo de su propio estilo para aprender, por último la dimensión metacognitiva nos habla sobre el trabajo intelectual que se ha generado al autorregular el propio proceso de aprendizaje..

Si el estudiante es capaz de identificar todos los procesos anteriormente mencionados, el incursionar en niveles de posgrado llevaría a desarrollar todo su potencial para el desarrollo de investigaciones y proyectos de una manera creativa e innovadora, pariendo del análisis la reflexión y crítica para la construcción de sus propios trabajos (García, Sánchez, Jiménez y Gutiérrez, 2012).

Por lo que el identificar y estimular los estilos de

aprendizaje desde la educación inicial hasta los niveles superiores tendría grandes ventajas, ya que se lograría un alto desarrollo intelectual, lo que privilegiaría formar seres cada vez más autónomos y autorreguladores de su propio proceso, dando soluciones a las problemáticas presentadas por la sociedad de una manera innovadora y eficaz, pues para solventarla tendría la capacidad de analizar, reflexionar y criticar la propia situación a solucionar.

## DISCUSIÓN

Concebir el aprendizaje como un proceso continuo y permanente ha permitido el desarrollo de numerosos estudios sobre este tema, dando como resultado la formulación de una variedad de teorías alrededor de este, mismas que han permitido entenderlo desde diferentes perspectivas, con la finalidad de facilitar la generación de estrategias para la adquisición de los aprendizajes que en su momento se están abordando dentro de los centros educativos.

Dichas investigaciones dieron la pauta para que a mediados del siglo XX, se concibiera el paradigma cognitivo como uno de primordiales a considerar para llevar acabo los procesos de enseñanza, pues ha permitido identificar los elementos bajo los cuales se procesa e interioriza la información que se está presentando y con ello el reconocimiento que esta puede ser adquirida de diferentes maneras, detonando así en los estilos de aprendizaje, partiendo de las características y rasgos cognoscitivos que cada individuo presenta recayendo en su propia personalidad, viéndose reflejado en su forma de actuar.

Por lo que el estilo de aprendizaje, es un proceso inherente al desarrollo intelectual, ya que se encuentra asociado directamente con los rasgos cognoscitivos, involucrando también los afectivos y fisiológicos, generando con ello la complejidad que se tiene durante el proceso de aprender, pues durante la apropiación de la información, se ponen en juego aspectos como la motivación, el interés y la actitud para su adquisición, generando los procesos cognitivos, permitiendo obtener una perspectiva propia de lo aprendido.

Tomando en cuenta todas estas características y la relación que guarda una con la otra, es como se empezaron a formular modelos que permitieran abordar de una manera más ecléctica estos rasgos a partir de la década de los 70, permitiendo la estandarización de estos rasgos y con ello facilitar el

diseño de estrategias para abordar los aprendizajes dentro de las aulas educativas, siendo base la base fundamental el reconocimiento de los estilos de aprendizaje predominantes en los grupos de estudiantes.

Elementos que han sido retomados dentro de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), inclusive hasta en el nivel medio superior, ofreciendo con ello experiencias que potencializan los aprendizajes en los educandos, forjando el crecimiento intelectual en ellos, mismo que se debe seguir fortaleciendo en el nivel superior.

Pues a través de la revisión de la literatura, se ha llegado a concebir los estilos de aprendizaje como elementos claves para propiciar el intelecto de cada estudiante, forjando mentes creativas e innovadoras, con alta capacidad de análisis, contribuyendo así a su desarrollo profesional.

Por lo que la tarea de los docentes a cargo de este nivel educativo, es diseñar estrategias acorde a los rasgos cognoscitivos, afectivos y fisiológicos que primicia a cada grupo de estudiantes, apoyándose de los instrumentos diseñados para la identificación de los estilos de aprendizajes y con ello brindar experiencias que permitan privilegiar el desarrollo intelectual, viéndose reflejado en el rendimiento académico de cada educando.

## REFERENCIAS

- Abad, C. y Valle, W. (2011). Estilos de aprendizaje de estudiantes que inician la universidad. *Creciendo*, 185-192. Recuperado de <http://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increcendo-salud/article/view/172>
- Acebedo, C. G. y Rocha, F. (2011). Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista estilos de aprendizaje*, 8(4), 1-14. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/65>
- Aguilera, E. y Ortiz, E. (2008). La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje y sus implicaciones didácticas en la educación superior. *Pedagogía universitaria*, 5(8), 1-13. Recuperado de [http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_5/articulos/lrs\\_5\\_articulo\\_2.pdf](http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_5/articulos/lrs_5_articulo_2.pdf)

- Aguilera, E. y Ortiz, E. (2010). La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en la educación superior, una visión integradora. *Revista estilos de aprendizaje*, 5(5), 1-20. Recuperado de [www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_5/articulos/lsr\\_5\\_articulo\\_2.pdf](http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_5/articulos/lsr_5_articulo_2.pdf)
- Álvarez, J. A. (2009). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza. *Revista digital para profesionales de la educación*, (5), 1-8. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6252.pdf>
- Aragón, M. y Jiménez, Y. L. (2009). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: estrategia docente para elevar la calidad educativa. *CPU-e*, (9), 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121714002>
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2008). *Manual de psicología educacional*. (6° ed.). Chile: Salesianos
- Araoz, E., Guerrero, P., Villaseñor, R. A. y Galindo, M. de A. (2008). *Estrategias para aprender a aprender: Reconstrucción del conocimiento a partir de la lectoescritura*. México: Pearson.
- Barrio, J. A. y Gutiérrez, J. N. (2000). Diferencias en el estilo de aprendizaje. *Psicothema*, 12(2), 180-186. Recuperado de <http://www.psicothema.es/pdf/274.pdf>
- Bertel, P. y Martínez, J. (2013). Preferencias de estilos y uso de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la Universidad de Sucre. *RevisaludUnisucre*, 45-57. Recuperado de <http://revistas.unisucre.edu.co/index.php/revisalud/article/view/77>
- Cabrera, J. S. y Fariñas, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigotskiana: una aproximación conceptual. *Iberoamericana de educación*, 1-9. Recuperado de [file:///C:/Users/raul/Downloads/1090Cabrera%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/raul/Downloads/1090Cabrera%20(1).pdf)
- Castillo, S. y Polanco, L. (2005). *Enseña a estudiar... Aprende a aprender*. Madrid, España: Pearson
- Díaz, E. (2012). Estilos de aprendizaje. *Eidos*, (5), 5-11. Recuperado de <https://revistas.ute.edu.ec/index.php/eidos/article/download/88/81>
- Dirección General de Bachillerato (2004). Manual de estilos de aprendizaje. México: SEP.
- Esquivel, P., González, M. R. y Aguirre, D. (2013). Estilos de aprendizaje. La importancia de reconocerlos en el aula. *Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, (10), 1-8. Recuperado de [http://eprints.uanl.mx/8036/1/a4\\_2.pdf](http://eprints.uanl.mx/8036/1/a4_2.pdf)
- García, J. L., Sánchez, C., Jiménez, M. A. y Gutiérrez, M. (2012). Estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje: un estudio en docentes de posgrado. *Revista estilos de aprendizaje*, 5(10), 1-17. Recuperado de [http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_10/articulos/Articulo06.pdf](http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_10/articulos/Articulo06.pdf)
- Gluck, M. A., Mercado, E. y Myers, C. E. (2009). *Aprendizaje y memoria, del cerebro al comportamiento*. México: Graw-Hill.
- González, M. V. (2011). Estilos de aprendizaje: su influencia para aprender a aprender. *Estilos de aprendizaje*, 7(7), 1-13. Recuperado de [http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_7/articulos/lsr\\_7\\_articulo\\_12.pdf](http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_7/articulos/lsr_7_articulo_12.pdf)
- Isaza, L. (2014). Estilos de aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes de la educación superior. *Encuentros*, 25-34. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4918500.pdf>
- Ministerio de Educación (2007). *Nuevos paradigmas educativos*. Perú. Recuperado de <http://www2.minedu.gob.pe/minedu/03-bibliografia-para-ebr/60-fasciculo-7-estilos-de-aprendizaje.pdf>
- Morales, A., Rojas, L. E., Hidalgo, C., García, R. y Molinar, J. (2013). Relación entre estilos de aprendizaje, rendimiento académico y otras variables relevantes de estudiantes universitarios. *Revista estilos de aprendizaje*, 12(11), 1-16. Recuperado de [www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_12/articulos/articulo\\_9.pdf](http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_12/articulos/articulo_9.pdf)

- OCDE, OIE-UNESCO y UNICEF. (2016). *La naturaleza de aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*. Recuperado de [https://www.unicef.org/lac/20160505\\_UNICEF\\_UNESCO\\_OECD\\_Naturaleza\\_Aprendizaje\\_.pdf](https://www.unicef.org/lac/20160505_UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje_.pdf)
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje Humano*. (4° ed.). Madrid, España: Pearson.
- Ortiz, E., Aguilera, E. y González, A. m. (2010). Los estilos de aprendizaje, la superdotación intelectual y el talento en estudiantes universitarios. *Revista Estilos de Aprendizaje*, (5), 1-21. Recuperado de [www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_5/articulos/lsr\\_5\\_articulo\\_6.pdf](http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_5/articulos/lsr_5_articulo_6.pdf)
- Oviedo, P. E., Cárdenas, F. A., Zapata, P. N., Rendón, M., Rojas, Y. A. y Figueroa, L. F (2010). Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje. *Actualidades pedagógicas*, (55), 31-43. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/873>
- Pantoja, M. A., Duque, L. i y Correa, J. S. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista colombiana de educación*, (64) 79-105. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a04.pdf>
- Rodríguez, A. (2017). *Paradigma cognitivo: características e implicaciones*. Vinculando. Recuperado de [http://vinculando.org/psicologia\\_psicoterapia/caracterizacion-del-paradigma-cognitivo-sus-implicaciones.html](http://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/caracterizacion-del-paradigma-cognitivo-sus-implicaciones.html)
- Romero, H. (2010). El dominio de los hemisferios cerebrales. *Salud*, 8 – 16. Recuperado de [ojs.unemi.edu.ec/index.php/cienciaunemi/article/download/151/154](http://ojs.unemi.edu.ec/index.php/cienciaunemi/article/download/151/154)
- Valadez, M. (2009). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento: precisiones conceptuales. *Revista de educación y desarrollo*, 11, 19-30. Recuperado de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/antecedentes/11/011\\_Huizar.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentes/11/011_Huizar.pdf)
- Villalba, A. (2014). Los estilos de aprendizaje. Reflexiones teóricas y metodológicas para contribuir a mejores decisiones en el aula de educación superior. *Revista aula universitaria*, (16), 25-34. Recuperado de [http://cosechador.siu.edu.ar/bdu3/Record/UNLP\\_cavirtual.unl.edu.ar:article\\_4987](http://cosechador.siu.edu.ar/bdu3/Record/UNLP_cavirtual.unl.edu.ar:article_4987)



# Un acercamiento teórico a la autoestima en el contexto escolar

## *An approach theory to the self-esteem in the context school*

Arlen **Fernández Plasencia**

Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas  
Carretera a Camajuaní Km. 5 y 1/2.  
Santa Clara. Villa Clara.  
CUBA

correos electrónicos: [afplasencia@nauta.com](mailto:afplasencia@nauta.com)  
[fplasencia@uclv.cu](mailto:fplasencia@uclv.cu)  
Tel. +5354569162,

Artículo recibido: 12 enero 2019; aceptado: 25 de agosto 2019.

### **RESUMEN**

Las dificultades en el aprendizaje constituyen uno de los temas más polémicos y abordados en el ámbito de la Psicología Educativa, dicha problemática no solo radica en los diversos enfoques dados para su conceptualización, sino además en la variada muestra escolar que abarca y la confusión que generan los diferentes grupos de dificultades que la integran. Las diversas investigaciones existentes sobre el tema tienden a abordarlo desde la perspectiva de lo cognitivo como determinante imprescindible en el aprendizaje, sin embargo, el individuo no es un ente meramente racional sino que su desarrollo esta mediado por la unidad entre este con la esfera afectiva. Debido al papel significativo de la autoestima como mediador del aprendizaje escolar, el presente artículo tiene como objetivo general Caracterizar teóricamente la autoestima en el contexto escolar, abordando en temas como las diferentes conceptualizaciones del constructo, su relación con el autoconcepto, y con el rendimiento académico.

### **ABSTRACT**

Learning difficulties are one of the most controversial and addressed topics in the field of Educational Psychology, this problem lies not only in the various approaches given for its conceptualization, but also in the varied school exhibition it covers and the confusion generated by the different groups of difficulties that make up it. The various existing research on the subject tends to address it from the perspective of the cognitive as an essential determinant in learning, however the individual is not a purely rational organization but its development is mediated by unity between it and the affective sphere. Due to the significant role of self-esteem as a mediator of school learning, this article aims to theoretically characterize self-esteem in the school context, addressing topics such as the different conceptualizations of the construct, its relationship with self-concept, and academic performance.

**Palabras clave:** Dificultades de aprendizaje, autoestima, contexto escolar.

**Key words:** Learning styles, Intellectual development, University students

## INTRODUCCIÓN

Según Romero y Lavinge (2005) las dificultades en el aprendizaje se refieren a un grupo de trastornos que frecuentemente suelen confundirse entre sí por falta de una definición clara. (Caruana, Cantó, Hostalet, Lirio, García,... Navarro, 2013). Estos grupos se diferencian sobre todo en las variables psicológicas afectadas y en las consecuencias para los alumnos, sus familias y la escuela. Las dificultades en el aprendizaje las constituyen los problemas escolares, bajo rendimiento escolar, dificultades específicas de aprendizaje, trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), y discapacidad Intelectual Límite.

Resulta necesario destacar al respecto el papel de los agentes educativos en las escuelas, que limitan su labor en impartir los contenidos culturalmente establecidos en los curriculums dejando a un lado las dificultades en el aprendizaje que poseen sus alumnos los cuales requieren de una atención individualizada desde un enfoque integrador que tome en cuenta la unidad cognitivo-afectivo para potenciar el desarrollo psicológico del estudiantado, y no se centre solamente en la esfera racional.

Las diversas investigaciones existentes sobre el tema tienden a abordarlo desde la perspectiva de lo cognitivo como determinante imprescindible en el aprendizaje, sin embargo el individuo no es un ente meramente racional sino que su desarrollo esta mediado por la unidad entre este con la esfera afectiva.

El aprendizaje constituye un constructo individual y social que se ve afectado por las apreciaciones y valores que, individual y socialmente, se le atribuyen a las emociones en razón de ser estas construidas en términos culturales y contextuales, aspectos que determinan y regulan, cuales emociones son las apropiadas o aceptadas en razón de la interacción entre el sujeto y el ambiente (Bisquerra, 2001), de manera tal que no hay aprendizajes fuera del espacio emocional (Pekrum, 2000, citado en García, 2012).

Las alteraciones en las habilidades sociales, inseparables del desarrollo emocional, afectan la conducta y el aprendizaje en la escuela, lo que se traduce en bajo rendimiento y riesgo de fracaso y de deserción. Cada vez se otorga mayor importancia a una gestión eficaz a través del sistema educacional para que se produzca el éxito académico y social del estudiante, considerando que el buen rendimiento es un factor fundamental en la permanencia de los alumnos en la escuela. (Jadue, 2002)

La autoestima como factor de vital importancia en esta esfera inductora de la personalidad del individuo resulta un aspecto a tratar en el contexto educativo. Según Quiles y Espada (2004) la autoestima académica y el rendimiento se influyen mutuamente. Ambos constructos están relacionados de manera positiva y significativa y ambos son excelentes predictores entre sí. Para obtener resultados positivos (rendimiento) es imprescindible tener autoestima académica alta y unos buenos resultados escolares incrementan la autoestima académica. (Rabell, 2012)

En el otro extremo del proceso enseñanza-aprendizaje, dígame el maestro, también es imprescindible una óptima autoestima pues la valoración que tenga sobre si mismo va a influir en sus métodos, estilos y resultados en la enseñanza a sus estudiantes. Según Acosta y Hernández (2004) la autoestima alta es importante para todas las personas, específicamente para los docentes, pues le posibilita mayor seguridad, confianza a la hora de conducir el proceso de enseñanza aprendizaje, le permite tener una valoración propia de sus posibilidades de actuar en un momento dado a partir de sus conocimientos y de poder determinar hasta dónde puede llegar en una actividad determinada, le otorga más valor a lo que sabe y a lo que puede ofrecer, se propone nuevas metas, es más creativo y le inspira confianza y seguridad a los alumnos, lo cual le permite desarrollar con éxito su labor.

Debido al papel significativo de la autoestima como mediador del aprendizaje escolar, el presente artículo tiene como objetivo general Caracterizar teóricamente la autoestima en el contexto escolar, abordando en temas como las diferentes conceptualizaciones del constructo, su relación con el autoconcepto, y con el rendimiento académico.

## CONCEPTUALIZACIÓN DE LA AUTOESTIMA

La autoestima es un aspecto del carácter inductor de la personalidad que resulta de vital importancia pues constituye una valoración y aceptación a si mismo lo cual contribuye en gran medida en todas las esferas de la vida del individuo.

La autoestima es inherente a todos los seres humanos, es un producto social que se desarrolla en la interacción hombre-mundo, en el proceso de la actividad y la experiencia social y canaliza la actividad del cuerpo y la mente de todas las personas. Su carácter social y desarrollador la provee de una extraordinaria

significación para la educación de niños, adolescentes, jóvenes y adultos. La autoestima es de naturaleza dinámica, multi-dimensional y multi-causal, es decir, diversidad de influencias que la forman en interacción continua. (Acosta y Hernández, 2004)

Existen una gran variedad de conceptos de autoestima, sin embargo todos los autores coinciden en que constituyen una percepción y valoración de las características propias de la persona.

Rogers (1967) define la autoestima como “un conjunto organizado y cambiante de percepciones que se refiere al sujeto”, y señala que es “lo que el sujeto reconoce como descriptivo de sí y que él percibe como datos de identidad”. (Acosta y Hernández, 2004)

Yagoskesky (1998) define la autoestima como el resultado del proceso de valoración profunda, externa y personal que cada quien hace de sí mismo en todo momento, esté o no consciente de ello. Este resultado es observable, se relaciona con nuestros sentidos de valía, capacidad y merecimiento, y es a la vez causa de todos nuestros comportamientos. (Acosta y Hernández, 2004)

La autoestima, desde la perspectiva de Montoya y Sol (2001) y de González-Arratia (2001), es la apreciación que cada persona hace de sí misma mediante un proceso valorativo-acumulativo, basado en la experiencia del día a día y enfocado a un yo holístico actual, pero, influenciado por el conjunto de estados anímicos persistentes a lo largo de períodos de tiempo relativamente continuos y duraderos. (Silva y Mejía, 2015)

Castanyer (2012) por su parte define autoestima como “las creencias que tenemos acerca de nosotros mismos, aquellas cualidades, capacidades, modos de sentir o de pensar que nos atribuimos, conforman nuestra “imagen personal” o “autoimagen”. La “autoestima” es la valoración que hacemos de nosotros mismos sobre la base de las sensaciones y experiencias que hemos ido incorporando a lo largo de la vida”. (Wong, 2018)

Estos autores a pesar de sus diferencias conceptuales coinciden no solo en que la autoestima es un reconocimiento y valoración de las características personales sino además en que es un proceso constante en el tiempo pues precisamente en todo momento el individuo lleva a cabo acciones y se propone metas en función del conocimiento y aceptación de sus aptitudes

y a la vez los resultados obtenidos van a influir en su valoración personal.

Acosta y Hernández (2004) exponen que la autoestima es aprender a querernos, respetarnos y cuidarnos. Depende esencialmente de la educación en la familia, la escuela y el entorno. Constituye una actitud hacia sí mismo.

Esta conceptualización si bien no resulta tan integradora como las precedentes tiene un paso de avance con respecto a estas y es que a pesar de que el rol principal en el proceso de formación de la autoestima lo tiene el propio individuo, estos autores incluyen además el papel de otros agentes como la familia y la escuela, pues el sujeto es un ente biopsicosocial que se encuentra en constante interacción con el medio de manera tal que no solo el transforma a su entrono sino que también ocurre a la inversa.

Según Quiles y Espada (2004) la autoestima no es innata, se adquiere como resultado de las experiencias acumuladas a lo largo de la vida (Rabell, 2012), y es que precisamente este constructo es el resultado no solo del sujeto en cuestión, sino de la acción de un grupo de agentes que influyen constantemente en la vida del hombre.

Agentes como la escuela, el grupo de coetáneos y la familia juegan un rol decisivo en la conformación de la autoestima en un sujeto, teniendo mayor participación algunos agentes más en unas etapas del ciclo vital que en otros debidos ante todo a las características del periodo. En los primeros años de vida la familia ocupa el papel más relevante al ser el primer contacto que tiene el individuo con la sociedad, sin embargo con la inserción en la escuela el desarrollo del niño se ve mediado por las normas y las relaciones de esta nueva institución. Ya en la adolescencia, debido a la importancia que le conceden a la inserción en un grupo, los coetáneos tendrán el mayor peso en la formación de esta valoración a sí mismo.

La familia resalta el papel de otros agentes como el grupo de coetáneos, los medios de comunicación y la escuela como institución de vital relevancia en el proceso de desarrollo personalógico del individuo. Según Martínez-Otero (2007) se destaca la importancia de la escuela, ya que al entrar en ella el niño puede confirmar o modificar la imagen que había formado sobre sí mismo en el seno familiar. (Rabell, 2012)

Como se ha expresado con anterioridad, la autoestima es un constructo social cambiante que se forma a través de las interacciones sociales con las personas más cercanas a uno mismo. La familia tiene gran influencia en la autoestima del alumnado, ya que el ambiente donde se desarrolla la persona condicionará su estado de ánimo y la visión sobre sí mismo. Por ejemplo, los sujetos expuestos a un ambiente negativo de continuo reproche son más propensos a desarrollar una baja autoestima y autoconcepto. (Ortega, 2000, citado en Romero, 2016)

En dependencia de las características personalológicas y de los agentes antes mencionados la autoestima se va a manifestar en dos tipologías, alta y baja. Las personas con autoestima alta según Lojano (2017) tiene el dominio de sus emociones, y en el momento de tomar decisiones lo harán de manera asertiva. Por otro lado la autoestima baja implica un sentimiento de insatisfacción y carencia de respeto por sí mismo. (Coopersmith, 1981, citado en Lojano, 2017)

#### **AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO EN EL ÁMBITO ACADÉMICO.**

La autoestima tiene estrecha relación con diversos constructos, ente ellos destaca el autoconcepto, que históricamente ha sido un tema muy polémico debido las variadas posturas adoptadas por autores acerca de si son conceptos diferentes o componentes de un mismo constructo.

Como se ha señalado la autoestima es la percepción que generamos sobre nosotros mismos y que está sujeta a continuas modificaciones debido a factores tanto internos como externos. Por su parte, según Núñez, González y Gonzalez-Pienda (1995) el autoconcepto es definido como el conjunto de percepciones que el sujeto desarrolla acerca de sí mismo y que actúa como marco de referencia para controlar y dirigir la conducta.

Roger (1982) el autoconcepto es la confirmación organizada de percepciones de sí mismo, admisibles a la conciencia (Saura, 1996), el cual tiene puntos de contactos con la definición anterior pues ambas se centran en la percepción de las características del individuo.

Según estas definiciones ambos constructos son bien semejantes sin embargo hay que resaltar que si bien ambas son autopercepciones de las características personalológicas la autoestima tiene un componente más afectivo que inclina la balanza hacia una valoración de esas habilidades, hacia un aceptarse a si mismo.

Según Duclos (2011) los cuatro componentes de la autoestima son el sentimiento de seguridad (física y psicológica) y confianza, conocimiento de sí mismo (o autoconcepto), sentimiento de pertenencia a un grupo, sentimiento de competencia. (Rabell, 2012)

Quiles y Espada (2004) expresan que la autoestima contiene un aspecto cognitivo, afectivo y conductual. El cognitivo lo constituye el autoconcepto como opinión que se tiene de la propia personalidad y conducta.

La definición de Rice (2000) tiene estrecha relación con las anteriores pues para este el autoconcepto es la dimensión cognitiva consciente y la evaluación que las personas realizan sobre sí mismas y la autoestima es la dimensión afectiva. (Rabell, 2012)

Silva y Mejía (2015) también consideran el autoconcepto como elemento de la autoestima.

Para estos autores existe una diferencia significativa entre ambos conceptos que radica principalmente en que el autoconcepto constituye un componente de la autoestima, según ellos la dimensión cognitiva. La autoestima desde estas definiciones tiene una carga emotiva que es lo que la diferencia del autoconcepto como la sola definición y concientización de las características propias.

Rodríguez (2014) establece que son conceptos diferentes, ya que el autoconcepto es la representación mental que tiene sobre sí mismo, en cambio, la autoestima es la valoración o evaluación que realiza de esa representación. Desde esta postura también se evidencia la diferencia entre estos constructos pero no concibe el autoconcepto como componente de la autoestima sino los ve a ambos como un mismo proceso de identificación de las características sobre sí mismo, una centrada más en la concientización de las mismas y la otra encaminada a la valoración afectiva.

Si bien todas estas conceptualizaciones son diferentes en dependencia de las posturas adoptadas por los autores cabe señalar que coinciden en las dimensiones afectivas y cognitivas que abarcan los constructos.

El autoconcepto suele estar asociado a diferentes niveles: cognitivo, emocional-afectivo y conductual, y los factores que lo determinan tienen que ver con la actitud, la motivación, el esquema corporal, el concentrado de aptitudes y el conjunto de valoraciones externas a las que tenemos acceso. En una persona adulta, en donde hay un nivel de madurez y consciencia importantes, el autoconcepto se forja en buena medida gracias a los logros evidentes—de todo tipo: materiales,

sociales, intelectuales, emocionales—, pero en la adolescencia, uno de los factores primordiales es el aspecto físico. (Silva y Mejía, 2015)

Dado que el autoconcepto se construye en la interacción social, la escuela puede contribuir a configurar el autoconcepto académico y general. Algunas investigaciones apuntan que los resultados, las expectativas y los comentarios de los profesores, compañeros y padres condicionan la opinión de sí mismo. Los resultados académicos y las percepciones que los demás tienen del niño en materia escolar se pueden generalizar a otros aspectos como madurez, inteligencia. (Cubero y Moreno, 1990, citado en Rabell, 2012)

Se pueden distinguir varios autoconceptos específicos (Sureda, 2001, citado en Rabell, 2012), destacan aquí el autoconcepto familiar, el académico, el personal y emocional, y el social. De relevar importancia para el presente artículo resulta el autoconcepto académico que al igual que a autoestima influyen directamente en el rendimiento escolar.

El autoconcepto académico constituye la concepción de uno mismo como estudiante. No abarca la aptitud y el éxito académico sino la concepción de si es lo suficientemente bueno. (Rabell, 2012)

En el ámbito escolar, concretamente, se ha señalado como el concepto que el sujeto tiene de sí mismo en la dimensión académica de este constructo determina la interpretación que este hace ante los resultados que obtiene en las distintas materias.

En el caso de los niños que tienen dificultades del aprendizaje, se ha señalado que refleja niveles más bajos que sus iguales sin tales dificultades en el autoconcepto, tanto considerado a nivel general (Roger y Saklofske, 1985) como teniendo en cuenta la dimensión académica. (Núñez, González y Gonzalez-Pienda, 1995)

La estrecha relación entre autoconcepto y autoestima influyen directamente en el ámbito escolar del individuo pues el éxito académico depende en gran medida de la concientización de las aptitudes sobre sí mismo y hasta dónde puede llegar, así como de la aceptación y valoración que se tiene que va a mediar en la conducta del sujeto para la consecución de metas.

#### **AUTOESTIMA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.**

La autoestima influye directamente en la vida de las

personas, en el ámbito escolar específicamente juega un importante papel pues de ella depende las relaciones interpersonales, el rendimiento académico, y su reacción ante el éxito y el fracaso escolar.

Diferentes estudios han podido demostrar la existencia de una estrecha relación entre autoestima y rendimiento escolar. Chapman (1995) señala que “el fracaso produce sentimientos de falta de competencia, lo que a su vez genera expectativas de fracaso, las que disminuyen los esfuerzos del niño por el logro académico (Haeussler y Milicic 2014).

Según Alcántara (2001) la autoestima condicionara el aprendizaje, ya que, hará que tengamos un determinado rendimiento académico. Por ejemplo: la autoestima pobre da lugar a un bajo rendimiento, a malas calificaciones, y conlleva una baja motivación hacia las tareas de aprendizaje. Si realiza tareas que le ayuda a conseguir a una autoestima sana, también el rendimiento se verá repercutido, porque aumente, ya que se sentirá más seguro de sí mismo. Rodríguez, 2014)

La autoestima puede influir, con otros factores, a obtener mejores resultados ya que las personas con autoestima positiva y con motivación para aprender obtienen mejores logros académicos.

También ocurre al revés, con el bajo rendimiento, disminuye la autoestima ya que bajas calificaciones y comentarios de padres, profesores y compañeros marcan negativamente el autoconcepto y cuando es alto el niño se siente valorado y aceptado. (Rabell, 2012)

El rendimiento académico según Touron (1985) es la relación que se encuentra entre lo que se obtiene, y el esfuerzo que se necesita para alcanzarlo. (Rodríguez, 2014), y este esfuerzo y resultados obtenidos requieren de una óptima valoración personal y de una buena motivación intrínseca y extrínseca que sin la autoestima y autoconcepto adecuados no sería posible.

Rice (2000) expresa que será necesario una autoestima sana para aumentar el rendimiento académico, y para ello debe conocerse, y aceptar valores y defectos para aprender a quererse. (Rodríguez, 2014)

Beane (1986) por su parte, señala que en los estudios realizados se ha encontrado relación entre autoconcepto y autoestima, y variables relacionadas con actividades escolares. Si el estudiante tiene un autoconcepto bien formado, y una autoestima sana su rendimiento escolar será bueno. (Naranjo, 2007),

Carreras, Fuentes y Tomàs (2012) en una muestra de 417 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, se determinó que las áreas más bajas en la autoestima del alumnado son la académica y corporal. Es posible que el cambio de enseñanza (de primaria a secundaria) y el periodo de la adolescencia, en el cual el cuerpo de los niños/as empieza a madurar, incurran en la baja percepción en estas dos dimensiones. En este sentido, es esencial incidir en la mejora de la autoestima, puesto que ésta ejerce un papel importante en la vida de las personas, de tal manera que una alta o baja autoestima determina el éxito o fracaso de las acciones que realiza una persona. (Romero, 2016)

Los niños con baja autoestima tienen también bajo rendimiento, y para aumentarlo se debe elevar su autoestima. Aquí entran en juego los profesores y padres, para quien los alumnos intentan mostrar su mejor imagen. (Rodríguez, 2014)

La escuela constituye una de las instituciones más importantes en el desarrollo del individuo pues permite no solo su formación desde el punto de vista académico sino psicológico en sentido general, por lo que esta en conjunto con otros agentes educativos como la familia deben potenciar la autoestima del niño para que aprenda desde edades tempranas a quererse, respetarse y aceptarse y en consecuencia perseguir sus fines en la vida.

## CONCLUSIONES

- La autoestima puede definirse como la percepción que generamos sobre nosotros mismos y que está sujeta a continuas modificaciones debido a factores tanto internos como externos. Dicho fenómeno posee una estrecha relación con otros constructos como el autoconcepto y el rendimiento académico.

- La autoestima al igual que el autoconcepto constituyen la percepción que el individuo realiza constantemente sobre sus características, sin embargo la diferencia entre ambos constructos radica en que la primera se centra más en la valoración con carga afectiva, mientras que el autoconcepto gira sobre la concientización de dichas características, es la dimensión más cognitiva de este proceso.

- La autoestima y el autoconcepto escolar influyen directamente en el rendimiento académico del individuo. La escuela como agente educativo influye directamente en la formación y consolidación de estos

procesos, los cuales a su vez median en el resultado académico del sujeto. Una autoestima y autoconcepto adecuados se traduce en una coherencia entre aptitudes, motivación y logros escolares.

- La escuela debe incluir en su curriculum para un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje no solo los conocimientos culturalmente establecidos sino además la esfera afectiva, incluido aquí la autoestima, pues sin estos la conducta escolar del individuo se vería limitada en la adquisición de información, en motivación, y en los logros obtenidos.

- Debe existir una estrecha relación entre escuela y familia que potencie mediante estilos educativos democráticos y potenciadores del desarrollo, la autoestima del sujeto pues de esta depende su conducta en la sociedad, el éxito en la escuela y su futuro desempeño profesional.

## REFERENCIAS

- Acosta, R., y Hernández, J. A. (2004). La autoestima en la educación. *Limite*, 1(11), 82-95.
- Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CISS Praxis.
- Caruana, A., Cantó, A., Hostalet, A., Lirio, C., García, C.,...Navarro, Y. (2013). *Inteligencia emocional aplicada a las dificultades de aprendizaje*. Alicante: Generalitat Valencia.
- García, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 97-109.
- Haeussler, I., y Milicic, N. (2014). *"Confiar en uno mismo: programa de desarrollo de la autoestima"*. Edit. Catalonia
- Jadue, G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios pedagógicos*, 28, 193-204.
- Lojano, A. D. (2017). *Cómo influye la autoestima en el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de la educación básica de la escuela Fiscomisional Cuenca en el área de Matemáticas, en el periodo 2015-2016*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador.
- Naranjo, M. L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3).
- Núñez, J. C., González, S., y Gonzalez-Pienda, J. A. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades en el aprendizaje. *Psicothema*, 7(3), 587-604.

- Rabell, M. (2012). *Autoestima y rendimiento académico: un estudio aplicado al aula de educación primaria*. (Tesis de Maestría). Universidad Internacional de La Rioja. Barcelona.
- Rodríguez, R. (2014). *Autoestima y rendimiento académico: un estado de cuestión*. (Tesis de Maestría). Universidad Internacional de La Rioja. Barcelona.
- Romero, J. M. (2016). La autoestima: concepto e influencia en la Educación Secundaria. *Educación y Sociedad*. Recuperado de <https://revistadigital.inesem.es/educacion-sociedad/la-autoestima-concepto-e-influencia-en-la-educacion-secundaria/logo-revista>
- Saura, P. (1996). *La educación del autoconcepto: Cuestiones y propuestas. Estrategias, técnicas y actividades para el autoconocimiento, entrenamiento en habilidades sociales, desarrollo de expectativas, estilo atribucional, autocontrol*. Murcia: EDITUM.
- Silva, I., y Mejía, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 241-256.
- Wong, C. X. (2018). *Autoestima en adolescentes, según tipo de gestión educativa, de dos colegios de secundaria de Trujillo*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Privada Antenor Orrego. Perú.

# Argumentación infantil en situaciones naturales de interacción entre pares

*Children's argumentation during interaction in natural settings between peer*

Genis Jiménez Ramírez

Lizbeth Vega Pérez

Universidad Nacional Autónoma de México,  
México. Dirección Postal: Av. Universidad 3094,  
Col. Copilco, CP. 04510. Del. Coyoacán,  
Ciudad de México  
MÉXICO

correos electrónicos: [genisjramirez@gmail.com](mailto:genisjramirez@gmail.com)  
[lvega@unam.mx](mailto:lvega@unam.mx),

Artículo recibido: 25 de febrero 2019; aceptado: 22 octubre 2019.

## RESUMEN

El objetivo de este estudio analizar la argumentación infantil en situaciones naturales de interacción entre pares en un grupo de 60 niños preescolares entre los 3 y 5 años, inscritos en una estancia infantil de la Ciudad de México. La investigación fue cualitativa y se realizó un proceso de observación sistemática no participante durante los momentos de juego libre con juguetes en los que interactuaban los niños con sus compañeros. La unidad de análisis fue el evento argumentativo y los registros de observación se analizaron con el programa Atlas.ti8. Los resultados mostraron que en las conversaciones entre pares los niños utilizaron las estrategias argumentativas de anticipación, propuesta alternativa, oposición y causalidad con la intención de convencer, contradecir, solucionar un problema y justificar una decisión. Se identificó que el juego simbólico generaba un contexto favorable para la emergencia de la argumentación en el nivel preescolar. Estos resultados aportan evidencia empírica a la línea de investigación de la argumentación entre pares.

## ABSTRACT

The goal of this study to analyze children's argumentation in natural situations of interaction between peers in a group of 60 preschool children between 3 and 5 years old from a Day Care Center in Mexico City. The research was qualitative and a non-participant systematic observation process was carried out during the moments of free play with toys in which the children interacted with their peers. The unit of analysis was the argumentative event and the observation records were analyzed with the Atlas.ti8 program. The results showed that, in the conversations between peers, the children used the argumentative strategies of anticipation, alternative proposal, opposition and causality with the intention of convincing, contradicting, solving a problem and justifying a decision. It was identified that symbolic play generated a favorable context for the emergence of argumentation at the preschool level. These results provide empirical evidence to the research line of argumentation among peers

**Palabras clave:** Argumentación, estrategias argumentativas, interacción entre pares, niños preescolares.

**Key words:** Argumentation, argumentative strategies, peer interaction, preschool children.



La argumentación es una actividad social, cognoscitiva y lingüística en el que participan dos o más personas, las cuales construyen dentro del marco de una conversación, puntos de vista justificados a partir de nueva información empleada como sustento o evidencia de lo que afirman. La construcción de puntos de vista se realiza por los participantes con diferentes intenciones argumentativas y en diversas situaciones de la vida cotidiana (Jiménez, 2019; Jiménez & Vega, 2018).

Desde la teoría sociohistórica en la que se enmarcan los trabajos de Vigotsky (1934/ 2009), Mercer (2011) y Muller et al. (2009) se plantea que uno de los constructos que permite analizar la interconexión pensamiento y lenguaje es la *argumentación*. En la medida en que cuando una persona argumenta en situaciones dialógicas, construye argumentos en los que participan procesos de pensamiento que han sido internalizados en las experiencias de interacción social (Kuhn, Hemberger & Khait, 2016; Rogoff, 1991; Wolfe & Alexander, 2008).

Felton (2007) afirmó que cuando las niñas y los niños acceden a la escolarización formal, ya cuentan con una vasta experiencia de interacciones gracias al diálogo cotidiano con adultos, hermanos y amigos. Por lo tanto, durante la etapa preescolar las interacciones dialógicas que tienen con sus compañeros y maestros, mejoran su habilidad para exponer razones y evidencias que fundamenten sus exigencias ante las preguntas y afirmaciones de los otros. Lo cual se refleja en la facilidad para aprender a anticipar y responder las preguntas y réplicas en los contextos familiares y escolares en los que están inmersos.

Respecto a lo anterior, Migdalek y Rosemberg (2013), Rosemberg (2008) y Stein y Albro (2001) indicaron que desde los tres años de edad se inicia el proceso de comprensión de la forma, contenido y función de los argumentos, por lo que en la etapa preescolar, es posible evidenciar cómo las niñas y los niños utilizan sus habilidades argumentativas, especialmente las orales, en las interacciones que establecen con sus padres, maestros y pares al momento de realizar actividades cotidianas como el juego, la lectura de cuentos o las tareas de la escuela, así cuando se presentan conflictos o desacuerdos.

Autores como Larraín y Olivos (2014) mencionaron

que, en esta etapa, la argumentación es utilizada por las niñas y los niños para justificar sus acciones y delimitar conductas de juego. Rapanta et al. (2013) indicaron que otras razones por las cuales argumentan, están motivadas por situaciones en las que ellas y ellos se proponen operar sobre el convencimiento de los adultos o pares para la consecución de fines. Más tarde, esta capacidad se hace más elaborada gracias al desarrollo del lenguaje, de las habilidades cognoscitivas y el conocimiento social que adquieren las personas al momento de discutir y negociar (Lidz & Gleitman, 2003).

Las investigaciones en contextos educativos han hecho hincapié en la importancia de las interacciones dialógicas entre pares para el desarrollo, el razonamiento y aprendizaje tanto en el plano social como personal (González, 2014; Mercer & Littleton, 2007; Kuhn et al., 2016). Autores como Dovingo (2016) afirmaron que las relaciones simétricas entre pares, aportan un escenario privilegiado para el aprendizaje de determinadas habilidades, especialmente aquellas relacionadas con la habilidad de adopción de perspectiva del otro, la comunicación, y la cooperación para conseguir objetivos comunes y resolver conflictos que surjan en las situaciones de juego o el trabajo con los iguales.

Estudios que han investigado la interacción entre pares, han encontrado que las niñas y los niños despliegan en sus argumentaciones estrategias argumentativas, las cuales son tipos de justificaciones verbales para hacer más contundente un discurso, entre ellas: la anticipación, oposición, causalidad, propuesta alternativa, entre otras (Banks-Leite, 1997; Eisenberg, 1987; Kuo, 2011; Macedo, 2011; Migdalek & Rosemberg, 2013; Migdalek et al., 2014b; Köymen et al., 2014).

Respecto al rol que las relaciones entre iguales tienen en el aprendizaje y el desarrollo en la infancia, la Secretaría de Educación Pública afirmó:

*Cuando los niños se enfrentan a situaciones que les imponen retos y demandan que colaboren entre sí, conversen, busquen y prueben distintos procedimientos y tomen decisiones, ponen en práctica la reflexión, el diálogo y la argumentación, capacidades que contribuyen al desarrollo cognitivo y del lenguaje (SEP, 2011; p.56).*

Estudios sobre la interacción entre pares, han analizado de manera específica el juego simbólico en la etapa preescolar, específicamente aquellas situaciones en las que las niñas y los niños “escenifican” mediante una secuencia de interacción prolongada los papeles que cada quien desempeña en una situación, en la que puede surgir la argumentación durante el intenso intercambio de propuestas de negociación y acuerdos entre los participantes (SEP, 2011).

Stein y Migdalek (2017) definieron el juego simbólico como aquella actividad en la cual el niño o la niña emplea un objeto o el lenguaje, para servir como significante para representar otra entidad; también indicaron que el significado, es decir, aquello que es representado puede ser cualquier aspecto de las experiencias vividas o imaginadas de las niñas y los niños como roles sociales, situaciones, actividades u objetos. Señalan las autoras que, en el juego durante la primera infancia se emplean diversos recursos para crear el mundo ficcional y desplegar la trama lúdica, es decir, se valen de diversos medios para comunicarle a sus compañeros las identidades, los escenarios, las acciones y los objetos involucrados en la representación.

Jiménez y Muñoz (2012) indicaron que, durante el segundo año de vida, las niñas y los niños comienzan a participar en situaciones de juego que involucran la creación de una esfera o realidad alternativa del “como si” la cual se intensifica a los tres y los cuatro años, periodo que enmarca una parte importante de la etapa preescolar; de igual manera señalaron que a partir de los 5 a los 6 años disminuye la frecuencia de este tipo de juegos.

En torno al juego simbólico, Vigotsky señaló:

*Desde la temprana infancia encontramos procesos creadores que se aprecian, sobre todo, en sus juegos. El niño que cabalga sobre un palo y se imagina que monta a caballo, la niña que juega con su muñeca creyéndose madre, niños que juegan a los ladrones, a los soldados, a los marineros. Todos ellos muestran en sus juegos ejemplos de la más auténtica y verdadera creación [...]. No se limitan en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con las aficiones y necesidades del propio niño. (Vigotsky, 1934/2009, p.15).*

## EVIDENCIA EMPÍRICA EN EL ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN ENTRE PARES

Zadunaisky y Blum-Kulka (2010) estudiaron la generación de argumentaciones en la primera infancia a partir de las interacciones naturales entre pares. El estudio fue desarrollado en tres preescolares ubicados en una zona de clase media en Israel y se empleó como unidad de análisis el *Evento argumentativo* definido como una forma de práctica social en el que al menos dos partes toman posiciones alternativas sobre un mismo tema y desarrollan sus posiciones adversativas de diversas maneras, proporcionando justificaciones, argumentos, apoyos, explicaciones, historias, entre otras.

Los autores, encontraron que las niñas y los niños tuvieron la habilidad para presentar argumentos convincentes que dieron cuenta de sus puntos de vista, su postura frente a la conversación y justificaciones en torno a la posesión de objetos, juegos imaginarios y conocimiento del mundo. Estos argumentos fueron evaluados como racionales y coherentes, también identificaron que las niñas y los niños emplearon en sus interacciones, una ingeniosa capacidad para gestionar la negociación de manera sofisticada, la cual se asemeja a la encontrada en el mundo de los adultos.

Rytel (2014) analizó la argumentación en niños y niñas entre los cuatro a los siete años, durante la narración conjunta de un contenido de un libro ilustrado. Cada participante creó su propia representación de los eventos del texto y durante la narración, tuvieron que escuchar los argumentos de sus compañeros. En esta tarea, las y los participantes se vieron en la necesidad de tomar decisiones y negociar sobre la forma en que estaban llevando a cabo su actividad, lo que se relacionó con la dimensión interactiva, puesto que debían determinar ¿quién?, ¿cuándo? y ¿cómo? realizaría la narración.

Los hallazgos de este estudio mostraron que la argumentación en las niñas y los niños participantes se caracterizó por mostrar una estructura simple: “proposición + argumento (justificación)”, además destaca la autora que estuvo referida a dos dimensiones: (1) la dimensión que está basada en el planteamiento de desacuerdos en situaciones de conflicto, y (2) la dimensión de la argumentación relacionada con la construcción colectiva de conocimientos cuando

realizan actividades cooperativas, por lo que la autora concluye que la argumentación también ocurrió en situaciones en las que ninguno de los pares planteó alguna objeción o conflicto.

Macedo (2011) quien llevó a cabo un estudio para identificar las diferencias argumentativas en discusiones entre pares al comparar el desempeño en diferentes edades. Para ello, distribuyó a los y los participantes en tres grupos de edad (5-6, 8-9 y 11-12 años) quienes procedían de escuelas primarias y secundarias públicas y privadas de Inglaterra. Al comienzo de cada sesión, cada grupo recibió la instrucción de que escucharían una historia sobre dos amigos y después de escuchar la historia, hablarían sobre ella. Para motivar el debate, la investigadora realizaba una serie de preguntas para mantener la discusión, también motivaba a las niñas y los niños a expresar sus puntos de vista, así como identificar acuerdos o desacuerdos.

La autora analizó 12 debates producidos por el grupo de 5-6 años, 28 generados por el grupo de 8-9 años y 17 debates producidos por 11-12 años. Los resultados mostraron que las niñas y los niños de todas las edades, fueron capaces de discutir sobre un tema, expresar sus opiniones, y comunicarse con sus compañeros, además el uso de enunciados inconexos o nulos fue prácticamente inexistente.

Cabe mencionar que, en los estudios citados se resalta la manera positiva como la *interacción entre pares*, favorece en las niñas y los niños el desarrollo argumentativo (Banks-Leite, 1997; Köymen et al., 2014; Kuo, 2011; Macedo, 2011). Esto se debe en gran medida a que desde edades tempranas, son capaces de compartir con sus pares significados comunes y aprenden en las pláticas y disputas cotidianas a plantear sus puntos de vista a fin de obtener un objeto (juguetes), tener un rol específico dentro de un juego, negociar o esclarecer el conocimiento que tienen sobre algún tema de conversación; incluso, se ha constatado que tienen la habilidades de utilizar estrategias verbales, apelar a la autoridad o anticiparse a un hecho para obtener un beneficio o una ventaja frente a sus otros compañeros.

Respecto a la interacción entre pares, distintos autores coinciden en afirmar que ha sido una línea de investigación poco explorada en el estudio de la argumentación en la etapa preescolar, y señalan la importancia de profundizar en el análisis de las

conversaciones entre compañeros como una estrategia importante a través de la cual las niñas y los niños desarrollan la habilidad para razonar de manera conjunta, colaborar y resolver problemas, por lo tanto es necesario que los maestros conozcan de qué manera pueden promover la interacción entre pares como un recurso de aprendizaje dentro del aula de clase (Dovingo, 2016; Zadunaisky-Ehrlich & Blum-Kulka, 2014).

En México los estudios sobre argumentación infantil son escasos y además es necesario que se impulsen líneas de investigación que profundicen en las situaciones naturales de interacción que favorecen la emergencia de la argumentación en la primera infancia (Jiménez, 2019; Jiménez & Vega, 2018). De ahí que el objetivo de esta investigación fue analizar la argumentación infantil en situaciones naturales de interacción entre pares en un grupo de niños preescolares inscritos en una estancia infantil de la Ciudad de México.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

Participaron en este estudio 60 niños de nivel preescolar con edades entre los 3 años y los 5 años 11 meses, quienes se encontraban inscritos en una Estancia Infantil del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) ubicada en la zona sur de la Ciudad de México. La muestra de niños se distribuyó en 3 grupos de nivel preescolar: grupo de primero (22 alumnos: 9 niñas y 13 niños, M = 3 años 5 meses); grupo de segundo (22 alumnos: 17 niñas y 5 niños, M = 4 años 3 meses); y el grupo de tercero (16 alumnos: 10 niñas y 6 niños, M = 5 años 6 meses).

### **Unidad de análisis**

**Evento argumentativo.** Definido como un momento de la conversación entre dos o más participantes en las que aparece un punto de vista y la justificación de dicho punto de vista. La figura 1, representa componentes vinculados con el Evento argumentativo.

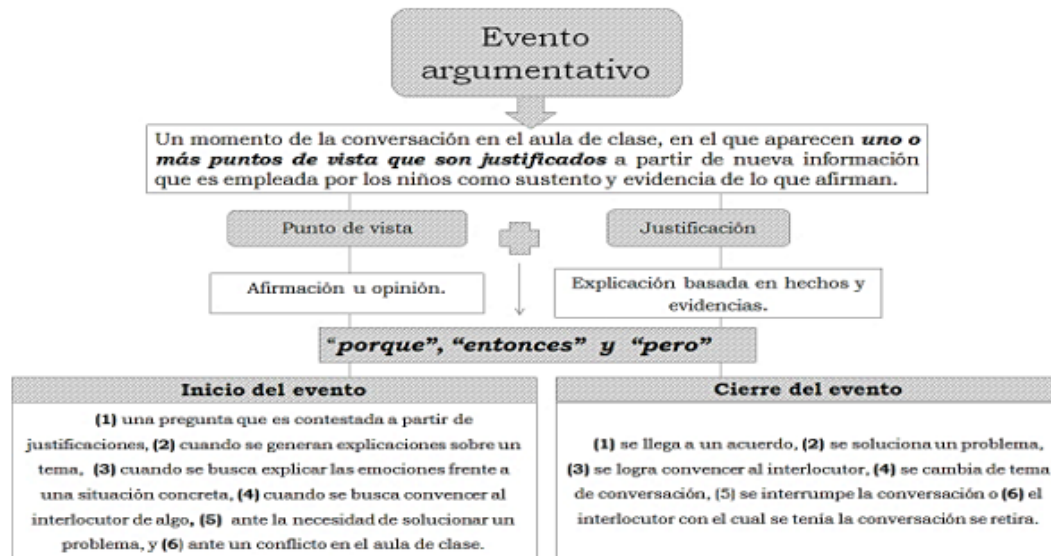


Figura 1. Evento argumentativo (Jiménez, 2019).

### Materiales e instrumentos

Se empleó una bitácora de observación de los eventos argumentativos en la que se registró: (1) el tipo de interacción: maestro-alumno o entre pares; (2) el inicio de evento argumentativo: turno conversacional específico de la conversación que antecede a que un niño presente una estrategia argumentativa; (3) la intención argumentativa: propósito que persigue el niño cuando emplea una determinada estrategia; (4) las estrategias argumentativas: tipo de justificaciones verbales que emplea un niño como evidencia de su punto de vista; y (5) el cierre del evento argumentativo: turno conversacional por medio del cual se concluye el evento argumentativo. La bitácora se complementó con el registro de grabación de las situaciones naturales de interacción en el aula de clase y las notas de campo.

### Procedimiento

Este estudio se llevó a cabo siguiendo los principios planteados en el Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2009) y los “Principios éticos en el trabajo con niños” (National Association for the Education of Young Children, 2011). Se contó con el consentimiento informado de la Coordinación de Estancias Infantiles del ISSSTE y de las familias de las

niñas y niños participantes. Durante la investigación, se emplearon sistemas apropiados de evaluación, se brindó información sobre los objetivos del estudio a las familias y la Estancia, asimismo se guardó la confidencialidad de los datos.

De manera específica, se realizó un proceso de *observación sistemática no participante* (Ruiz, 1996) que permitió documentar los eventos argumentativos que tenían lugar en las interacciones entre pares que tenían las niñas y los niños dentro de la Estancia infantil. La observación tuvo una duración de diez meses durante el ciclo escolar 2016-2017 y se observó 20 horas del juego libre con juguetes, el cual era una actividad en la que los niños y las niñas se distribuían de manera aleatoria en el espacio del aula de clase y allí de manera espontánea elegían juguetes disponibles en la sala y formaban parejas o grupos de tres a cuatro niños (ver figura 2).



**Figura 2.** Espacio de juego libre con juguetes

Como se observa en la foto en este espacio del aula de clase las niñas y los niños realizaban actividades de juego libre en el que empleaban juguetes, por ejemplo, artículos de medicina y recreaban juegos de roles en las que escenificaban ser doctores y pacientes. También jugaban a que tenían un restaurante y cocinaban platillos tradicionales mexicanos.

Se realizó un análisis cualitativo de contenido a través de un proceso de codificación mixta (Rodríguez, Lorenzo, & Herrera, 2005), el cual consistió en una revisión de estudios antecedentes sobre argumentación infantil y estrategias argumentativas identificadas en el nivel preescolar (Migdalek & Rosemberg, 2013; Migdalek et al., 2014; Márquez, 2016; Martí, 1978; González, 2014; Kuo, 2011). Posteriormente, se analizaron 12 eventos argumentativos obtenidos en este estudio, los cuales fueron codificados con el apoyo del Programa de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti8.

## RESULTADOS

El proceso de observación sistemática se llevó a cabo en situaciones del aula de clase permitió analizar la interacción entre pares en la que se documentaron eventos argumentativos durante las situaciones de juego simbólico entre los niños y las niñas. En esta actividad, los juguetes fueron mediadores entre el juego simbólico y la actividad argumentativa y les servían a los niños y niñas para representar situaciones de su vida cotidiana, por ejemplo: empleaban los muñecos para representar los roles de mamá e hijo, así como estetoscopios e inyecciones para representar los roles de doctor y paciente.

También se identificó que en las interacciones entre pares; las niñas y los niños compartían los conocimientos e ideas previas que tienen sobre el mundo, empleando estrategias argumentativas con la intención de convencer, responder una pregunta, justificar sus comportamientos o resolver un problema. El análisis cualitativo de los eventos argumentativos con el apoyo del programa ATLAS.ti8, permitió identificar que los niños y las niñas utilizaron las siguientes estrategias:

**Anticipación.** Proyectar un hecho antes de que este ocurra, tomando como referente datos previos.

**Propuesta alternativa.** Generación de una justificación que busca solucionar un problema o situación, la cual surge como respuesta a una justificación dada previamente por otra persona.

**Oposición.** Presentar una justificación que es contraria o se contrapone a lo dicho por otra persona.

**Causalidad.** Conexión entre dos o más hechos o ideas para justificar un punto de vista y llegar a una conclusión.

A continuación, se exponen tres ejemplos representativos de las situaciones naturales de interacción entre pares en donde emergió la argumentación los cuales documentan cómo inicio el evento, la intención argumentativa, extractos de los

diálogos entre pares, estrategias argumentativas y el cierre del evento.

### Evento argumentativo “La Doctora y la Paciente”

En una actividad de juego libre con juguetes, tres niñas están jugando simbólicamente al hospital y el diagnóstico que le da la niña que juega a ser doctora a su paciente, se vincula con el siguiente evento argumentativo (ver tabla 1).

Tabla 1

Evento argumentativo “La Doctora y la Paciente”

Inicio del evento	Intención argumentativa	Extracto de los diálogos entre pares	Estrategia Argumentativa	Cierre del evento
Turno 1. Invitación a jugar.	1. Convencer.	1. Carolina. Vamos a jugar que soy Doctora y que tú eres la paciente. 2. Fernanda. Sí quiero jugar. 3. Carolina. Vamos a checar su corazón y su cerebro. ¡Está enferma! Debe tomarse este medicamento. Ahora debe quedarse en su casa. No puede ir a la escuela porque contagia.	Anticipación.	Cambio de juego.
		4. Fernanda. Si Doctora. Gracias por curarme, voy a quedarme en casa.		

Este evento inicia a partir de un juego de roles (Doctora y Paciente) entre Carolina y Fernanda. Las niñas emplean juguetes relacionados con la medicina (Estetoscopio e inyección para realizar dicho juego). Carolina quién toma el rol de Doctora tuvo la intención argumentativa de convencer a su paciente que debe quedarse en casa, debido a que estaba enferma. Ante este diagnóstico, Carolina en el turno 3 empleó la estrategia argumentativa de Anticipación a partir de la cual justifica una consecuencia negativa si su paciente Fernanda va a la escuela: “No puede ir a la escuela: porque contagias”. Al respecto, es importante resaltar que Carolina planteó una justificación lógica como resultado de que su paciente estuviera enferma, puesto que podría contagiar a otros niños de su enfermedad.

Este razonamiento da cuenta de un conocimiento implícito sobre lo que es la enfermedad y el contagio. También de los roles de Doctora quién es la que revisa y formula a un paciente su diagnóstico médico. Asimismo, el de paciente debe permitir a la Doctora revisarlo y además se esperaría que acatará las indicaciones médicas. El cierre evento se dio a partir del cambio de juego que realizan las niñas quienes toman

unas muñecas y cambian de conversación.

### Evento argumentativo sobre una invitación a una fiesta

En un momento de juego libre con juguetes, se encontraron dos niñas jugando con un muñeco al que le dicen bebé y una de ellas asume el rol de ser su mamá. En ese instante llega su compañera Sofía que jugaba en otro rincón del espacio de juego libre para invitar a las dos niñas a su fiesta, esta invitación generó el siguiente evento argumentativo (ver tabla 2).

Este evento inicia en el turno conversacional 1 con

Tabla 2

Evento argumentativo sobre una invitación a una fiesta

Inicio del Evento	Intención argumentativa	Extracto de los diálogos entre pares	Estrategia Argumentativa	Cierre del evento
Turno 1. Invitación.	1. Convencer.	1. Sofía. ¡Vengan a mi fiesta!		Retirarse de la conversación.
		2. Isabel. Yo no puedo ir porque debo cuidar a mi bebé.	Oposición.	
Turno 3. Solucionar un problema.	3. un	3. Si despierta y no me ve se pone a llorar porque ya no está su mamá y se lo va a llevar alguien.	Anticipación.	
Turno 2. Desacuerdo.	2.	2. Sofía. Pero pueden llevarlo a la fiesta, vamos a tener juguetes.	Propuesta alternativa.	
Turno 2 y 4. Justificar una decisión.	4. una	4. Isabel. Pero no va a querer pastel y refresco, se aburre de bailar.		
		5. Sofía. Ahí no hay baile.	Anticipación.	
		6. Isabel. No vamos a ir.		

la invitación que hace Sofía a sus compañeras para que asistan a su fiesta. La intención argumentativa de Sofía en los turnos 1 y 5 fue convencer a Isabel de que fuera a su fiesta, asimismo, en el turno 3 buscó solucionar el problema que estaba refiriendo Isabel, en torno a la imposibilidad de ir a la fiesta. Por su parte Isabel también responde a estas intenciones de su compañera mostrándose en el turno 2 y 4 en desacuerdo con ir a la fiesta y lo justifica por el hecho de tener un bebé al cual debe cuidar y a quien no le gustan las fiestas.

En este evento se presentaron tres tipos de estrategias argumentativas: oposición, anticipación y propuesta alternativa. La estrategia de oposición apareció en el turno conversacional 2, ante la negativa de Isabel de ir a la fiesta, quién además anticipa lo que sucedería si el bebé se despierta y ella no está. Frente a lo expuesto por su compañera, Sofía presentó en el turno 3 la estrategia de propuesta alternativa, señalando una posible solución al problema: “Pero pueden llevarlo a la fiesta, vamos a tener juguetes”.

No obstante, la solución propuesta no logra convencer a Isabel quién anticipa nuevamente que su bebé no va a querer estar en la fiesta: “Pero no va a

querer pastel y refresco, se aburre de bailar”. Frente a esto, Sofía responde con una afirmación: “Ahí no hay baile”, mostrando de nueva cuenta un interés porque Isabel vaya a su fiesta; pero ante la negativa de ella, decide retirarse. El evento *finaliza* con la negativa de Isabel de ir a la fiesta, lo que indica que Sofía no logró convencer a su compañera.

**Evento argumentativo sobre una fiesta, matrimonio y nacimiento de un bebé**

En un momento de juego libre con juguetes, se encontraban dos niñas jugando con unas fichas. Dentro de la conversación espontáneas que estaban teniendo, surgió el siguiente evento argumentativo (ver tabla 3).

Tabla 3  
Evento argumentativo sobre una fiesta, matrimonio y nacimiento de un bebé

Inicio del evento argumentativo	Intención argumentativa	Extracto de los diálogos entre pares	Estrategia Argumentativa	Cierre del evento
Turno 1. Presentación de un argumento	-Turno 2 y 4. Convencer a Yina.	1. Yina. A mí me gustan las fiestas.	Causalidad.	Turno 4. Cambio de conversación.
	Turno 3. Contradecir.	2. Karla. Yo quiero una fiesta; pero yo no me quiero casar. Cuando uno se casa hacen fiesta; pero le sale una panza y nace un bebé.		
		3. Yina. Pero tú tienes un novio. Si ella tiene un novio, se llama Daniel y es de 2ºA.	Oposición.	
		4. Karla. Sí; pero yo no me quiero casar. Yo solo quiero una fiesta.	Oposición.	
		4. Yina. Ya me cansé de jugar esto. Ven vamos a jugar a las fichas.		

En este evento inicia a partir de presentación de un argumento por parte de Karla en torno a las fiestas. La intención argumentativa de Karla fue defender su punto de vista; mientras que Yina buscó con su argumento contradecir el argumento dicho por Karla.

Respecto a las estrategias argumentativas se identificaron en este evento dos tipos: causalidad y oposición. La estrategia de causalidad surgió en el turno conversacional 2 en el que Karla expresa una relación entre dos hechos: fiesta y matrimonio y como consecuencia, el nacimiento de un bebé. Ante este argumento, su compañera Yina le presentó en el turno 3 una estrategia de oposición, expresándole que es contradictorio que no quiera casarse si ella tiene un novio. A lo que Karla responde también con una estrategia de oposición en el turno 4, indicándole que, si bien es cierto que ella tiene un novio, su intención no es casarse con él, puesto que ella sólo quiere una fiesta.

**DISCUSIÓN**

Los resultados de este estudio permitieron analizar la actividad argumentativa en situaciones naturales de interacción entre pares, específicamente en los momentos de juego libre con juguetes. En este tipo de interacción, el inicio del evento se vinculó con los juegos, las afirmaciones de los compañeros, la lectura de cuentos y las pláticas sobre temas de interés (animales, juegos favoritos, celebración de fechas especiales, paseos y experiencias familiares). Asimismo, la intención argumentativa que está vinculada con el propósito que persigue el niño o la niña cuando argumenta, se presentó cuando querían: convencer, solucionar un problema, justificar una decisión o contradecir al compañero.

Estos hallazgos coinciden con las conclusiones realizadas por Dovingo (2016) quien encontró que la interacción entre pares es simétrica y se presentan en ellas intercambios comunicativos típicamente informales que emergen en las situaciones de juego y en la que los temas fluyen como resultado de la situación de interacción. El desarrollo de la conversación es más impredecible y el interés por justificar un punto de vista no está regulado por una autoridad.

Respecto al empleo de las estrategias argumentativas, se identificó que las niñas y los niños que participaron en este estudio emplearon las siguientes: anticipación, oposición, causalidad y propuesta alternativa. Estos hallazgos coinciden con los estudios empíricos sobre argumentación en primera infancia realizados en el contexto escolar, particularmente en situaciones de disputa o conflicto (Banks-Leite, 1997; Eisenberg, 1987; Kuo, 2011; González, 2014; Jiménez & Vega, 2018; Macedo, 2011; Migdalek, Santibañez & Rosemberg, 2014; Stein & Albro, 2001; Köymen et al., 2014).

Estas investigaciones identificaron que, desde la edad de los tres años, las niñas y los niños emplean estrategias argumentativas para sustentar con hechos y evidencias su posición frente a las conversaciones sostenidas con sus maestros y entre pares. Asimismo, ponen de manifiesto que, desde la etapa preescolar, son capaces de generar diversas estrategias argumentativas para sostener sus puntos de vista dentro de los contextos de interacción social que son significativos para ellos.

Las niñas y los niños que participaron en este estudio retomaron conocimientos y experiencias previas no sólo en el contexto escolar; sino también que se vinculaban con otros contextos y situaciones como evidencia de sus justificaciones (hogar, las reuniones y las fiestas familiares, los viajes, las pláticas con sus padres o hermanos, el conocimiento sobre celebraciones y días conmemorativos en México, entre otras). También se encontró que la actividad de juego libre con juguetes fue el momento más propicio para observar el proceso argumentativo entre los estudiantes.

En torno a esto, se pudo constatar que los contextos lúdicos dentro del aula de clase, en la que las niñas y los niños tienen la libertad de elegir materiales y juguetes de su interés, así como la interacción en pequeños grupos, posibilitaron la creación de juegos simbólicos en los que representaban personajes que tenían diálogos entre sí y dentro del curso de la actuación, se veían en la necesidad de justificar sus puntos de vista. Al respecto, los estudios de Banks-Leite (1997), Köymen, Rosenbaum y Tomasello (2014), Kuo (2011) y Macedo (2011) resaltaron cómo desde edades tempranas, las niñas y los niños son capaces de compartir con sus pares significados comunes y establecer juegos de roles en los que, si bien pueden surgir conflictos, también se da la emergencia de los argumentos.

En relación con lo anterior, Stein y Migdalek (2017) señalaron que, al jugar con otros, las niñas y los niños emplean diversos recursos para crear el mundo ficcional y desplegar la trama lúdica, es decir, se valen de diversos medios para comunicarle a sus compañeros las identidades, los escenarios, las acciones y los objetos involucrados en la representación. Se identificó que el juego simbólico en la que los juguetes servían de mediadores en sus conversaciones, fue un elemento importante en la emergencia de la actividad argumentativa. Con relación al juego simbólico, Vigotsky (1934/2009) señaló:

*Desde la temprana infancia encontramos procesos creadores que se aprecian, sobre todo, en sus juegos. El niño que cabalga sobre un palo y se imagina que monta a caballo, la niña que juega con su muñeca creyéndose madre, niños que juegan a los ladrones, a los soldados, a los marineros. Todos ellos muestran en sus juegos ejemplos de la más auténtica y verdadera creación [...]. No se limitan en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las*

*reelaboran creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con las aficiones y necesidades del propio niño (p.15).*

En relación con lo anterior, Jiménez y Muñoz (2012) indicaron que, durante el segundo año de vida, las niñas y los niños comienzan a participar en situaciones de juego que involucran la creación de una esfera o realidad alternativa del “*como si*”, la cual se intensifica a los tres y los cuatro años, periodo que enmarca una parte importante de la etapa preescolar; de igual manera señalaron que a partir de los 5 a los 6 años disminuye la frecuencia de este tipo de juegos.

Cabe mencionar que en la interacción entre pares la emocionalidad y el lenguaje no verbal (particularmente cambios en el tono de voz y gestos) se hicieron más notorios en las conversaciones, las cuales les permitían a las niñas y los niños enfatizar sus puntos de vista y construir justificaciones; así como emplear toda la riqueza del lenguaje verbal y no verbal. En este tipo de interacciones, los cambios de conversación, ignorar al compañero y retirarse del lugar de juego se constituyeron en los modos más usuales de concluir una argumentación, constituyéndose en un indicador importante de las características que presenta la argumentación en el nivel preescolar.

## **CONCLUSIONES**

Los hallazgos de este estudio permiten concluir que la actividad argumentativa en las niñas y los niños participantes, se pueden comprender con mayor profundidad, cuando se analizan todos los componentes del evento argumentativo, entre ellos: el momento del aula de clase en el que se realizó la observación, el tipo de interacción (maestro-alumno y entre pares), los turnos conversacionales que dieron lugar al inicio y cierre del evento argumentativo, y la intención argumentativa de los participantes para elegir una determinada estrategia.

Se concluye que cuando un niño o niña argumenta, está llevando a cabo un razonamiento que le permite describir, clasificar, comparar, diferenciar, así como relacionar hechos logrando incluso anticipar lo que puede ocurrir en un futuro o llegar a una conclusión. Este componente cognoscitivo se ve enriquecido por el conocimiento y las experiencias previas que han ido acumulando en los contextos familiares, escolares y sociales en los que participan, las cuales les permiten



seleccionar de manera estratégica la información sobre una persona, objeto o situación que le puede ser útil para justificar su punto de vista.

La actividad argumentativa en la infancia implica además que las niñas y los niños tomen en cuenta al otro dentro de la interacción, siendo capaces de regular su comportamiento, escuchar con atención lo que su interlocutor comunica en su discurso y centrar su atención en las justificaciones que surgen en el diálogo. En este sentido, el estudio de la argumentación en la etapa preescolar es fundamental porque permite comprender cómo emerge la argumentación y de qué manera las niñas y los niños despliegan sus estrategias para razonar de manera conjunta.

Por lo tanto, se concluye que el estudio de la argumentación en la primera infancia posibilita ir comprendiendo cómo emerge el proceso argumentativo y permite comparar cómo dicho proceso se va refinando a medida en que las niñas y los niños avanzan en los diferentes niveles educativos y se van apropiando de las experiencias significativas que complejizan su razonamiento, amplían sus conocimientos sobre la realidad y aportan nuevas evidencias que se reflejan en la construcción de las estrategias que les permiten participar en un diálogo argumentativo.

Los resultados de la presente investigación ponen de manifiesto la importancia de la actividad argumentativa en el desarrollo cognoscitivo, social y lingüístico en la etapa preescolar. Se confirma con los hallazgos encontrados que la argumentación, precisa de contextos enriquecedores que promuevan en las niñas y los niños la necesidad de justificar sus ideas, compartir con otros conocimientos o solucionar un problema. En México el estudio de la argumentación en el nivel preescolar es un terreno fértil e incipiente que debe fortalecerse con evidencia empírica proveniente de los contextos significativos para las niñas y los niños como la escuela y el hogar; en este sentido, con la realización de este estudio se espera contribuir e impulsar una línea de investigación en este campo de estudio que tenga implicaciones prácticas en la educación y el desarrollo argumentativo en esta etapa de la vida.

## REFERENCIAS

- Banks-Leite, L. (1997). La argumentación en el niño de edad preescolar. *Revista Colombiana de Psicología*, 5(6), 91-95. doi: 10.15446/rcp
- Dovingo, F. (2016). Argumentation in preschool: a common ground for collaborative learning in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 818-840, doi: 10.1080/1350293X.2016.1239327
- Eisenberg, A. R. (1987). Learning to Argue with Parents and Peers. *Argumentation*, 1(2), 113-125. doi: 10.1007/BF00182256
- Felton, M. K. (2007). La discussió deliberativa: usar el discurs de classe per promoure el pensament crític. *Revistes Temps d'Educatió*, 33, 183-202. <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126489>
- González, J. (2014). El proceso de argumentación en el inicio escritor. *Acta Universitaria*, 24(5), 33-46. doi: 10.15174.au.2014.633
- Jiménez, L. y Muñoz, M. (2012). Educar en creatividad: un programa formativo para maestros de Educación Infantil basado en el juego libre. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (3), 1696-2095. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/>
- Jiménez, G. & Vega, L. (2018). Estrategias argumentativas en situaciones naturales de interacción en aulas de nivel preescolar. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 113-131. <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.31976>
- Jiménez, G. Y. (2019). Estrategias argumentativas en situaciones naturales de interacción en aulas de nivel preescolar. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Köymen, B., Rosenbaum, L., & Tomasello, M. (2014). Reasoning during joint decision-making by preschool peers. *Cognitive Development*, 32, 74-85.
- Kuo, M. (2011). Children in arguments with peers: Young children's strategies as Opposer and Opposee. *Proceedings of the 23rd North American Conference on Chinese Linguistics*, 23(2), 123-132. Recuperado de [https://naccl.osu.edu/sites/naccl.osu.edu/files/NACCL-23\\_2\\_09.pdf](https://naccl.osu.edu/sites/naccl.osu.edu/files/NACCL-23_2_09.pdf)

- Kuhn, D., Hemberger, L., & Khait, V. (2016). Dialogic argumentation as a bridge to argumentative thinking and writing. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 25-48. doi: 10.1080/02103702.2015.1111608
- Larraín, A., Freire, P., & Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 13(1), 94-107.
- Macedo, A. P. (2011). The Development of Children's Argument Skills (Thesis doctoral). University of London, London. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/28897840.pdf>
- Martí, E. (1978). Estudio del Pensamiento analógico en el niño de 2 a 8 años: Metáforas y comparaciones espontáneas. *Anuario de psicología*, 19, 39-56. Recuperado de: [raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/64452/88133](http://raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/64452/88133)
- Mercer, N. (2011). Reasoning serves argumentation in childrens. *Cognitive Development*, 26(3), 177- 191. doi: 10.1016/j.cogdev.2010.12.001
- Migdalek, M. J., & Rosemberg, C. R. (2013). Construcción multimodal de los argumentos de niños pequeños en disputas durante situaciones de juego. *Papeles de trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo humano*, 9(4), 1-16. Recuperado de: [https://www.uam.es/otros/ptcedh/2013v9\\_pdf/v9n4esp.pdf](https://www.uam.es/otros/ptcedh/2013v9_pdf/v9n4esp.pdf)
- Migdalek, M. J., Santibañez, S., & Rosemberg, C. R. (2014a). Estrategias argumentativas en niños pequeños: Un estudio a partir de las disputas durante el juego en contextos escolares. *Revista Signos*, 47(86), 435-462. doi: 10.4067/S0718-09342014000300005
- Muller, N., Perret-Clermont, A. N., Tartas, V., & Iannaccone, A. (2009). Psychosocial Processes in Argumentation. En: N. Muller & A. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and education* (pp. 67-90). New York: Springer.
- National Association for the Education of Young Children. (2011). Código de conducta ética y declaración de compromiso. Estados Unidos: Autor. Recuperado de [http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite\\_etica/NAEYC\\_Ethics\\_Spanish\\_Position\\_Statement2011\\_09202013.pdf](http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite_etica/NAEYC_Ethics_Spanish_Position_Statement2011_09202013.pdf)
- Rodríguez, S., Lorenzo, O., & Herrera. L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. *Proceso general y criterios de calidad*. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15(2), 133-154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Rapanta, C., García-Mila, M., & Gilabert, S. (2013). What is Meant by Argumentative Competence? An Integrative review of Methods of Analysis and Assessment in Education. *Review of Educational Research*, 83(4), 483-520
- Rogoff, B. (1991). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in Social Context*. Oxford University Press: USA.
- Ruiz, J. L. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rytel, J. (2014). The nature and development of argumentative skills in children: Current research. *RES Rethorica*, 1(1), 15-26.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Programa de estudio 2011, guía para la educadora: Educación Básica Preescolar. México: Autor. Recuperado de <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/actualizacion/programa/Preescolar2011.pdf>
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2009). Código ético del psicólogo. México D. F., México: Trillas.
- Stein, N., & Albro, E. R. (2001). The origins and nature of arguments: Studies in conflict understanding, emotion, and negotiation. *DiscourseProcesses*, 32(2-3), 113-133.
- Stein, A., & Migdalek, M. J. (2017). La construcción del "mundo de ficción" y de la trama narrativa en situaciones de juego simbólico en el hogar. *Actualidades en Psicología*, 31(122), 1-15. doi: 10.15517/ap.v31i122.22707
- Vigotsky, L. S. (2009). Pensamiento y lenguaje. [Trabajo original publicado 1934]. México D. F., México: Ediciones Quinto Sol.
- Wolfe, S., & Alexander, R. J. (2008). Argumentation and dialogic teaching: alternative pedagogies for a changing world. *Beyond Current Horizons*, 1-18. Recuperado de <https://www.robinalexander.org.uk/wpcontent/uploads/2012/05/wolfealexander.pdf>
- Zadunaisky, E. S., & Blum-Kulka, S. (2010). Peer talk as a 'double opportunity space': The case of argumentative discourse. *Discourse in Society*, 21(2), 211-233. doi: 10.1177/095792650935384

# ¿Cómo se asocian las prácticas alfabetizadoras con las habilidades lingüísticas en edad preescolar?<sup>1</sup>

*How are literacy practices associated with language skills in preschool age?*

Tulia Gertrudis **Castro Albarrán**<sup>2</sup>  
Esperanza **Guarneros Reyes**  
Claudia **Celis Alarcón**  
Arturo **Silva Rodríguez**

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM  
Av. De los Barrios no. 1, Los Reyes Iztacala, CP  
54090, Tlalnepantla de Baz,  
Edo. de Méx.  
MÉXICO

correos electrónicos: [esperanzagr@gmail.com](mailto:esperanzagr@gmail.com)  
Tel. +52 55 56231333 ext. 39855

Artículo recibido: 28 de enero 2019; aceptado: 6 de septiembre 2019.

## RESUMEN

El objetivo fue analizar la asociación entre las prácticas alfabetizadoras en casa y en la escuela, con las habilidades lingüísticas de los niños en edad preescolar. Se realizó un estudio de asociación-transversal, participaron 40 maestras de jardín de niños y 519 niños preescolares con sus padres. Los niños fueron evaluados con la Batería de Evaluación de las Habilidades Lingüísticas Orales y Escritas para Preescolares (Guarneros, 2013). Se registró las prácticas alfabetizadoras en la escuela con la lista Cotejable para la Observación de Oportunidades de Desarrollo de los Niños (Vega y Rangel, 2009) y la lista de Cotejo de Actividades Alfabetizadoras (Vega, 2008), los padres de familia contestaron el Cuestionario de Actividades de Lectura en el Hogar (Vega, 2001). Se encontró asociaciones significativas entre algunas prácticas alfabetizadoras de casa y de la escuela con las habilidades lingüísticas por grado escolar. Se concluye que fomentar prácticas enriquecedoras benefician el desarrollo lingüístico preescolar.

## ABSTRACT

The study aim was analyzing association between literacy practices at home and school, with the language skills of preschool children. The research design was cross-sectional association; 40 preschool teachers and 519 preschool children with their parents participated. The children were evaluated with the Oral and Written Language Skills Assessment Battery for Preschoolers (Guarneros, 2013). The literacy practices in the school were registered with the Checkable list for the Observation of Children's Development Opportunities (Vega and Rangel, 2009) and the Literacy Activities Check list (Vega, 2008); the parents answered the Questionnaire Reading Activities at Home (Vega, 2001). They were found more significant among the literacy practices of teachers than of parents with language skills by school grade. It is concluded that encouraging this type of practice in an enriching way benefits the linguistic development of preschool children.

**Palabras clave:** Language skills, Literacy practices, Preschool children, Parents, Teachers

**Key words:** emergent literacy, home, preschoolers, language delay, low socioeconomic status

<sup>1</sup> Agradecimiento: Investigación realizada gracias al Programa UNAM-PAPIIT IN306218

<sup>2</sup> Obtuvo el segundo lugar en el Premio Nacional Silvia Macotela 2017

## INTRODUCCIÓN

La alfabetización emergente, es entendida como un proceso en el que el niño, al encontrarse inmerso en un contexto social dónde interactúa y se comunica por medio del lenguaje en sus distintas formas, aprende su función comunicativa, diferenciando el lenguaje oral del lenguaje escrito, comprendiéndolo como un sistema que presenta determinadas convenciones, sin que necesariamente hubiera recibido una educación formal (Guarneros-Reyes et al., 2017; Herreño Mogollón, 2019). En ese sentido, los niños de entre dos y tres años, se comunican de manera eficiente al haber adquirido un gran acervo de palabras y alcanzado determinadas habilidades lingüísticas que les permiten designar lo que observan en su entorno y comprender los usos del lenguaje; por lo que es imprescindible rodearlos de un ambiente en el que se privilegien la lectura y la escritura, además de proveerles de situaciones enriquecedoras con las que logren desarrollar habilidades en el lenguaje oral y escrito. Es aquí, donde padres y maestras juegan un papel fundamental, y ejercen una gran influencia, en la construcción que hace el niño de dichos conocimientos; al ser ellos los principales agentes que, a través de las experiencias cotidianas con el habla, la lectura y la escritura, les facilitan materiales y actividades para su desarrollo lingüístico, brindándoles guía y apoyo (Herreño Mogollón, 2019; Ortega et al., 2016).

Aprendemos a leer y a escribir sin hacer una reflexión respecto al cómo y al cuándo, sin embargo, entendemos que se trata de una práctica social en la que, al interactuar con el medio y con los otros, se van adquiriendo conocimientos y formando estructuras cognitivas que coadyuvan en el desarrollo; de este modo, contribuciones de Piaget, Bandura y Vigotsky, permiten analizar la manera en la que la lectura y la escritura son desarrollados a partir de procesos de aprendizaje en contextos específicos, tales como las instituciones educativas (o el hogar) donde ocurren las principales acciones alfabetizadoras (Rodríguez Arocho, 2019). Así mismo Rugerío & Guevara Benítez (2016), el desarrollo lingüístico es el fruto de las interacciones entre el niño y su comunidad, conformada inicialmente por sus padres y familiares, y posteriormente por la comunidad social, constituida por la comunidad escolar en la que se desarrolla.

El desarrollo del lenguaje oral es un medio para la adquisición del lenguaje escrito, por lo que la base de su aprendizaje se encuentra situado en las habilidades que los niños puedan desarrollar respecto a la conciencia lingüística y el conocimiento de lo impreso. La primera, le permite al niño reflexionar aspectos del lenguaje tales como: a) identificar, segmentar o combinar sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas (Gutiérrez-Fresneda & Díez Mediavilla, 2018) referido a la conciencia fonológica, y reconocida como uno de los principales predictores en el aprendizaje de la lectura y la lengua escrita (Guarneros-Reyes et al., 2017; Gutiérrez, 2017), y b) segmentar las palabras dentro del contexto de una frase, reconocido como conciencia léxica; que facilita el proceso de descodificación y codificación cuando el niño se inicia en el aprendizaje de la escritura (Gutiérrez-Fresneda & Mediavilla, 2017). Por otro lado, en el conocimiento de lo impreso, se consideran las nociones que los niños tienen del material gráfico con el que cuentan e incluye: a) el conocimiento del libro, es decir que lo reconozca como un objeto; b) el conocimiento de lo escrito, esto es lo que el niño sabe respecto a la comprensión y funcionalidad de la escritura; y c) el conocimiento de algunas letras, es decir que identifiquen el grafismo, el nombre o el fonema que representan las letras. Ambas áreas (conocimiento de lo impreso y conciencia lingüística) contribuyen en la alfabetización emergente y constituyen un paso para el aprendizaje formal de la lectura, por lo que deben ser introducidos desde el seno familiar y, adicionalmente, en el contexto escolar.

Se ha demostrado que el ambiente en el que se desenvuelven los niños ejerce gran influencia en su desarrollo lingüístico. En ese sentido, diversos estudios, en los que se analiza la participación familiar, social y escolar en el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y escritas de los niños; han arrojado evidencia empírica que reconoce la importancia de que padres, maestras, cuidadores y adultos significativos les provean de un ambiente alfabetizador (Conejo & Carmiol, 2017; Flores et al., 2019; Fresneda & Mediavilla, 2017; Godoy et al., 2017; Puranik et al., 2018; Ramírez Ospina & Isaza Valencia, 2017; Rugerío & Guevara, 2015). Dentro de los principales factores que se consideran tenemos: a) presencia de materiales

impresos en el contexto familiar y escolar, lo que les permite a los niños reconocer que lo que se escribe (o representa gráficamente) corresponde con lo que se dice (Ruggerio & Guevara Benítez, 2016), b) la lectura oral de cuentos por parte de padres o cuidadores (Ortega et al., 2016), c) actividades de enseñanza de los padres (Puranik et al., 2018). Los primeros años de vida son una etapa donde la estimulación cognitiva juega un papel importante para el desarrollo posterior del ser humano, por tanto, las prácticas alfabetizadoras que se puedan llevar a cabo en este período coadyuvarán en su desarrollo lingüístico e incrementarán el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Planteado este contexto es que se sugieren las preguntas de investigación de este estudio: ¿Cómo se asocian las prácticas alfabetizadoras llevadas a cabo tanto en casa como en la escuela, con las habilidades lingüísticas del niño preescolar según el grado escolar?, ¿Cómo son las prácticas alfabetizadoras en casa y en la escuela según sus grado escolar y el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños?

Por lo tanto, el objetivo de este estudio fue analizar la asociación que existe entre las prácticas alfabetizadoras que se promueven en casa y en el salón de clases con las habilidades lingüísticas de los niños preescolares, así como Identificar cuáles son las principales prácticas alfabetizadoras en casa y en la escuela que favorecen las habilidades lingüísticas de los niños.

Se parte del supuesto de que existe una asociación entre las prácticas alfabetizadoras que se promueven en casa y la escuela con las habilidades lingüísticas de los niños preescolares, es decir que las habilidades lingüísticas de los niños dependen de las prácticas alfabetizadoras que fomentan los padres en casa y las que promueve la maestra en la escuela, así mismo se espera encontrar que los niños en edad preescolar que experimentan prácticas alfabetizadoras más enriquecedoras, poseen mejores habilidades lingüísticas que los niños que viven prácticas alfabetizadoras poco estimulantes.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

Colaboraron en el estudio 40 maestras de educación preescolar y 519 alumnos, de los cuales 278 fueron niñas y 241 niños; distribuidos por grado escolar, 62 de primer grado, 222 de segundo grado, 235 de tercero.. Las edades oscilaban de los 3 años 6 meses a los 6 años 0 meses. Considerando los datos proporcionados por los padres de familia en los cuestionarios, los niños provenían de hogares cuyos ingresos considerados de nivel socioeconómico medio a bajo y nivel educativo de los padres del bachillerato y secundaria.

### **Muestra**

La muestra fue no probabilística ya que no todos los alumnos de las aulas de las escuelas en donde se realizó la investigación tuvieron la posibilidad de ser incluidos (Silva, 2004), si no que participaron solo quienes manifestaron su consentimiento informado. Así mismo, para seleccionarlos se utilizó un muestreo de tipo intencional. Para conformar la muestra, se cumplieron con los siguientes criterios de inclusión: Contar con el consentimiento informado firmado por los padres de los niños evaluados. Contar con el Cuestionario de Actividades de Lectura en el Hogar (Vega y Macotela Flores, 2007) contestado por los padres de familia. Contar con las observaciones realizadas a las educadoras de los alumnos.

### **Diseño de la investigación**

El tipo de investigación que se utilizó fue de asociación-transversal; esto es porque se buscaba analizar la asociación entre dos variables medidas en una sola ocasión (Rasinger, 2020).

Por otro lado, el diseño de investigación se basó en una relación funcional multigrupo (Silva, 2004), para detectar si la asociación de las variables se distingue de manera intergrupales en función del grado escolar ya que de acuerdo al plan de estudios de preescolar las actividades relacionadas con habilidades lingüísticas se enfatizan más en el último año del jardín de niños, esto puede incluir en los resultados.

## **Variables e Instrumentos**

*Habilidades lingüísticas:* Elaboración de significados mediante la utilización de claves fonéticas y semánticas (Vega Pérez & Macotela Flores, 2007) y aquellas habilidades que evidencian el conocimiento que tienen los niños respecto al uso de materiales impresos en distintos contextos o situaciones, que les permita establecer una la relación entre la lectura y la escritura (Rugério & Guevara Benítez, 2016). Las habilidades estudiadas fueron:

- **Conciencia fonológica;** definida como la habilidad que le permite al niño reflexionar y manipular los sonidos sobre los componentes fonéticos de las palabras (Gutiérrez-Fresneda & Díez Mediavilla, 2018).

- **Vocabulario;** referido al proceso que permite organizar y vincular objetos y palabras con sus significados para comprenderlas (Guarneros-Reyes et al., 2017).

- **Conocimiento del lenguaje escrito;** descrito como los conocimientos que tienen los niños respecto a la lectura y escritura sin haber recibido alfabetización convencional (Vega Pérez & Macotela Flores, 2007).

- **Escritura emergente;** entendida como los conocimientos que el niño puede dominar la escritura convencional (Vega Pérez & Macotela Flores, 2007).

El instrumento utilizado para evaluar las habilidades lingüísticas fue la *Batería Única de Evaluación de las Habilidades Lingüísticas Orales y Escritas para Preescolares* (Guarneros, 2013): Permite evaluar las habilidades lingüísticas orales y escritas de los preescolares; consta de las siguientes cuatro pruebas 1) prueba de conciencia fonológica, 2) prueba de vocabulario, 3) prueba de conocimiento del lenguaje escrito y 4) prueba de desarrollo de la escritura. Respuestas dicotómica (correcto/incorrecto).

*Prácticas alfabetizadoras empleadas por padres.* Definidas como aquellas prácticas habituales que los padres realizan para favorecer las actividades relacionadas con el lenguaje escrito y el gusto por la lectura (Vega Pérez & Macotela Flores, 2007). Los componentes estudiados fueron:

- *Actividades cotidianas que promueven el lenguaje oral y escrito;* definido como aquellas estrategias [empleadas por los padres] que promueven el desarrollo de la

alfabetización inicial (Vega & Macotela, 2007; Rugério & Guevara Benítez, 2016).

- *Ambiente alfabetizador en casa;* referido a los materiales de lectura y escritura que se encuentran cotidianamente al alcance del niño para estimular el desarrollo de su alfabetización (Vega Pérez & Macotela Flores, 2007).

Para su evaluación se usó el *Cuestionario de Actividades de Lectura en el Hogar* (Vega, 2001 en Vega y Macotela Flores, 2007) que consta de dos partes, en la primera se incluyen preguntas que permiten caracterizar la muestra y conocer ingresos, escolaridad, cuidador principal del menor, etcétera; mientras que en la segunda parte se incluyen preguntas que permiten conocer los materiales de lectura y las actividades que se realizan de manera cotidiana en el hogar y que pueden promover la adquisición de la lectura y escritura en los preescolares. Para la calificación de los materiales de lectura se contó el número de materiales mencionados; mientras que para la calificación de las actividades que se realizan se contó la frecuencia con la que se lleva a cabo cada actividad en casa. A mayor frecuencia se tiene mayor puntaje siendo 6 el valor máximo para cada reactivo; alcanzando un puntaje máximo de 90 puntos.

*Prácticas alfabetizadoras empleadas por maestras;* definidas como aquellas acciones que realizan las maestras enfocadas a promover el desarrollo lingüístico preescolar relacionado con la escritura y lectura (Rugério & Guevara Benítez, 2016). Los elementos analizados fueron retomados de (Vega Pérez & Macotela Flores, 2007):

- *Ambiente alfabetizador;* el cual se define como los materiales de lectura y escritura que se encuentran cotidianamente [en el aula] al alcance del niño para estimular el desarrollo de su alfabetización.

- *Promoción de la lectura;* entendida como aquellas acciones que realiza la maestra de forma habitual, encaminadas al desarrollo y fomento de la lectura.

- *Promoción de del lenguaje oral y escrito;* definida como actividades realizadas por la maestra para estimular el uso del lenguaje oral y escrito en sus alumnos.

Para esta variable se usó la *Lista de Cotejo para la Observación de Oportunidades de Desarrollo de los Niños* (Vega, 2010): Consta de dos secciones, sin embargo, para fines de esta investigación solo se aplicó la sección “Desarrollo del lenguaje”, donde se indaga si la maestra promueve el uso del lenguaje oral y escrito en sus alumnos. Esta lista de cotejo se compone de 17 reactivos de respuesta dicotómica (sí/no). Y la *Lista de Cotejo de Actividades Alfabetizadoras* (Vega, 2010): La información que se recaba permite profundizar sobre el ambiente físico del salón, indagando si se cuentan con materiales que promueven en los preescolares la lectura y la escritura, si se cuenta con una amplia variedad de textos y si se realizan actividades de lectura de manera habitual. Cuenta con 27 reactivos de respuesta dicotómica (sí/no).

### **Procedimiento**

Para realizar el trabajo de campo y recabar los datos de la investigación, se solicitó y tramitó el acceso a jardines de niños del sector público en las oficinas centrales del Edo. de Méx.; una vez aprobado el ingreso del grupo de investigación, las investigadoras se presentaron a los 17 jardines de niños asignados para informar tanto a las autoridades de los planteles educativos como a los padres de familia, los alcances y objetivos del proyecto (2 investigadoras por plantel). Asimismo, se les solicitó a los padres de familia el pertinente consentimiento informado para que sus hijos participaran en la investigación, a quienes aceptaron, se les pidió contestar el Cuestionario de Actividades de Lectura en el Hogar (Vega, 2001) con la finalidad de averiguar las prácticas alfabetizadoras que llevan a cabo en casa.

Para el análisis de las prácticas alfabetizadoras promovidas por las maestras, se les solicitó autorización a las docentes de grupo para que las investigadoras observaran las prácticas alfabetizadoras en el salón de clase. Dichas observaciones fueron realizadas en dos sesiones de observación no participativa y registradas en los instrumentos Lista de Cotejo de Actividades Alfabetizadoras (Vega y Rangel, 2009) y Lista de Cotejo para la Observación de Oportunidades de Desarrollo de los Niños (Vega, 2008). Cada sesión tuvo una duración aproximada de 30 minutos; durante la

primera, una investigadora observaba el ambiente en el aula y en el transcurso de la segunda sesión se registró una actividad en la cual la educadora promovía el desarrollo del lenguaje y llevaba a cabo actividades de alfabetización con sus alumnos.

Para llevar a cabo la evaluación de las niñas y niños que contaban con el consentimiento informado de sus padres o tutores, se aplicó la Batería Única de Evaluación de las Habilidades Lingüísticas Orales y Escritas para Preescolares (Guarneros, 2013); se trabajó de forma individual, en sesiones de 30 a 40 minutos cada una, se requirió de una a tres sesiones por niño, dependiendo la ejecución del menor.

Toda vez que se recopiló la información en campo y se verificó que los cuestionarios, listas de cotejo y protocolos de evaluación contaban con la información completa, se procedió a realizar la captura de datos en el programa SPSS, para realizar su posterior tratamiento estadístico.

### **Análisis estadístico de los datos obtenidos**

Se sacaron puntuaciones T de las calificaciones de los niños en la *Batería Única de Evaluación de las Habilidades Lingüísticas Orales y Escritas para Preescolares* (Guarneros, 2013), luego se hicieron puntos de corte en el percentil 25, 50 y 75 para identificar el nivel de desarrollo de las habilidades, si fue: Sobresaliente, Óptima, En desarrollo o en ciernes. Después se sumaron los componentes de las prácticas alfabetizadoras de padres y maestras para obtener sus totales, se distribuyeron en tres grupos como prácticas enriquecedoras, apenas suficientes y escasas. Se obtuvieron tablas de contingencia tendiendo la variable grado escolar como capa y se calculó Chi-cuadrado (Hernández de la Rosa et al., 2017), para analizar la asociación entre las variables, así como, conocer si hay dependencia entre ellas, este estadístico fue permitiente porque permite establecer dependencia entre las variables categóricas y por tener muestra distinta de niños por grado escolar (Reguant, Vilà y Torrado, 2018).

## RESULTADOS

### Primer grado

En primer grado de preescolar de manera particular en el salón de clase, se encontraron asociación entre el ambiente alfabetizador con conciencia fonológica ( $\chi^2_{(242, N=62)}=299.30, p=.007$ ); y con el vocabulario ( $\chi^2_{(187, N=62)}=240.96, p=.005$ ). Asimismo, en el ambiente alfabetizador del salón de clase ( $\chi^2_{(147, N=62)}=231.14, p<.001$ ), la promoción de la lectura por parte de las maestras ( $\chi^2_{(168, N=62)}=308.95, p<.001$ ), y la promoción de la alfabetización emergente por parte de las mismas ( $\chi^2_{(189, N=62)}=305.59, p<.001$ ) con el conocimiento del lenguaje escrito están asociados.

De manera global, se encontró que las prácticas alfabetizadoras que se llevan a cabo en casa y el conocimiento del lenguaje escrito, conciencia fonológica, vocabulario y escritura emergente no está asociadas. En la escuela, las prácticas alfabetizadoras que llevan a cabo las maestras, tampoco se asocian con las habilidades de conciencia fonológica, vocabulario y escritura emergente.

### Segundo grado

En segundo grado de preescolar, las prácticas alfabetizadoras de los padres si se asocian con el vocabulario ( $\chi^2_{(944, N=222)}=1076.78, p=.002$ ). En la escuela, la asociación del ambiente alfabetizador con el conocimiento del lenguaje escrito ( $\chi^2_{(162, N=222)}=234.79, p<.001$ ); el vocabulario ( $\chi^2_{(162, N=222)}=137.71, p=.003$ ) y con la escritura emergente ( $\chi^2_{(162, N=222)}=179.20, p<.001$ ) si fue significativa.

Con las maestras, en cuanto a la promoción de la lectura, se encontró asociación con el conocimiento del lenguaje escrito ( $\chi^2_{(189, N=222)}=238.34, p=.009$ ); el vocabulario ( $\chi^2_{(112, N=222)}=159.58, p=.002$ ) y escritura emergente ( $\chi^2_{(119, N=222)}=179.33, p<.001$ ). Finalmente, se encontró que la promoción de la alfabetización emergente por parte de las maestras se asocia con las habilidades de conocimiento del lenguaje escrito ( $\chi^2_{(189, N=222)}=238.80, p=.008$ ) y escritura emergente ( $\chi^2_{(119, N=222)}=176.87, p<.001$ ).

De manera global las prácticas alfabetizadoras en casa con las habilidades lingüísticas de conciencia fonológica, conocimiento del lenguaje escrito y escritura emergente no se encontró asociación. Sobre los aspectos particulares con las maestras del ambiente

alfabetizador, la promoción de la lectura con la conciencia fonológica y la promoción de la alfabetización emergente de las maestras con la conciencia fonológica y el vocabulario tampoco se encontró asociación.

### Tercer grado

Finalmente, en tercer grado de preescolar, se puede afirmar que existe asociación entre las prácticas alfabetizadoras en casa con las habilidades lingüísticas vocabulario ( $\chi^2_{(741, N=235)}=887.03, p<.001$ ) y escritura emergente ( $\chi^2_{(1368, N=235)}=1630.63, p<.001$ ).

En la escuela, el ambiente alfabetizador del salón de clase y las habilidades lingüísticas: conciencia fonológica ( $\chi^2_{(140, N=235)}=181.82, p=.010$ ) y vocabulario ( $\chi^2_{(52, N=235)}=98.12, p<.001$ ); la promoción de la lectura por parte de las maestras con las habilidades de vocabulario ( $\chi^2_{(104, N=235)}=208.89, p<.001$ ) y escritura emergente ( $\chi^2_{(192, N=235)}=246.69, p=.005$ ); y la promoción de la alfabetización emergente por parte de las maestras con las habilidades conciencia fonológica ( $\chi^2_{(175, N=235)}=221.66, p=.010$ ); el vocabulario ( $\chi^2_{(65, N=235)}=136.46, p<.001$ ) y la escritura emergente ( $\chi^2_{(120, N=235)}=150.48, p=.031$ ).

Las prácticas alfabetizadoras de los padres con el conocimiento del lenguaje escrito y la conciencia fonológica; en particular, el ambiente alfabetizador en casa con ninguna habilidad lingüística; así como el ambiente alfabetizador del salón con el conocimiento del lenguaje escrito y escritura emergente; la promoción de la lectura por parte de las maestras con el conocimiento del lenguaje escrito y la conciencia fonológica, la promoción de la alfabetización emergente por parte de las maestras con el conocimiento del lenguaje escrito, se encuentren relacionadas.

En la figura 1, se puede ver un esquema que resume los resultados, en esta se aprecia que las prácticas alfabetizadoras de los padres se asocian con el vocabulario de los niños a partir del segundo y tercer grado de preescolar y el ambiente alfabetizador de casa se asocia a la conciencia fonológica, además solo cuando los niños están en tercer grado las actividades de lectura y escritura favorecen la escritura emergente. Respecto a las prácticas alfabetizadoras de las maestras, se observa que desde el primer grado se asocia el



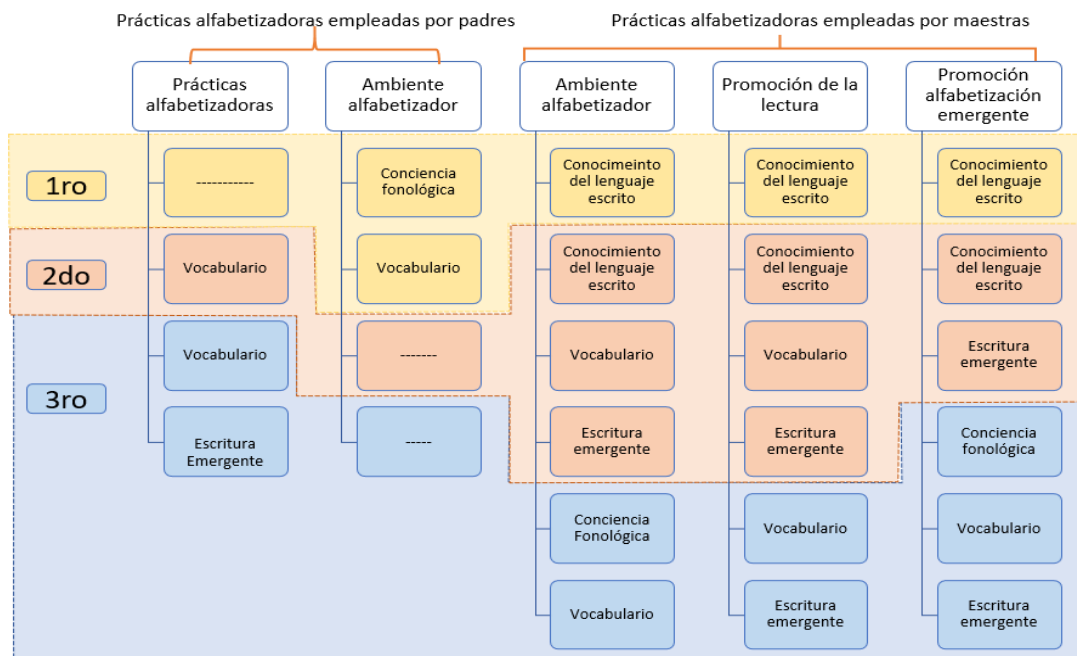


Figura1. Variables asociadas en las que se encontraron asociaciones significativas estadísticamente

conocimiento del lenguaje escrito y sigue en el segundo grado dicha asociación.

El vocabulario y la escritura emergente comienzan a asociarse a las prácticas de las maestras a partir del segundo grado y siguen en tercero, y solo la conciencia fonológica se encontró asociada a las prácticas de las maestras hasta el tercer grado.

Los resultados apuntan a que las prácticas alfabetizadoras de las maestras presentan más asociaciones con más habilidades lingüísticas de los niños que las prácticas de los padres, seguramente porque la educación preescolar influye y dirige actividades con objetivos explícitos para el desarrollo del lenguaje oral y escrito, sobre todo en tercer grado de preescolar.

En las siguientes tablas de contingencias se ven las observaciones de variables como fueron categorizadas.

En la Tabla 1 se observa el nivel de habilidad lingüística de vocabulario en función de qué tan enriquecedoras son las prácticas alfabetizadoras de maestra y padres.

En la Tabla 1. Se puede apreciar que el mayor número de niños de acuerdo con las prácticas alfabetizadoras de las maestras y de padres se encuentra

en el percentil 26-75% considerado un nivel de vocabulario en desarrollo y óptimo en segundo y tercer grado.

Tabla 1  
Nivel de Vocabulario por grado escolar y de acuerdo a las prácticas alfabetizadoras de maestras y padres.

Vocabulario	Prácticas Alfabetizadoras Maestras				Prácticas Alfabetizadoras Padres				
	Muy escasas	Apenas suficientes	Muy Enriquecedoras	Total	Muy escasas	Apenas suficientes	Muy Enriquecedoras	Total	
3o	Sobresaliente	0	1	6	7	1	4	2	7
	Óptima	0	12	74	86	3	55	28	86
	En Desarrollo	0	23	118	141	7	95	39	141
	<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>36</b>	<b>198</b>	<b>234</b>	<b>11</b>	<b>154</b>	<b>69</b>	<b>234</b>
2o	Sobresaliente	0	0	3	3	0	2	1	3
	Óptima	4	35	53	92	6	58	28	92
	En Desarrollo	9	51	65	125	12	72	41	125
	<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>86</b>	<b>121</b>	<b>220</b>	<b>18</b>	<b>132</b>	<b>70</b>	<b>220</b>
1o	Sobresaliente	0	2	0	2	0	2	0	2
	Óptima	0	16	7	23	1	18	4	23
	En Desarrollo	2	24	11	37	3	24	10	37
	<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>42</b>	<b>18</b>	<b>62</b>	<b>4</b>	<b>44</b>	<b>14</b>	<b>62</b>

Nota: Prácticas alfabetizadoras de maestras y padres: Muy enriquecedoras 66-100 % de promoción, apenas suficientes 33-66 %, Muy escasas 0-32%. Nivel de habilidad lingüística: percentil 0-25 en ciernes, 26-50 en desarrollo, 51-75 óptima, 76-99 sobresaliente

En cuanto a la conciencia fonológica (ver Tabla 2.) se puede ver que ningún niño obtuvo un nivel sobresaliente, pero si en primero y segundo de acuerdo a las puntuaciones T obtenidas para su grado. Es más evidente que la calidad de las prácticas de las maestras de apenas suficientes a muy enriquecedoras concentran más niños con conciencia fonológica en desarrollo y nivel óptimo.

**Tabla 2**  
 Nivel de Conciencia fonológica por grado escolar y de acuerdo a las prácticas alfabetizadoras de maestras y padres.

Conciencia fonológica	Prácticas Alfabetizadoras Maestras				Prácticas Alfabetizadoras Padres			
	Muy escasas	Apenas suficientes	Muy Enriquecedoras	Total	Muy escasas	Apenas suficientes	Muy Enriquecedoras	Total
3o	Óptima	14	97	111	2	69	40	111
	En Desarrollo	19	95	114	8	79	27	114
	En ciernes	0	1	1	0	0	1	1
	<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>193</b>	<b>226</b>	<b>10</b>	<b>148</b>	<b>68</b>	<b>226</b>
2o	Sobresaliente	0	2	2	4	0	2	4
	Óptima	2	28	63	93	8	57	28
	En Desarrollo	11	56	58	125	10	75	40
	<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>86</b>	<b>123</b>	<b>222</b>	<b>18</b>	<b>134</b>	<b>70</b>
1o	Sobresaliente	0	0	1	0	0	1	1
	Óptima	1	19	6	26	3	16	7
	En Desarrollo	1	20	9	30	1	23	6
	<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>39</b>	<b>16</b>	<b>57</b>	<b>4</b>	<b>40</b>	<b>13</b>

Nota: Prácticas alfabetizadoras de maestras y padres: Muy enriquecedoras 66-100 % de promoción, apenas suficientes 33-66 %, Muy escasas 0-32%. Nivel de habilidad lingüística: percentil 0-25 en ciernes, 26-50 en desarrollo, 51-75 óptima, 76-99 sobresaliente.

En cuanto al conocimiento del lenguaje escrito se ve en la Tabla 3 que en estos jardines de niños, hay varios casos con un nivel en ciernes de la habilidad en tercer grado de preescolar, esto puede deberse a que en esa edad los niños son más conscientes de lo que no saben hacer del lenguaje escrito y en años previo juegan con las nociones del lenguaje escrito sin ser muy conscientes de lo que saben, además se nota como hay más niños que sus maestras tienen con ellos mejores prácticas alfabetizadoras.

**Tabla 3**  
 Nivel de Conocimiento del lenguaje escrito por grado escolar y de acuerdo a las prácticas alfabetizadoras de maestras y padres.

Conocimiento del lenguaje escrito	Prácticas Alfabetizadoras Maestras				Prácticas Alfabetizadoras Padres			
	Muy escasas	Apenas suficientes	Muy Enriquecedoras	Total	Muy escasas	Apenas suficientes	Muy Enriquecedoras	Total
3o	Sobresaliente	0	1	1	0	1	0	1
	Óptima	23	66	89	4	54	31	89
	En Desarrollo	10	123	133	7	91	35	133
	<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>190</b>	<b>223</b>	<b>11</b>	<b>146</b>	<b>66</b>	<b>223</b>
2o	Sobresaliente	0	1	1	2	0	1	2
	Óptima	1	17	65	83	5	51	27
	En Desarrollo	11	64	50	125	11	76	38
	<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>82</b>	<b>116</b>	<b>210</b>	<b>16</b>	<b>128</b>	<b>66</b>
1o	Sobresaliente	0	1	0	1	0	0	1
	Óptima	0	11	1	12	2	9	1
	En Desarrollo	2	18	17	37	1	28	8
	<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>30</b>	<b>18</b>	<b>50</b>	<b>3</b>	<b>37</b>	<b>10</b>

Nota: Prácticas alfabetizadoras de maestras y padres: Muy enriquecedoras 66-100 % de promoción, apenas suficientes 33-66 %, Muy escasas 0-32%. Nivel de habilidad lingüística: percentil 0-25 en ciernes, 26-50 en desarrollo, 51-75 óptima, 76-99 sobresaliente.

En la Tabla 4, se aprecia como en todos los grados escolares las prácticas de los padres apenas suficientes tienen más casos de los niños evaluados y en el caso de las maestras, los mayores casos se aglutinan con prácticas más enriquecedoras.

**Tabla 4.**  
 Nivel de Escritura emergente por grado escolar y de acuerdo a las prácticas alfabetizadoras de maestras y padres.

Escritura emergente		Prácticas Alfabetizadoras Maestras				Prácticas Alfabetizadoras Padres			
		Muy escasas	Apenas suficientes	Muy Enriquecedoras	Total	Muy escasas	Apenas suficientes	Muy Enriquecedoras	Total
3o	Sobresaliente	0	1	6	7	1	4	2	7
	Óptima	0	12	74	86	3	55	28	86
	En Desarrollo	0	23	118	141	7	95	39	141
	<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>36</b>	<b>198</b>	<b>234</b>	<b>11</b>	<b>154</b>	<b>69</b>	<b>234</b>
2o	Sobresaliente	0	0	3	3	0	2	1	3
	Óptima	4	35	53	92	6	58	28	92
	En Desarrollo	9	51	65	125	12	72	41	125
	<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>86</b>	<b>121</b>	<b>220</b>	<b>18</b>	<b>132</b>	<b>70</b>	<b>220</b>
1o	Sobresaliente	0	2	0	2	0	2	0	2
	Óptima	0	16	7	23	1	18	4	23
	En Desarrollo	2	24	11	37	3	24	10	37
	<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>42</b>	<b>18</b>	<b>62</b>	<b>4</b>	<b>44</b>	<b>14</b>	<b>62</b>

Nota: Prácticas alfabetizadoras de maestras y padres: Muy enriquecedoras 66-100 % de promoción, apenas suficientes 33-66 %, Muy escasas 0-32%. Nivel de habilidad lingüística: percentil 0-25 en ciernes, 26-50 en desarrollo, 51-75 óptima, 76-99 sobresaliente.

## DISCUSIÓN

Como se puede observar, donde existe una mayor influencia en el desarrollo de las habilidades lingüísticas preescolares fue en las prácticas alfabetizadoras que llevan a cabo las maestras, ya que presentaron una mayor asociación entre las variables estudiadas. Esto se debe al hecho de que la escuela forma parte de un espacio propicio para el enriquecimiento y desarrollo de las capacidades cognitivas de los alumnos mediante su constante participación en las actividades que les permita expresarse; de este modo el Programa de Educación Preescolar (PEP) considera como prioridad en la educación preescolar utilizar del lenguaje para favorecer las competencias comunicativas de los alumnos y mantenerlo siempre como parte del trabajo cotidiano e intencionado tanto en el campo formativo Lenguaje y Comunicación como en todas las actividades escolares (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2011).

En el caso de las prácticas alfabetizadoras empleadas por padres de familia, se destaca el hecho de que tuvieron una menor influencia en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de sus hijos, sin embargo incidieron favorablemente en el desarrollo de habilidades en su vocabulario, al ser esta habilidad donde se observó una mayor asociación. Estos resultados podrían estar relacionados con el nivel socioeconómico de los padres como indica Pezoa, Mendive y Strasser (2019) quienes en su estudio encontraron prácticas alfabetizadoras de los padres menos frecuentes en familias de nivel socioeconómico

bajo.

En cuanto a la promoción de la alfabetización emergente que hacen las maestras, es necesario que estas fomenten en los pequeños de primero y segundo grados, ya que como se ha señalado en la literatura, es importante retomar las experiencias cotidianas de los niños para promover el conocimiento de las características del lenguaje escrito y la comprensión del lenguaje en general, estas experiencias les proveen de los cimientos suficientes para la adquisición de nuevos conocimientos (Vega, 2010).

Luego de identificar las prácticas alfabetizadoras que se llevan a cabo tanto en casa como en la escuela, llevar a cabo una intervención para favorecer su uso en el desarrollo lingüístico preescolar; así mismo se puede implementar un taller para instruir a los padres de familia sobre la importancia de fomentar prácticas alfabetizadoras que coadyuven al desarrollo lingüístico preescolar, ya que si bien como se observó en el estudio, realizan ciertas actividades, muchas veces lo hacen sin un real conocimiento de que con sus acciones están favoreciendo el aprendizaje de sus hijos; es por tanto de gran relevancia que se sensibilice a los padres respecto al impacto que ellos tienen para que acerquen a sus hijos otras experiencias alfabetizadoras que puedan implementar en casa para motivar y favorecer su alfabetización emergente.

Como una limitante de este estudio y también como una línea futura está en hacer el planteamiento en dirección contraria, en vez de cómo se asocian las prácticas alfabetizadoras con el desarrollo lingüístico del niño, hay que indagar como un ser activo y curioso como son las niñas y los niños, puede influir el interés que muestra los niños por la lectura y la escritura en las prácticas alfabetizadoras de los padres.

Ante este posible contraste con la opinión de que las prácticas de los padres provocan interés en los niños, algunos investigadores han afirmado que el interés por la lectura de los niños también puede afectar las prácticas de los padres, lo que sugiere una influencia bidireccional (Saçkes, Işıtan, Avci y Justice, 2016 ; Hume et al., 2015 ). Desde este punto de vista, los padres que perciben que sus hijos están interesados en la lectura, se ofrecerían a participar con ellos en

actividades de lectura con mayor frecuencia. Este ciclo es coherente con una visión transaccional del desarrollo, que sostiene que los comportamientos de un individuo pueden influir en su contexto de desarrollo. Si este fuera el caso, sería probable que los niños que inicialmente están interesados en la lectura produzcan más conductas de alfabetización de los padres y, a su vez, desarrollen un interés aún más fuerte en el futuro, lo que ilustra los efectos de los niños que agencia en su propio desarrollo (Pezoa, Mendive y Strasser, 2019).

## REFERENCIAS

- Conejo, L., & Carmiol, A. M. (2017). Conocimientos sobre la lectoescritura emergente y prácticas en las aulas para su promoción: Un estudio con docentes de Educación preescolar en Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2), 105-121. Recuperado de: [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1659-29132017000200105&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1659-29132017000200105&script=sci_arttext)
- Flores, R. G. E., Montes, A. C., & Olivas, M. J. d. R. R. (2019). Relación entre la Participación Familiar y el Proceso de Alfabetización inicial en niños de Primer Grado. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1957.pdf>
- Fresneda, R. G., & Mediavilla, A. D. (2017). Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 30-45. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338253221002.pdf>
- Godoy, D. M. A., Pinheiro, Â. M. V., & Citoler, S. D. (2017). Initial literacy: Influence of phonemic awareness and teaching method. *Psicologia: teoria e prática*, 19(3), 226-241. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1938/193854183008.pdf>
- Guarneros-Reyes, E., Vega-Pérez, L. O., & Silva-Rodríguez, A. (2017). *Evolución del lenguaje en el niño*. México: UNAM| FES-Iztacala| LEED. Recuperado de: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22402/j.rdiptycs.unam.4.0.2017.154.1-138>

- Gutiérrez-Fresneda, R., & Díez Mediavilla, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI*, 21(1), 395-416, doi: 10.5944/educXX1.13256
- Gutiérrez-Fresneda, R., & Mediavilla, A. E. D. (2017). Componentes del lenguaje oral y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Álabe: Revista de investigación sobre lectura y escritura* (16), 3. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6051236>
- Gutiérrez, R. (2017). Facilitators of the learning process of writing in early ages. *Anales de psicología*, (33), 1. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167/16749090005>
- Hernández de la Rosa, Y., Hernández Moreno, V. J., Batista Hernández, N. E., & Tejada Castañeda, E. (2017). ¿Chi cuadrado o Ji cuadrado? *Medicentro Electrónica*, 21(4), 294-295.
- Herreño Mogollón, S. A. (2019). *Alfabetismo Emergente: Imaginarios y conceptos de los docentes del nivel preescolar*. Colombia: Corporación Universitaria Iberoamericana. Recuperado de: <https://repositorio.iberoamericana.edu.co/handle/001/959>
- Hume, L. E., Lonigan, C. J., & McQueen, J. D. (2015). Children's literacy interest and its relation to parents' literacy-promoting practices. *Journal of Research in Reading*, 38(2), 172-193. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01548.x>
- Ortega, S., Vega, L., & Poncelis, M. (2016). Promoción del lenguaje oral en niños preescolares a través de la lectura dialógica de cuentos. En: Castejón-Costa, J. L. (coord.). *Psicología y Educación: Presente y Futuro*. Alicante: ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/63648>
- Dirección General de Desarrollo Curricular (2011) Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: [https://z33preescolar.files.wordpress.com/2011/12/nuevo\\_pep\\_2011\\_corregido.pdf](https://z33preescolar.files.wordpress.com/2011/12/nuevo_pep_2011_corregido.pdf)
- Puranik, C. S., Phillips, B. M., Lonigan, C. J., & Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 228-238. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200617302508>
- Ramírez Ospina, M. M., & Isaza Valencia, L. (2017). Los estilos de interacción y las prácticas alfabetizadoras familiares en el proceso de aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 14(33). Recuperado de: <http://remo.ws/wp-content/uploads/2018/01/1665-7527-remo-15-33-00078.html>
- Rasinger, S. (2020). *La investigación cuantitativa en lingüística: Una introducción*. España: Ediciones AKAL.
- Pezoa, J. P., Mendive, S., & Strasser, K. (2019). Reading interest and family literacy practices from prekindergarten to kindergarten: Contributions from a cross-lagged analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 284-295. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.014>
- Reguant Alvarez, M., Vilà Baños, R., & Torrado Fonseca, M. (2018). La relación entre dos variables según la escala de medición con SPSS. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, (11), 2, p. 45-60. Recuperado de: <http://doi.org/10.1344/reire2018.11.221733>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2019). La alfabetización desde una perspectiva crítica: Los aportes de Vygotski, Freire y Martín Baró. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 786-812. Recuperado de: [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-47032019000100786](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032019000100786)
- Rugiero, J. P., & Guevara Benítez, Y. (2016). Prácticas alfabetizadoras de madres y profesoras: sus efectos sobre habilidades de niños preescolares. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(68), 191-220. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n68/1405-6666-rmie-21-68-00191.pdf>
- Rugiero, J. P., & Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura* (13), 25-42. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2591/25913824000>

2.pdf

- Saçkes, M., Işitan, S., Avci, K., & Justice, L. M. (2016). Parents' perceptions of children's literacy motivation and their home-literacy practices: what's the connection?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 857-872
- Vega Pérez, L., & Macotela Flores, S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México: Facultad de Psicología UNAM. DOI: 10.22201/fp.9789703249459p.2007
- Vega, L. (2010). Actividades que promueven la familiarización con el lenguaje escrito en salones preescolares: reporte de las maestras. *Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE)*, 1(1), 87-98.

# Prácticas alfabetizadoras y contexto socioeconómico del hogar de niños preescolares con retraso del lenguaje<sup>1</sup>

*Emergent literacy practices and socioeconomic context of preschool children's home with language delay*

Anahí **Cervantes Luna**

Instituto Nacional de Rehabilitación,  
Servicio de Patología del Lenguaje  
Consultorio 44, 1er piso, Edificio 8,  
Calzada México-Xochimilco no.289, Col. Arenal de  
Guadalupe, Tlalpan, Ciudad de México, C.P.14389.  
MÉXICO

correos electrónicos: [acervantes@inr.gob.mx](mailto:acervantes@inr.gob.mx),

Artículo recibido: 15 de marzo 2019; aceptado: 6 de noviembre 2019.

## RESUMEN

El objetivo fue identificar el contexto socioeconómico y las prácticas alfabetizadoras del hogar (PAH) y determinar si se relacionan con las habilidades de alfabetización emergente (HAE) de sesenta y cuatro niños preescolares mexicanos con retraso del desarrollo del lenguaje, de nivel socioeconómico de medio a bajo, que acudían a escuelas oficiales. También participaron sus madres. Se aplicó el Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto - Escritura Inicial y el Cuestionario de Actividades relacionadas con la Lectura que se realizan en el Hogar. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en las PAH en función del nivel socioeconómico y escolar de los padres. No se corroboró una relación significativa entre las PAH y el nivel de desarrollo de las HAE. Lo anterior parece indicar que en niños con retraso del lenguaje pesa más el grado de desarrollo lingüístico que el tipo de PAH, para el desarrollo de las HAE.

## ABSTRACT

The main purpose of this study was to assess the socioeconomic context and the literacy practices of children's home (PAH) and determine if there is a relationship between these aspects and the development of emergent literacy abilities (HAE) of sixty - four mexican preschoolers with language delay, of middle to low socio-cultural level, that studied in public schools. Also participated their mothers. They were assessed using the Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto - Escritura Inicial and the Cuestionario de Actividades relacionadas con la Lectura que se realizan en el Hogar. There are statistically significant differences between PAH and socioeconomic context. There is no statistically significant correlation between PAH and HAE. This seems to indicate that for children with language delay, the degree of linguistic development seems to weigh more than PAH, for the development of HAE.

**Palabras clave:** alfabetización emergente, hogar, niño en edad preescolar, retraso del lenguaje, estatus socioeconómico bajo.

**Key words:** emergent literacy, home, preschoolers, language delay, low socioeconomic status.

---

<sup>1</sup> Este manuscrito está basado en datos de una tesis doctoral cuya finalidad fue identificar los predictores de alfabetización emergente en niños preescolares con retraso del lenguaje.

Parte de esta investigación está subvencionada por becas de Instituto Nacional de Rehabilitación para capacitación del personal.

La alfabetización emergente alude a los conocimientos, habilidades, conductas y actitudes acerca del lenguaje escrito, que el niño va desarrollando desde la etapa preescolar, sin necesidad de haber iniciado su enseñanza formal (Rugiero y Guevara, 2015; Vega y Macotela, 2007; Teale y Sulzby, 1992).

Dichos conocimientos, habilidades, conductas y actitudes se van desarrollando gracias a las interacciones entre el niño y sus padres u otras personas durante la realización de actividades cotidianas en su hogar, así como en la comunidad y la escuela, en las cuales se le permite experimentar con el lenguaje escrito en situaciones reales (Ezell y Justice, 2005; Guarneros y Vega, 2014; Rugiero y Guevara, 2013; Salazar y Vega, 2013; Snow, 2008).

Por lo anterior, el hogar tiene un papel fundamental en la promoción de la alfabetización emergente (Rugiero y Guevara, 2016; van Kleeck y Schuele, 2010; Weigel, Martin, y Bennett, 2005; Whitehurst y Lonigan, 1998), porque es ahí donde el niño tiene sus primeras experiencias con el lenguaje escrito. En el hogar, padres u otras personas brindan al niño materiales y oportunidades para leer y escribir, y realizan actividades a través de las cuales va entendiendo la función comunicativa del lenguaje escrito y su relación con el lenguaje oral, y desarrolla conocimientos acerca de las características y convencionalismos de lo impreso, aprende a identificar las letras y a conocer su sonido, y cómo éstas se unen para formar palabras, el vocabulario relacionado con el lenguaje escrito, como por ejemplo, palabra, deletrear y leer, así como a atender al mensaje contenido en el texto (Aram et al., 2013; Justice y Kaderavek, 2002; Salazar y Vega, 2013).

A través de sus acciones, padres u otras personas funguen como modelos, guías y mediadores (Goodman Y. 1992; Teale y Sulzby, 1992; Vega, 2006; Vernon y Alvarado, 2006), fomentando el proceso de descubrimiento del lenguaje escrito (Rugiero y Guevara, 2015, 2016; Vega, 2010, 2011; Vega y Macotela, 2007). En este sentido, se ha encontrado que la calidad de la mediación materna influye en la adquisición del lenguaje escrito en aspectos tales como la promoción del conocimiento de la relación grafo-fonémica, de las

reglas ortográficas y de lo impreso (Aram y Levin, 2004). Así, se ha encontrado que los niños que tienen mayor conocimiento de los convencionalismos de la lectura, son aquéllos cuyas madres establecen una interacción más rica y variada durante la lectura de cuentos (Vega y Macotela, 2005).

Por otra parte, se ha encontrado que el nivel educativo y socioeconómico de los padres o cuidadores se relaciona con el tiempo compartido con el niño en actividades que implican leer y escribir, así como el tipo, frecuencia y calidad de las interacciones, y el tipo y cantidad de los materiales disponibles en el hogar (Salazar y Vega, 2013; Whitehurst y Lonigan, 1998). Así, se ha encontrado que los padres y cuidadores de las familias de nivel socioeconómico bajo realizan menos actividades relacionadas con el lenguaje oral y escrito, y son de menor calidad, inadecuadas e insuficientes para promover su desarrollo; las interacciones verbales muestran menor riqueza y uso de conceptos complejos, y menor diversidad lingüística; también hay menos cantidad de materiales de lectura y escritura disponibles en casa (Romero, Arias, y Chavarría, 2007; Rugiero y Guevara, 2015; Van Kleeck, 2014).

Todos estos aspectos son relevantes en la promoción de los conocimientos y habilidades de alfabetización emergente, los cuales son precursores necesarios para la adquisición de la lectura y escritura convencionales (Dickinson y McCabe, 2001; Guarneros y Vega, 2014; Vega, 2006).

Lo anterior cobra relevancia si se considera que los niños preescolares inician el primer grado de primaria con un bajo nivel de desarrollo de sus habilidades lingüísticas y preacadémicas de alfabetización emergente (Guevara, Hermosillo, Delgado, López, y García, 2007; Guevara, Rugiero, Delgado, Hermosillo, y López, 2010).

Este bajo nivel de desarrollo de dichas habilidades es aún mayor en los niños que presentan retraso en el desarrollo del lenguaje, porque sus dificultades lingüísticas morfosintácticas, léxicas, semánticas y narrativas, afectan su capacidad de comprensión y/o producción verbal (Acosta, Axpe y Moreno, 2014; Pence-Turnbull y Justice, 2008), poniéndolos en riesgo

de fracaso escolar (Acosta, Moreno y Axpe, 2010; Justice, Bowles, Pence-Turnbull y Skibbe, 2009; Justice, Mashburn y Petscher, 2013; Kaiser, Roberts y McLeod, 2011; Sawyer et al., 2014).

Considerando lo anterior, el objetivo del presente trabajo fue identificar las prácticas alfabetizadoras del hogar (PAH) de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje oral, y determinar si el nivel de desarrollo de sus habilidades de alfabetización emergente (HAE) se relacionan con las PAH, así como determinar el valor predictivo de dichas prácticas sobre el nivel de desarrollo de las HAE de estos niños.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

Participaron 64 madres y sus hijos preescolares (46 niños y 18 niñas, M edad = 56 meses, DE = 9.32), valorados en el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) por presentar un retraso en el desarrollo del lenguaje (expresivo, 55%; mixto, 45%). Fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de sujetos tipo (García, Márquez, y Ávila, 2009). Cursaban el nivel preescolar en escuelas oficiales de la zona metropolitana de la Ciudad de México (primero, 28%; segundo, 47%; tercero, 25%) y provenían de familias de nivel socioeconómico medio bajo, con un ingreso promedio mensual de \$5,945.31 (DE = \$2,791.42), y egreso promedio mensual de \$5,931.94 (DE. = \$2,246.53).

### **Diseño de la investigación**

Se empleó un diseño no experimental, transeccional correlacional (García et al., 2009).

### **Escenario**

Se empleó un consultorio del servicio de patología del lenguaje del INR de la Ciudad de México.

### **Instrumentos**

Cuestionario de actividades relacionadas con la lectura que se realizan en el hogar (Vega, 2003). Su objetivo es conocer el tipo de materiales de lectura y escritura presentes en el hogar, e identificar las actividades relacionadas con la lectura y escritura practicadas en el hogar, así como su frecuencia. Consta de: a) Materiales de lectura: consiste en un cuestionario que enlista catorce materiales relativos a la lectura y escritura (enciclopedias, cuentos, colores, papel, etc.), más un último rubro, correspondiente a otros. Permite

conocer el tipo de materiales de lectura y escritura disponibles en casa, al alcance del niño. Se da un punto por cada material citado. El puntaje máximo posible corresponde al número de materiales citado. b) Actividades de lectura: consiste en un cuestionario que enlista una serie de actividades de lectura y escritura para conocer el tipo y la frecuencia con que se realizan en el hogar: 1) Diario; 2) Más de una vez por semana; 3) Una vez por semana; 4) Cada 15 días; 5) Una vez al mes; 6) Menos de una vez al mes. Para su calificación se cuenta la frecuencia de cada actividad. Hay 15 reactivos cuyo puntaje máximo es 6. El puntaje máximo posible es de 90 (Vega, 2003).

También se incluyen los datos relativos a ingresos, egresos y escolaridad de los padres.

Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto - Escritura Inicial (Escamilla, Andrade, Basurto y Ruiz, 1996). Su objetivo es evaluar el conocimiento del niño acerca del lenguaje escrito. Es una adaptación del Observation Survey of Early Literacy Achievement de Marie Clay (Escamilla et al., 1996) para la población de habla hispana que inicia la educación básica. Tiene validez concurrente con el Aprenda Norm-Referenced Spanish Reading Achievement Test de 0.53 y 0.51 y una confiabilidad medida por el coeficiente alfa de Cronbach de 0.69 a 0.97 para las subpruebas (Escamilla et al., 1996; Salazar y Vega, 2013), las cuales son: a) identificación de letras; b) conceptos del texto impreso; c) prueba de palabras; d) dictado; e) muestra de escritura (considera nivel de lenguaje, calidad del mensaje y principios direccionales), y f) vocabulario de escritura. El puntaje máximo total sería de 163, en el caso de que el niño no escriba nada en la subprueba de vocabulario de escritura. Este instrumento considera además una prueba de lectura, que no se aplicó en este estudio.

### **Procedimiento**

A los niños se les aplicó el Instrumento de Observación de los Logros de la Lectoescritura Inicial, y se solicitó a sus madres contestar el Cuestionario de Actividades relacionadas con la Lectura que se realizan en el Hogar. Los instrumentos se aplicaron de forma individual, en dos sesiones de aproximadamente treinta minutos en presencia del padre o tutor.

Para saber si las respuestas que dieron las madres con respecto a la frecuencia de actividades alfabetizadoras en el hogar eran debidas o no al azar se



empleó la prueba de significancia de  $\chi^2$ .

Se realizaron tabulaciones cruzadas empleando la prueba de significancia de  $\chi^2$ . para saber si existían diferencias en la población con respecto a la frecuencia de actividades de lectura en casa, en función del nivel socioeconómico y escolaridad de los padres.

Se obtuvieron los coeficientes de correlación Rho de Spearman para determinar si existía una relación entre el nivel socioeconómico y la escolaridad de los padres y las diferentes actividades relacionadas con las PAH, y entre las PAH consideradas en su conjunto y el nivel de desarrollo de las HAE.

### Resultados

La mediana y moda de la escolaridad materna correspondió a nivel de secundaria (37.55%), mientras que para los padres, la mediana correspondió a nivel de bachillerato/preparatoria (28.1), y la moda a nivel de secundaria (31.1%).

Se encontró un promedio de siete materiales relacionados con la lectura y escritura disponibles en casa (Mdn = 7, Mo = 6, mínimo 3 - máximo 14). Un 25% de las familias reportó tener seis materiales, mientras que 75% reportó tener ocho materiales.

Los materiales reportados con más frecuencia fueron libros (83%) y cuentos para niños (95%), papel (95%), lápices (98%) crayolas (97%). Poco menos de la mitad indicó tener revistas para niños (41%). Alrededor de una tercera parte de las familias reportó tener periódicos (33%), libros para adultos (31%) y catálogos (36%).

Se encontró que la frecuencia con la que se practican actividades relacionadas con la lectura y escritura en casa corresponde, en su mayoría, a una vez por semana (45.3%) (ver la tabla 1).

**Tabla 1**

*Frecuencia total y porcentajes de actividades relacionadas con la lectura y escritura practicadas en el hogar*

Periodicidad	Frecuencia	Porcentaje
Menos de una vez al mes	0	0
Una vez al mes	5	7.8
Cada 15 días	12	18.8
Una vez por semana	29	45.3
Más de una vez por semana	16	25
Diario	2	3.1
Total	64	100.0

El análisis de  $\chi^2$  mostró diferencias significativas (\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ ), indicando que las respuestas obtenidas sí reflejan las actividades relacionadas con la lectura y escritura que los padres realizan en su casa con los niños de la muestra (ver la tabla 2).

Con respecto a las actividades realizadas con mayor frecuencia, éstas se relacionaron con la lectura de impresos presentes en su medio (como letreros y mensajes), que realizaron 48 de 64 familias, y actividades relacionadas con el uso de lápiz y papel como dar al niño lápiz y papel cuando otros familiares escriben (47 de 64 familias), y dibujar y escribir con él (48 de 64 familias), además de manipular y dibujar letras o palabras (41 de 64 familias) (ver la tabla 3).

Las actividades realizadas con menor frecuencia fueron visitar la biblioteca con el niño (una familia) y acudir a la librería con el propósito de comprar libros para el niño (dos familias) (ver la tabla 3).

Sólo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la población con respecto a la frecuencia de actividades de lectura en casa, en función de la escolaridad del padre, para las actividades que implicaban dibujar o escribir con el niño,  $\chi^2 (30, 64) = 49.578$ ,  $p = 0.14$ , y acudir a la librería a comprar libros para el niño,  $\chi^2 (30, 53) = 49.161$ ,  $p = .015$ .

En la tabla 4 se muestran las correlaciones en función de la escolaridad de los padres, el nivel socioeconómico, y las PAH.

Se encontraron correlaciones positivas significativas entre la escolaridad del padre y el Total de materiales de lectura presentes en el hogar (.275,  $p < .05$ ) y con Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño el nombre o contenido de alimentos, medicamentos, u otros objetos de uso diario (.217,  $p < .05$ ). Escolaridad de la madre mostró correlaciones positivas significativas con el Total de materiales de lectura presentes en el hogar (.246,  $p < .05$ ) y con Papá, mamá u otros miembros de la familia acuden a la librería con el propósito de comprar libros para el niño (.245,  $p < .05$ ).

Se encontraron correlaciones negativas significativa entre la escolaridad de la madre y Papá, mamá u otros miembros de la familia realizan actividades con el niño que requieran manipular o dibujar letras o palabras (-.321,  $p < .01$ ); Papá, mamá u otros miembros de la familia dibujan o escriben con el niño (-.375,  $p < .01$ ); Papá, mamá u otros miembros de la familia leen y comentan los textos escritos por el niño (-.211,  $p < .05$ ).

**Tabla 2***Niveles de significancia de las prácticas alfabetizadoras realizadas en el hogar*

Reactivo	$\chi^2$
Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño	26.563**
El niño le lee a papá, mamá u otros miembros de la familia	22.294**
El niño observa leer a papá, mamá u otros miembros de la familia	18.390**
Papá, mamá u otros miembros de la familia ofrecen al niño un libro para leer, mientras ellos leen	13.379*
Papá, mamá u otros miembros de la familia ofrecen al niño un lápiz y papel cuando ellos escriben	42.949*
Papá, mamá u otros miembros de la familia leen el contenido de instructivos de juguetes u otros objetos al niño	27.400**
Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño el nombre o contenido de alimentos, medicamentos, u otros objetos de uso diario	13.305*
Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño el contenido de mensajes enviados por alguno de ellos o una persona ajena a la familia (Por. Ej. La maestra)	21.400**
Papá, mamá u otros miembros de la familia explican al niño los diferentes usos de la lectura y escritura	20.579**
Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño letreros y mensajes que se encuentran en el camino cuando van por la calle	56.905**
Papá, mamá u otros miembros de la familia realizan actividades con el niño que requieran manipular o dibujar letras o palabras	33.226**
Papá, mamá u otros miembros de la familia dibujan o escriben con el niño	64.438**
Papá, mamá u otros miembros de la familia leen y comentan los textos escritos por el niño	41.724**
Algún miembro de la familia visita la biblioteca con el niño	71.306**
Papá, mamá u otros miembros de la familia acuden a la librería con el propósito de comprar libros para el niño	71.868**

\*p &lt; .05, \*\*p &lt; .01.

**Tabla 3**

*Frecuencias y porcentajes de las prácticas alfabetizadoras realizadas en el hogar*

Reactivo	Frecuencia <sup>a</sup>	Porcentaje
Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño	27	42
El niño le lee a papá, mamá u otros miembros de la familia	14	22
El niño observa leer a papá, mamá u otros miembros de la familia	34	53
Papá, mamá u otros miembros de la familia ofrecen al niño un libro para leer, mientras ellos leen	16	25
Papá, mamá u otros miembros de la familia ofrecen al niño un lápiz y papel cuando ellos escriben	47	74
Papá, mamá u otros miembros de la familia leen el contenido de instructivos de juguetes u otros objetos al niño	17	27
Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño el nombre o contenido de alimentos, medicamentos, u otros objetos de uso diario	24	37
Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño el contenido de mensajes enviados por alguno de ellos o una persona ajena a la familia (Por. Ej. La maestra)	32	50
Papá, mamá u otros miembros de la familia explican al niño los diferentes usos de la lectura y escritura	24	38
Papá, mamá u otros miembros de la familia leen al niño letreros y mensajes que se encuentran en el camino cuando van por la calle	48	75
Papá, mamá u otros miembros de la familia realizan actividades con el niño que requieran manipular o dibujar letras o palabras	41	64
Papá, mamá u otros miembros de la familia dibujan o escriben con el niño	48	75
Papá, mamá u otros miembros de la familia leen y comentan los textos escritos por el niño	35	55
Algún miembro de la familia visita la biblioteca con el niño	1	2
Papá, mamá u otros miembros de la familia acuden a la librería con el propósito de comprar libros para el niño	2	4

<sup>a</sup>N = 64

**Tabla 4**

*Correlaciones entre la escolaridad del padre, la madre, el nivel socioeconómico y las prácticas alfabetizadoras realizadas en el hogar*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Escolaridad padre	-	.305*	.177	<b>.275*</b>	.191	<b>.217*</b>	.194	-.071	-.105	-.002	.207
2. Escolaridad madre		-	.377*	<b>.246*</b>	.068	.197	.124	<b>-.321**</b>	-	-	<b>.245*</b>
3. Nivel socioeconómico			-	.182	<b>.279*</b>	.121	<b>.240*</b>	-.064	-	-.127	.134
4. Total materiales de lectura presentes en el hogar				-	.156	.079	.211	-.065	-.168	.021	.04
5. Leen al niño instructivos					-	.455*	.305*	0.231	0.059	-	0.01
6. Leen al niño el nombre o contenido de alimentos, medicamentos u otros objetos de uso diario						-	.260*	0.09	0.181	.259*	0.106
7. Explican al niño los diferentes usos de la lectura y escritura							-	.337*	0.157	.365*	.322**
8. Realizan actividades de manipular o dibujar letras o palabras								-	.674*	.449**	0.127
9. Dibujan o escriben con el niño									-	.502**	0.141
10. Leen y comentan los textos escritos por el niño										-	-0.009
11. Acuden a la librería a comprar libros para el niño											-

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ .

El nivel socioeconómico mostró correlaciones positivas significativas con Papá, mamá u otros miembros de la familia leen el contenido de instructivos de juguetes u otros objetos al niño (.279,  $p < .05$ ); Papá, mamá u otros miembros de la familia explican al niño los diferentes usos de la lectura y escritura (.240,  $p < .05$ ). Se encontró una correlación negativa significativa con Papá, mamá u otros miembros de la familia dibujan o escriben con el niño (-.295\*\*,  $p < .01$ ).

No se encontraron correlaciones significativas entre las PAH, medidas en su conjunto, y las HAE (ver la tabla 5).

Tabla 5

Correlaciones entre las prácticas alfabetizadoras del hogar y las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente

PAH	1	2	3
1.Total materiales de <u>lectura</u> <sup>a</sup>	-	0.242	-0.025
2.Total actividades de <u>lectura</u> <sup>b</sup>		-	.030
3.Total <u>HAE</u> <sup>c</sup>			-

<sup>a</sup>Nota: <sup>a</sup>Puntaje total del Cuestionario de Actividades Relacionadas con la Lectura, apartado de Materiales de lectura.

<sup>b</sup>Puntaje total del Cuestionario de Actividades Relacionadas con la Lectura, apartado de Actividades de Lectura.

<sup>c</sup>Puntaje total obtenido en el Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial. HAE= Habilidades de alfabetización emergente.

## Comentarios

Se halló que las familias no muestran una gran diversidad de actividades relacionadas con la lectura y escritura, ni las realizan con regularidad, de tal forma que puedan promover un desarrollo adecuado de la alfabetización emergente.

Los hallazgos se podrían explicar en función del nivel sociocultural bajo, ya que en estas familias no se cuenta con una cantidad y diversidad de materiales, ni se practican con regularidad diferentes actividades que promuevan el conocimiento del lenguaje escrito de los niños (Guevara, López, García, Delgado, y Hermsillo, 2008; Rugerío y Guevara, 2015, 2016); también podrían relacionarse con el desconocimiento de los padres acerca de las formas en que pueden estimular el desarrollo de dicho conocimiento (Romero et al., 2007; Rugerío y Guevara, 2015).

Las actividades más frecuentes fueron la lectura de impresos presentes en su medio, así como de letreros y mensajes al ir por la calle, o bien el ofrecer al niño lápiz y papel, y dibujar o escribir, manipular o dibujar letras o palabras con el niño, lo cual es similar a lo reportado por Vega (2003; 2007).

Estas actividades, que implican poner a disposición del niño materiales como lápiz y papel, y realizar algunas acciones conjuntas como leerle, dibujar y escribir, no apuntan a una participación activa por parte de este, necesaria para el adecuado desarrollo de las habilidades lingüísticas de alfabetización emergente (Rocha y Vega, 2011; Vega, 2003), por lo cual no contribuirían grandemente al desarrollo de la alfabetización emergente.

Así, los niños tuvieron menos oportunidades de practicar actividades de lectura ya que tuvieron más oportunidades de que se les leyera que de leer a otros, y de practicar y experimentar con materiales relacionados con escritura (88% entre diario, una y más de una por semana) que con la lectura, lo cual podría relacionarse con las creencias acerca de las capacidades de los menores en el sentido de que, aunque no saben leer, sí pueden hacer dibujos y rayones, las cuales parecen ser actividades más propias y semejantes a las que realizan en la escuela. Aunque también una parte considerable nunca lo hace (8%).

Salvo la lectura de letreros y mensajes al ir por la calle, otro tipo de impresos de la vida cotidiana como instructivos de todo tipo, nombre o contenido de medicamentos, alimentos u otros objetos, diversos mensajes enviados por ellos u otras personas, no parecen ser considerados por la familia para poner en contacto al niño con el lenguaje escrito, ya que pocos reportan su uso, a pesar de su utilidad para introducir al niño en los usos, funciones y características del lenguaje escrito (McMahon y Wellhousen, 2010; Neumann, Hood, Ford, y Neumann, 2012; Vega y Macotela, 2007).

Aunque en cerca de tres cuartas partes de las familias se refirió que los padres proporcionan oportunidades para que los niños los vean leer de diariamente a entre una y más de una vez por semana, esto no concuerda con la frecuencia de compra de libros, asistencia a la biblioteca, ni con la cantidad y tipo de materiales de lectura para adultos presentes en casa ya que, de un promedio de siete materiales, cinco corresponden a lápiz, crayola, cuentos y libros para niños, y papel, independientemente del nivel socioeconómico y escolaridad de los padres, lo cual es indicio de que son pocos los hogares en los cuales existe realmente una amplia variedad de materiales.

Esto es semejante a lo reportado por otras investigaciones realizadas en México (Vega, 2003, 2007), y es más bajo que lo reportado a nivel internacional (Aram et al., 2013; Farver, Lonigan y Eppe, 2009; Bitetti y Scheffner Hammer, 2016; Lonigan, Burgess, y Anthony, 2000).

Así, se encontró que no existe ni abundancia ni diversidad de materiales; hay pocos materiales de lectura para adultos, y no se mencionó el uso de otros materiales como enciclopedias, instructivos, catálogos, etc., ni de la tecnología (CDs, DVDs, tableta, celular o computadora), que se han utilizado para fomentar el desarrollo de la alfabetización emergente (Neumann y Neumann, 2013), y que en otros estudios se ha reportado su uso (Aram et al., 2013).

Hubo diferencias significativas en la cantidad de materiales de lectura presentes en casa, y en la frecuencia de realización de algunas actividades tales como el leer al niño materiales presentes en la vida cotidiana, acudir a la librería, y explicar al niño de los usos de la lectura y escritura, en función del nivel escolar y socioeconómico de los padres, lo cual concuerda con la evidencia empírica que indica una relación entre estos aspectos y la cantidad y tipo de materiales que están disponibles al alcance del niño, así como la riqueza y diversidad de sus experiencias de alfabetización emergente (Aram et al., 2013; Flórez-Romero, Restrepo, y Schwanenflugel, 2009; Guevara, Rugerío et al., 2010). Aunque también se encontró una correlación negativa significativa entre el nivel socioeconómico y las actividades que implican dibujar o escribir con el niño. Esto se relaciona con el hallazgo de que una mayor escolaridad materna y un mayor nivel socioeconómico se relacionaron con una menor frecuencia de realización de actividades de manipulación o dibujo de letras y palabras, dibujar o escribir con el niño, y leer y comentar textos escritos por el niño. Es posible que esto se relacione con la actividad laboral materna, que les impediría dedicar más tiempo a las actividades de convivencia con sus hijos. Sin embargo, es necesario indagar más para poder explicar dichos resultados.

Aunque no se pudo establecer el valor predictivo de las PAH sobre el nivel de desarrollo de las HAE, es posible señalar que la falta de relaciones significativas se ha encontrado en otras investigaciones (Vega y

Macotela, 2007; Sawyer et al., 2014). En este sentido, es posible que el bajo nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales de los niños preescolares con retraso del lenguaje interfieran con los posibles efectos positivos de las PAH para el desarrollo de las HAE, debido a sus dificultades para interpretar el significado, elaborar redes semánticas y construir el sentido, de tal forma que no se podrían beneficiar de la instrucción, la retroalimentación y el andamiaje proporcionado por sus padres u otros expertos del mismo modo que los niños sin alteraciones del desarrollo del lenguaje.

Otra posibilidad es que no sean estimulados con la misma frecuencia y modo que los niños con desarrollo normal, situación que ha sido reportada en niños con discapacidades del desarrollo (Koppenhaver, Coleman, Kalman, y Yoder, 1991).

También se debe considerar que las PAH no hayan sido suficientes, ni en riqueza y diversidad de materiales, ni en la frecuencia de las actividades realizadas por los padres y/o cuidadores, para promover un adecuado desarrollo de las HAE de estos niños.

Sería necesario realizar más estudios para entender si son factores propios de la población de niños con retraso del lenguaje los que explican esta falta de una relación significativa, o qué otros factores lo determinan.

Además, las PAH podrían no estar promoviendo un adecuado desarrollo de las HAE por las limitantes derivadas del nivel socioeconómico y escolar de los padres, lo cual conlleva una menor riqueza y diversidad de las interacciones lingüísticas, menores oportunidades de llevar a cabo actividades relacionadas con el lenguaje oral y escrito, así como formas de mediación que no necesariamente son efectivas para promover los conocimientos, todo lo cual afectaría la posibilidad del menor de tener interacciones de calidad, una participación activa y una instrucción directa y específica acerca del lenguaje escrito que fomente sus habilidades y conocimientos de alfabetización emergente.

#### **LIMITACIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES**

Es necesario indagar más acerca de las PAH ya que el instrumento aplicado no permitió indagar acerca de la calidad de las interacciones entre los padres y sus hijos, ni conocer el grado de participación de los niños

en dichas actividades, ni conocer cuáles son los hábitos específicos de los padres con respecto a la práctica de la lectura y la escritura.

## REFERENCIAS

- Acosta, V.M., Axpe, A. y Moreno, A.M. (2014). Rendimiento lingüístico y procesos lectores en alumnado con trastorno específico del lenguaje. *Revista Española de Pedagogía*, 259, 477 – 490.
- Acosta, V. M., Moreno, A. M., y Axpe, M. A. (2010). Lenguaje oral y lectura emergente en alumnado con trastorno específico del lenguaje (TEL). *Cadernos de Comunicacao e Linguagem*, 2, 35 - 46.
- Aram, D., y Levin, I. (2004). The role of maternal mediation of writing to kindergartners in promoting literacy in school: A longitudinal perspective. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17, 387 - 409.
- Aram, D., Korat, O., Saiegh - Haddad, E., Arafat, S. H., Khoury, R., y Elhija, J. A. (2013). Early literacy among Arabic-speaking kindergartners: The role of socioeconomic status, home literacy environment and maternal mediation of writing. *Cognitive Development*, 28(3), 193 - 208. doi:10.1016/j.cogdev.2012.10.003
- Bitetti, D., y Scheffner Hammer, C. (2016). The home literacy environment and the english narrative development of spanish-english bilingual children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59, 1159-1171. doi:10.1044/2016\_JSLHR-L-15-0064
- Dickinson, D. K., y McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 186 - 202. doi:10.1111/0938 - 8982.00019
- Escamilla, K., Andrade, A., Basurto, A., y Ruiz, O. (1996). Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial. Spanish reconstruction of An Observation Survey. A bilingual text. U.S.A.: Heinemann.
- Ezell, H. K., y Justice, L. M. (2005). Shared storybook reading. Building young children's language & emergent literacy skills. U.S.A.: Paul H. Brookes.
- Farver, J. A., Lonigan, C. J., y Eppe, S. (2009). Effective early literacy development for young spanish-speaking english language learners: An experimental study of two methods. *Child Development*, 80, 703-719. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01292.x
- Flórez-Romero, R., Restrepo, M.-A., y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades de lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79 - 96.
- 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.2 -47). México: El Manual Moderno.
- Guarneros, E., y Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35.
- Guevara, Y., López, A., García, G., Delgado, U., y Hermosillo, Á. (2008). Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo. *Perfiles Educativos*, XXX(121), 41 - 62.
- Guevara, Y., Rugerio, J. P., Delgado, U., Hermosillo, Á., y López, A. (2010). Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: Una evaluación conductual. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), 31-40.
- Justice, L. M., y Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8 - 13. Obtenido de <http://doi.org/10.1177/004005990203400401>
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Pence Turnbull, K. L., y Skibbe, L. E. (2009). School readiness among children with varying histories of language difficulties. *Developmental Psychology*, 45(2), 460-476.
- Justice, L., Mashburn, A., y Petscher, Y. (2013). Very early language skills of fifth grade poor comprehenders. *Journal of Research in Reading*, 36 (2), 172 - 185. doi:10.1111/j.1467-9817.2011.01498.x
- Kaiser, A. P., Roberts, M. Y., y McLeod, R. H. (2011). Young children with language impairments: Challenges in transition to reading. En S. Neuman, y D. Dickinson, *Handbook of early literacy research* (pp. 153-171). NY, U.S.A.: The Guilford Press.
- Koppenhaver, D. A., Coleman, P. P., Kalman, S. L., y Yoder, D. E. (1991). The implications of emergent

- literacy research for children with developmental disabilities. *American Journal of Speech and Language Pathology*, 1, 38-44.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., y Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschoolchildren. Evidence from latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596-13.
- McMahon, R., y Wellhousen, K. (2010). Children write their world: Environmental print as a teaching tool. *Dimensions of Early Childhood*, 38(3), 23 - 29.
- Neumann, M. M., y Neumann, D. L. (2013). Touch screen tablets and emergent literacy. *Early Childhood Education Journal*. doi:10.1007/s10643-013-0608-3
- Neumann, M. M., Hood, M., Ford, R. M., y Neumann, D. L. (2012). The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(3), 231 - 258.
- Pence Turnbull, K. L., y Justice, L. M. (2008). *Language development from theory to practice*. New Jersey: Pearson.
- Rocha, G. B., y Vega, L. O. (2011). Narremos cuentos a los niños: es fácil y divertido. Un manual para padres y maestros. En L. Vega (Ed.), *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Manuales para profesionales y padres* (pp. 101 - 162). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Romero, S., Arias, M., y Chavarría, M. M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3). Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770305>
- Rugiero, J. P., y Guevara, Y. (2013). Desarrollo de habilidades conductuales maternas para promover la alfabetización inicial en niños preescolares. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 81 - 90.
- Rugiero, J. P., y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *OCNOS. Revista de Estudios sobre Lectura*, 13, 25 - 42. doi:10.18239/ocnos\_2015.13.02
- Rugiero, J. P., y Guevara, Y. (2016). Prácticas alfabetizadoras de madres y profesoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 191 - 220.
- Salazar, L., y Vega, L. (2013). Relaciones diferenciales entre experiencias de alfabetización y habilidades de alfabetización emergente. *Educación y Educadores*, 16(2), 311-325.
- Sawyer, B. E., Justice, L. M., Guo, Y., Logan, J. A., Petrill, S. A., Glenn - Applegate, K., . . . Pentimonti, J. M. (2014). Relations among home literacy environment, child characteristics and print knowledge for preschool children with language impairment. *Journal of Research in Reading*, 37(1), 65 - 83. doi:10.1111/jrir.12008
- Snow, C. E. (2008). What counts as literacy in early childhood. En K. McCartney, y D. Phillips, *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 274 - 294). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Teale, W., y Sulzby, E. (1992). *Emergent Literacy. Writing and reading*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- van Kleeck, A. (2014). Distinguishing between causal talk and academic talk beginning in the preschool years: An important consideration for speech-language pathologists. *American Journal of Speech - Language Pathology*, 23, 724-741.
- van Kleeck, A., y Schuele, C. M. (2010). Historical perspectives on literacy in early childhood. *American Journal of Speech - Language Pathology*, 19, 341-355.
- Vega, L. (2006). Los años preescolares: su importancia para desarrollar la competencia lectora y el gusto por la lectura. En L. Vega, S. Macotela, I. Seda, y H. Paredes (Edits.), *Alfabetización: retos y perspectivas* (pp. 13-39). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vega, L. O. (2003). *Análisis de la contribución de factores involucrados en el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares* (Tesis doctoral). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vega, L. O. (2010). Actividades que promueven la familiarización con el lenguaje escrito en salones preescolares: reporte de las maestras. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), 87 -98.
- Vega, L. O. (2011). El desarrollo del lenguaje en los años preescolares. En L. O. Vega Pérez (Ed.), *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Manuales para profesionales y padres* (pp. 15- 37). México: D.F.:



- U.N.A.M.
- Vega, L. O. y Macotela, S. (2005). Alfabetización en niños preescolares. Factores que inciden en su desarrollo: un estudio piloto. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 26(4), 18-29.
- Vega, L., y Macotela, S. (2007). Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vernon, S., y Alvarado, M. (2006). Las posibilidades de escritura en el preescolar. En L. Vega, S. Macotela, I. Seda, y H. Paredes, *Alfabetización: retos y perspectivas* (pp. 40-53). México: U.N.A.M.
- Weigel, D., Martin, S., y Bennett, K. (2005). Ecological influences of the home and the child-care center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 204-233.
- Whitehurst, G. J., y Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.
- Acosta, V.M., Axpe, A. y Moreno, A.M. (2014). Rendimiento lingüístico y procesos lectores en alumnado con trastorno específico del lenguaje. *Revista Española de Pedagogía*, 259, 477 – 490.
- Acosta, V. M., Moreno, A. M., y Axpe, M. A. (2010). Lenguaje oral y lectura emergente en alumnado con trastorno específico del lenguaje (TEL). *Cadernos de Comunicacao e Linguagem*, 2, 35 - 46.
- Aram, D., y Levin, I. (2004). The role of maternal mediation of writing to kindergartners in promoting literacy in school: A longitudinal perspective. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17, 387 - 409.
- Aram, D., Korat, O., Saiegh - Haddad, E., Arafat, S. H., Khoury, R., y Elhija, J. A. (2013). Early literacy among Arabic-speaking kindergartners: The role of socioeconomic status, home literacy environment and maternal mediation of writing. *Cognitive Development*, 28(3), 193 - 208. doi:10.1016/j.cogdev.2012.10.003
- Bitetti, D., y Scheffner Hammer, C. (2016). The home literacy environment and the english narrative development of spanish-english bilingual children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59, 1159-1171. doi:10.1044/2016\_JSLHR-L-15-0064
- Dickinson, D. K., y McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 186 - 202. doi:10.1111/0938 - 8982.00019
- Escamilla, K., Andrade, A., Basurto, A., y Ruiz, O. (1996). *Instrumento de Observación de los Logros de la Lecto-Escritura Inicial. Spanish reconstruction of An Observation Survey. A bilingual text*. U.S.A.: Heinemann.
- Ezell, H. K., y Justice, L. M. (2005). Shared storybook reading. *Building young children's language & emergent literacy skills*. U.S.A.: Paul H. Brookes.
- Farver, J. A., Lonigan, C. J., y Eppe, S. (2009). Effective early literacy development for young spanish-speaking english language learners: An experimental study of two methods. *Child Development*, 80, 703-719. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01292.x
- Flórez-Romero, R., Restrepo, M.-A., y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades de lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79 - 96.
- 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.2 -47). México: El Manual Moderno.
- Guarneros, E., y Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35.
- Guevara, Y., López, A., García, G., Delgado, U., y Hermosillo, Á. (2008). Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo. *Perfiles Educativos*, XXX(121), 41 - 62.
- Guevara, Y., Rugerío, J. P., Delgado, U., Hermosillo, Á., y López, A. (2010). Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: Una evaluación conductual. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), 31-40.
- Justice, L. M., y Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8 - 13. Obtenido de <http://doi.org/10.1177/004005990203400401>
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Pence Turnbull, K. L., y Skibbe, L. E. (2009). School readiness among children with varying histories of language difficulties. *Developmental Psychology*, 45(2), 460-476.
- Justice, L., Mashburn, A., y Petscher, Y. (2013). Very early language skills of fifth grade poor comprehenders. *Journal of Research in Reading*, 36 (2), 172 – 185. doi:10.1111/j.1467-9817.2011.01498.x

- Kaiser, A. P., Roberts, M. Y., y McLeod, R. H. (2011). Young children with language impairments: Challenges in transition to reading. En S. Neuman, y D. Dickinson, *Handbook of early literacy research* (pp. 153-171). NY, U.S.A.: The Guilford Press.
- Koppenhaver, D. A., Coleman, P. P., Kalman, S. L., y Yoder, D. E. (1991). The implications of emergent literacy research for children with developmental disabilities. *American Journal of Speech and Language Pathology*, 1, 38-44.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., y Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschoolchildren. Evidence from latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596-13.
- McMahon, R., y Wellhousen, K. (2010). Children write their world: Environmental print as a teaching tool. *Dimensions of Early Childhood*, 38(3), 23 - 29.
- Neumann, M. M., y Neumann, D. L. (2013). Touch screen tablets and emergent literacy. *Early Childhood Education Journal*. doi:10.1007/s10643-013-0608-3
- Neumann, M. M., Hood, M., Ford, R. M., y Neumann, D. L. (2012). The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(3), 231 - 258.
- Pence Turnbull, K. L., y Justice, L. M. (2008). *Language development from theory to practice*. New Jersey: Pearson.
- Rocha, G. B., y Vega, L. O. (2011). Narremos cuentos a los niños: es fácil y divertido. Un manual para padres y maestros. En L. Vega (Ed.), *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Manuales para profesionales y padres* (pp. 101 - 162). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Romero, S., Arias, M., y Chavarría, M. M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3). Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770305>
- Rugiero, J. P., y Guevara, Y. (2013). Desarrollo de habilidades conductuales maternas para promover la alfabetización inicial en niños preescolares. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 81 - 90.
- Rugiero, J. P., y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. OCNOS. *Revista de Estudios sobre Lectura*, 13, 25 - 42. doi:10.18239/ocnos\_2015.13.02
- Rugiero, J. P., y Guevara, Y. (2016). Prácticas alfabetizadoras de madres y profesoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 191 - 220.
- Salazar, L., y Vega, L. (2013). Relaciones diferenciales entre experiencias de alfabetización y habilidades de alfabetización emergente. *Educación y Educadores*, 16(2), 311-325.
- Sawyer, B. E., Justice, L. M., Guo, Y., Logan, J. A., Petrill, S. A., Glenn - Applegate, K., . . . Pentimonti, J. M. (2014). Relations among home literacy environment, child characteristics and print knowledge for preschool children with language impairment. *Journal of Research in Reading*, 37(1), 65 - 83. doi:10.1111/jrir.12008
- Snow, C. E. (2008). What counts as literacy in early childhood. En K. McCartney, y D. Phillips, *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 274 - 294). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Teale, W., y Sulzby, E. (1992). *Emergent Literacy. Writing and reading*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- van Kleeck, A. (2014). Distinguishing between causal talk and academic talk beginning in the preschool years: An important consideration for speech-language pathologists. *American Journal of Speech - Language Pathology*, 23, 724-741.
- van Kleeck, A., y Schuele, C. M. (2010). Historical perspectives on literacy in early childhood. *American Journal of Speech - Language Pathology*, 19, 341-355.
- Vega, L. (2006). Los años preescolares: su importancia para desarrollar la competencia lectora y el gusto por la lectura. En L. Vega, S. Macotela, I. Seda, y H. Paredes (Edits.), *Alfabetización: retos y perspectivas* (pp. 13-39). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vega, L. O. (2003). *Análisis de la contribución de factores involucrados en el desarrollo de la alfabetización en niños preescolares* (Tesis doctoral). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vega, L. O. (2010). Actividades que promueven la familiarización con el lenguaje escrito en salones preescolares: reporte de las maestras. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), 87 -98.

- Vega, L. O. (2011). El desarrollo del lenguaje en los años preescolares. En L. O. Vega Pérez (Ed.), *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Manuales para profesionales y padres* (pp. 15- 37). México: D.F.: U.N.A.M.
- Vega, L. O. y Macotela, S. (2005). Alfabetización en niños preescolares. Factores que inciden en su desarrollo: un estudio piloto. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 26(4), 18-29.
- Vega, L., y Macotela, S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vernon, S., y Alvarado, M. (2006). Las posibilidades de escritura en el preescolar. En L. Vega, S. Macotela, I. Seda, y H. Paredes, *Alfabetización: retos y perspectivas* (pp. 40-53). México: U.N.A.M.
- Weigel, D., Martin, S., y Bennett, K. (2005). Ecological influences of the home and the child-care center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 204-233.
- Whitehurst, G. J., y Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.

# Intervención psicoeducativa para promover la regulación emocional de padres de adolescentes

*Psychoeducational intervention to promote regulation  
emotional parents of teens*

Susana Velasco Gómez  
Yunuen Ixchel Guzmán Cedillo  
Rosa del Carmen Flores Macías  
Universidad Nacional Autónoma de México,  
México. Dirección Postal: Av. Universidad 3094,  
Col. Copilco, CP. 04510. Del. Coyoacán,  
Ciudad de México  
MÉXICO

correos electrónicos: yunuen.guzman@unam.mx

Artículo recibido: 18 de mayo 2019; aceptado: 25 de noviembre 2019.

## RESUMEN

Se realizó un estudio con el objetivo de diseñar, implementar y evaluar un taller para padres de adolescentes con el fin de promover sus habilidades de regulación emocional. Participaron 20 padres de familia de adolescentes. Se realizaron 5 sesiones de 90 minutos, basadas en el Modelo Procesual de Regulación Emocional de Gross. Para la recolección de datos se utilizaron viñetas de casos antes y después del taller. El análisis cualitativo de los datos, realizado mediante un estudio de calorimetría, muestra diferencias positivas entre la evaluación inicial y final referentes a las emociones negativas que presentan los participantes y la intensidad, respuestas y alternativas que brindan a sus hijos en la interacción con ellos. Así mismo, el análisis cualitativo permitió apreciar una mejora en la interacción padre-hijo, derivada del incremento de las estrategias de los padres para manejar situaciones conflictivas.

## ABSTRACT

The objective of this mixed model study was to design, implement and evaluate a course for teenagers' parents to promote their Emotional Regulation Skills. A group of 20 parents of teenagers participated in workshop in 5 sessions. They were based in the Process Model of Emotion Regulation proposed by Gross (2002) and used cognitive behavioral strategies. For data collection, the case vignettes. Qualitative analysis, through the calorimetry study, indicated positive differences between pre and posttest in participants negative emotions and the intensity, responses and alternatives in each interaction situation with their children, as a result of the increase of strategies to face conflictive situations.

**Palabras clave:** Regulación emocional, padres de adolescentes, relación padre-hijos, Modelo Procesual de Regulación Emocional

**Key words:** Emotion Regulations, Parents of teenagers, Parent-son relationship, Process Model of Emotion Regulation

## REGULACIÓN EMOCIONAL PARENTAL

Existen distintas aproximaciones al término regulación emocional parental, de las cuales se retomará la de Rutherford, Wallace, Laurent y Mayes (2015), que la definen como la capacidad de influenciar la experiencia y expresión de sus emociones en contextos de crianza o cuidado. Diversos autores coinciden en que la promoción de la regulación emocional parental tiene gran importancia para favorecer distintos aspectos del desarrollo de los hijos, pues:

- a) Favorece las conductas de cuidado hacia los niños.
- b) Hacen más probables o intensas las emociones positivas respecto a la crianza (Barros, Goes & Pereira, 2015; Pereira, 2011)
- c) Promueve la regulación emocional de los hijos y su bienestar ya que los padres se vuelven modelos, adoptan estilos de crianza más sensibles y establecen climas familiares en los que se desarrollan esquemas de control emocional para todos los miembros (Thompson, 2014; Rutherford, Wallace, Laurent & Mayes, 2015; Garbacz, Swanger-Gagné & Sheridan, 2015).
- d) Reduce el riesgo de conductas maladaptativas y problemas psicológicos (Li, Bai, Zhang & Yinghe, 2018).
- e) Mejora diversas funciones cognitivas como control inhibitorio, memoria de trabajo, función reflexiva, mentalización, atención plena, solución de problemas etcétera (Rutherford, Wallace, Laurent & Mayes 2015).

La promoción de la regulación emocional parental es importante pues previene la aparición de distintos problemas, tanto en padres como en hijos. En el caso de los padres, previene el uso de métodos de disciplina punitiva, la expresión emocional inadecuada que deriva en el mantenimiento de emociones negativas, depresión y ansiedad; por su parte, en los hijos previene la presencia de problemas exteriorizados, poca adaptabilidad y sensibilidad emocional, dificultades de regulación emocional y conductas antisociales (Barros, Goes y Pereira, 2015; Rutherford, Wallace, Laurent y Mayes 2015).

En la etapa de la adolescencia, los padres que no regulan adecuadamente sus emociones tienden a tener dificultades en la relación con sus hijos, se descontrolan, tienden a expresar sus emociones de forma

inadecuada y a menospreciar las experiencias y expresiones emocionales de sus hijos con prácticas como ignorar, trivializar o castigar, la cual a su vez se ve reflejado en una reacción emocional exacerbada por parte del adolescente, en la generación de un clima familiar poco favorecedor y en la presencia de mayores conflictos en situaciones cotidianas, relacionadas con las frecuentes conductas inadecuadas de los hijos (Kehoe, Havinghurst & Harley 2014; Li, Bai, Zhang & Yinghe, 2018).

Existen programas que han demostrado su efectividad al promover distintas estrategias de regulación emocional, entre las que destacan el uso de reestructuración cognitiva y que ayudan a que los padres disminuyan el uso de represión para favorecer el bienestar del individuo y de sus hijos (John & Gross, 2004). Estos programas son efectivos en la medida en que emplean estrategias que permiten a los padres dejar de centrarse en los aspectos negativos de la conducta de sus hijos e implementar nuevas formas de interacción, promovidas igualmente dentro de ellos (Oana, Capris & Jarda, 2017).

En la siguiente sección abordaremos las principales características de los programas de intervención cuyo fin ha sido el de promover estrategias de regulación emocional en padres, sus fundamentos y los elementos que hemos retomado para el diseño de la propuesta que se presenta en este escrito.

Existen programas que pueden favorecer la comunicación entre padres e hijos, reducir los conflictos familiares y ayudar a los padres a sentirse más confiados al emplear más estrategias positivas de paternidad (Salari, Ralph & Sanders 2014). Muchos de ellos se enfocan en la disciplina, prevención de riesgos o prácticas de crianza, pero pocos son aquellos que se enfocan en la regulación emocional y menos aun los que tienen el foco de atención en los padres más que en los hijos.

Muchos de los programas de intervención con padres de adolescentes están diseñados para trabajar en grupo; al respecto Salari, Ralph & Sanders (2014) señalan algunos detalles a considerar al planear este tipo de intervenciones para evitar que los padres se rehúsen a participar: 1) algunos padres pueden sentirse ansiosos al compartir sus problemas en grupo; 2) algunos padres pueden tener dificultades para reflexionar acerca de su

propia conducta y recibir retroalimentación acerca de la misma; 3) los horarios de trabajo y los programas de intervención pueden resultar complicados; 4) la disponibilidad de los programas y las listas de espera pueden desmotivar a los padres.

En este trabajo, para la propuesta de intervención se han considerado estos elementos que señalan los autores y se han planificado actividades grupales que resulten adecuadas para los padres de familia que participan, además de que se han considerado también ciertos principios de enseñanza-aprendizaje en la población adulta.

Para Knowles, Holton y Swason (2005; en Spies, Seale & Botma, 2015) es importante adecuar la instrucción a los adultos, pues los programas enfocados a esta población, como en el caso de los programas dirigidos a padres, no pueden guiarse por los mismos principios de enseñanza-aprendizaje que los programas dirigidos a los niños. Este autor ha propuesto varios principios de aprendizaje adulto, entre los cuales se encuentran: 1) el adulto tiene autoconceptos independientes que lo dirigen en su aprendizaje; 2) el aprendizaje se basa en la experiencia acumulada sobre la cual aprende lo nuevo; 3) las necesidades de aprendizaje de la vida adulta están influenciadas por los roles sociales que ejerce el individuo; 4) el aprendizaje debe estar basado en la resolución de problemas y ser aplicable de forma inmediata; 5) los adultos necesitan saber por qué es importante aprender antes de hacerlo y 6) la motivación para el aprendizaje en adultos debe provenir de fuentes internas más que de externas.

La simulación es una de las estrategias más ricas en el aprendizaje adulto pues se asocia con el pensamiento creativo, habilidades de solución de problemas, ampliación de conocimientos, confianza del estudiante, colaboración, etc.: además, la simulación es una metodología activa que requiere compromiso, interacción con los otros, etc. Otra estrategia importante para el aprendizaje de los adultos es la realización de preguntas, porque a través de ello son capaces de aprender y procesar nueva información. Estas dos estrategias pueden ir de la mano, en la medida en que la simulación ayuda a poner en práctica nuevas habilidades y las preguntas estimulan la reflexión; además, si se fortalece con la retroalimentación de parte del instructor, el círculo de aprendizaje se completa (Spies, Seale & Botma, 2015).

Una propuesta educativa enfocada en padres de

familia y que considere los principios de la andragogía debe adoptar una visión constructivista del aprendizaje adulto, considerando al padre como parte activa del proceso de aprendizaje y, por tanto debe buscar la participación comprometida y motivada en cada una de las actividades; para ello, es necesario que se promueva el respeto y se desarrollen situaciones de aprendizaje donde cada participante retome sus experiencias para construir conocimientos nuevos y ayude a los demás a hacerlo lo mismo, además de que desarrolle sus propias estrategias de aprendizaje, de solución de problemas y de pensamiento crítico (Spies, Seale & Botma, 2015; King, 2017).

En este sentido, el responsable del taller adquiere el papel de guía que genera situaciones que incluyan circunstancias de la vida real, donde los participantes se sientan involucrados, los guía, aclara sus dudas, facilita información y promueve la utilización de sus recursos, entre otras actividades de andamiaje para que cada padre pueda aplicar lo aprendido en cada una de las sesiones (King, 2017).

La forma en que se aplican estos principios puede visualizarse a través del estudio de Bochi, Fiedrich y Barbosa (2016), quienes revisaron artículos sobre intervenciones grupales para entrenar a padres en habilidades parentales. Reportan que las técnicas que se usan en los artículos revisados fueron: a) el uso de material audiovisual, b) modelamiento, c) retroalimentación, d) pequeñas prácticas, e) entrenamiento en resolución de problemas, f) tareas en casa, g) *role playing* y h) discusión en grupos pequeños. Algunos de los estudios emplearon llamadas telefónicas o soporte online a manera de seguimiento y para hacer aclaraciones si eran necesarias.

Fabrizio, Stewart, Ip y Lam (2014) realizaron un estudio para probar la efectividad de una intervención para mejorar las habilidades parentales que promueven una relación positiva con sus hijos preadolescentes en Hong Kong. Se realizaron entrevistas para determinar a los posibles participantes del programa, y un estudio piloto para verificar la viabilidad. Se dividieron en tres grupos, uno que recibió entrenamiento a través del programa *Harmony Home*, un grupo de control que recibió información acerca del ejercicio y el cuidado de la salud y un tercero que recibió entrenamiento en resolución de conflictos. Se realizaron cuatro sesiones

de dos horas, cuyas temáticas fueron sondeadas para determinar cuáles eran las más relevantes según los participantes (construcción de la relación padre-hijo, disciplina positiva de la mala conducta, control del enojo y negociación de la buena conducta). La intervención se basó en el modelo de solución de problemas de Cummingham (1993, en Fabrizio, Stewart, Ip & Lam, 2014). El facilitador generaba ambientes que enfatizaran las conductas negativas que presentan comúnmente los padres y sugería estrategias alternativas, de modo que los padres reflexionaran y encontraran la solución a sus conflictos por ellos mismos.

La intervención empleó los principios del modelo de cambio conductual de Schwarzer (2008, en Fabrizio, Stewart, Ip & Lam, 2014), específicamente la intención y la planificación, para mantener por periodos largos las conductas deseadas en los padres, a través de la reflexión en grupos pequeños acerca de las consecuencias a largo plazo en la relación padre-hijo y el juego de roles. Los resultados señalan que el programa *Harmony Home* tiene resultados permanentes hasta por los tres meses posteriores a la intervención. Se encontraron cambios en cuanto a las habilidades trabajadas, aunque no tuvieron una diferencia significativa con los puntajes obtenidos en la evaluación inicial.

Otro estudio de Fabrizio et al (2015) consistió en un ensayo controlado con 412 madres de familia de bajos recursos de una provincia de Hong Kong, con hijos de entre 6 y 8 años. Se dividieron en dos grupos, uno de los cuales participó de las actividades del Programa Padres Efectivos donde se promovía el uso de estrategias de regulación emocional. Se llevaron a cabo cuatro sesiones de dos horas en grupos de seis a diez personas. Para medir la efectividad se desarrollaron cuestionarios que medían el uso de estrategias de regulación emocional, los cambios percibidos en las estrategias de manejo emocional, afectos positivos y negativos, satisfacción con la relación padre-hijo, felicidad subjetiva, armonía familiar y evaluación del programa.

Los resultados mostraron que las madres que participaron en dicho programa incrementaron el uso de estrategias de regulación emocional, la felicidad subjetiva, la satisfacción con la relación madre-hijo, y la

armonía familiar. Se concluyó que el programa reduce la intensidad y la frecuencia del enojo y previene la ocurrencia de prácticas hirientes como agresiones físicas hacia sus hijos.

El Programa de Paternidad Positiva Racional (rPPP) es un programa enfocado en la regulación emocional a través de estrategias de reevaluación funcional que ha demostrado reducir los problemas tanto exteriorizados como internalizados de los niños. Con base en esto, Oana, Capris y Jarda (2017) realizaron dos estudios para evaluar la efectividad de dos programas basados en el rPPP y estrategias de modificación del sesgo atencional en padres, uno presencial y otro online. En el primer estudio participaron 42 padres de niños entre 2 y 12 años que reportaron efectos positivos en sus niveles de angustia, satisfacción e interacciones positivas con sus hijos. En el segundo estudio participaron 53 padres y sus hijos que fueron asignados a uno de los dos grupos, rPPP y rPPP+ABS (Modificación del sesgo atencional). los resultados señalan que la implementación de ABS puede aumentar los efectos de programa rPPP sobre las fortalezas de los hijos, reportadas por los padres antes de la intervención. La estrategia clave fue ABS.

El estudio de Kehoe, Havinghurst y Harley (2014) se centra en la competencia emocional de padres (habilidad para reconocer, entender y regular emociones y su expresividad) con padres de adolescentes y su impacto en la presencia de trastornos interiorizados en estos últimos. Evaluó el programa TINT (*Tuning into Teens*) que tiene como objetivo enseñar a habilidades de respuesta emocional para favorecer la conexión padre-hijo y la competencia emocional de ambos. El programa está compuesto de 6 sesiones de dos horas y el concepto central es “*emotion coaching*”, que es empleado para entrenar a los padres en las habilidades (conciencia, identificación y regulación) que necesitan para ir guiando a sus hijos en la expresión y regulación de sus emociones. Se agregan habilidades de mindfulness y de autocuidado para disminuir la vulnerabilidad a la reactividad emocional de los padres, así como habilidades de validación de la experiencia emocional del adolescente.

En dicho estudio, participaron 225 estudiantes de entre 10 y 13 años de edad de Melbourne, Australia y 225 cuidadores, la mayoría madres de familia (200). Al inicio se evaluaron dificultades internalizadas de los

padres, dificultades de regulación emocional, prácticas de socialización y dificultades internalizadas de los hijos. Los grupos estaban conformados por entre 6 y 12 padres, y cada grupo contaba con un facilitador que llevaba las sesiones siguiendo el manual de trabajo. Se empleó también un grupo control.

Los resultados muestran diferencias en la disminución de síntomas de problemas interiorizados en los padres, reducción de las prácticas en las que se invalidan las respuestas emocionales tanto en padres como en hijos, aumento en la habilidad de reconocimiento emocional a través de los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales, y reducción de síntomas de ansiedad y depresión en los adolescentes (Kehoe, Havinghurst & Harley, 2014).

Ravindran, Engle, McElwain y Krammer (2015) realizaron un estudio para evaluar la efectividad del programa *More fun With Sisters and Brothers* (MFWSB) para ayudar a los padres a manejar sus emociones de forma más efectiva. Participaron 50 familias con al menos dos hijos en el grupo experimental y 34 en el grupo control con hijos de entre 5 y 8 años. Al inicio se les aplicaron cuestionarios para medir la calidez y el antagonismo entre hermanos y su regulación emocional tanto en la relación entre hermanos como en general. En los resultados, sólo las madres mostraban con menor frecuencia dificultades para regular sus emociones y el uso de la supresión, mientras que aumentó la reevaluación cognitiva. El modelo MFWSB consta de cinco sesiones preventivas que trabajan con 6 competencias socioemocionales fundamentales para la interacción entre hermanos que son inicial la interacción social, aceptar y rechazar invitaciones a jugar, tomas de perspectiva, identificación de emociones, regular la intensidad emocional y manejo de conflictos.

Como podemos notar, la regulación emocional es una habilidad de suma importancia para el desarrollo de los hijos y el bienestar de los padres. Es una habilidad que influye, y es influenciada, por las creencias y prácticas parentales que pueden modificar su desarrollo y adaptación a lo largo de la vida familiar. Por tanto, su promoción es un punto trascendental que debe ser tomado en consideración para el diseño e implementación de actividades educativas, especialmente en puntos críticos como la adolescencia

de los hijos.

De acuerdo con la literatura revisada, las intervenciones deben considerar un punto de vista profesional que considere los principios de andragogía, aportar estrategias que los padres puedan emplear en su vida cotidiana y sustentadas en un enfoque de acción que haya sido probado. Las actividades deben ser sistemáticas de manera que permitan a los participantes aprender estrategias concretas en talleres cuyas sesiones sean adecuadas a sus necesidades y con una duración adecuada para cumplir los objetivos. Tomando estos elementos, se plantea la realización de un taller cuyo objetivo es promover el aprendizaje de estrategias de regulación emocional en padres.

Con base en la revisión de los estudios previamente mencionados, se desarrolló el diseño instruccional del taller. En la primera versión se consideraron 6 sesiones de 90 minutos, cada una de las cuales se centraba en alguna de las fases del Modelo Procesual de Regulación Emocional de Gross (Selección de la situación, Apreciación, Emoción y Respuesta) y una estrategia de regulación emocional (Reapreciación, Modificación del sesgo atencional, Modificación de la respuesta y Relajación). Su contenido se sometió a una revisión por pares y por expertas de manera que, a partir de la retroalimentación, se hicieron ajustes al contenido, la estructura y la secuencia del taller, quedando 5 sesiones, cuyo contenido se presentará en secciones posteriores.

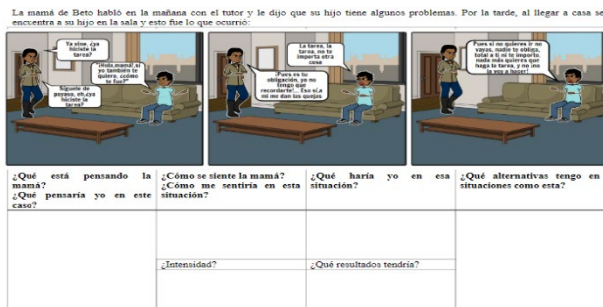
## **MÉTODO**

**Participantes.** La muestra fue no intencional, la participación en el taller fue voluntaria, con un total de 20 padres de familia.

**Viñetas de casos.** El instrumento consta de una situación, descrita a través de un comic (viñeta de caso) con el cual los participantes identificaron los pensamientos, emociones y su intensidad, así como las respuestas comunes y alternativas en situaciones de conflicto. La figura 1 muestra un ejemplo de la forma en que se constituyeron las viñetas a emplear en las sesiones del taller. Al inicio de las sesiones 2, 3 y 4, se presentó una de las viñetas para que los participantes contestaran el formato y al final de la sesión lo complementaran con los elementos que hubieran aprendido en el taller. Para evaluar a los participantes con base en este instrumento se empleará una escala de 0 al 3 en los criterios mostrados en la tabla 1.



**Figura 1.** Ejemplo de viñetas de caso empleadas para la evaluación del taller.



**Tabla 1**

*Criterios de evaluación de viñetas de casos*

Criterio	0= Sin respuesta	1= Respuesta negativa	2= Respuesta positiva
1) Identificación de pensamientos	No hay respuesta o no corresponde a la categoría	Pensamientos relacionados con emociones negativas	Pensamientos relacionados con emociones positivas
2) Identificación de emociones	No hay respuesta o no corresponde a la categoría	Emociones relacionadas con malestar o que puedan generar conflictos	Emociones relacionadas con bienestar
3) Identificación de la intensidad de la emoción	No hay respuesta o no corresponde a la categoría	Intensidades altas en emociones negativas	Intensidades bajas en emociones negativas
4) Identificación de sus conductas en situaciones similares	No hay respuesta o no corresponde a la categoría	Conductas negativas o que agraven la situación de conflicto	Conductas positivas o que ayuden a mejorar la situación de conflicto
5) Identificación de las consecuencias de su conducta	No hay respuesta o no corresponde a la categoría	Consecuencias negativas ante las respuestas dadas	Consecuencias positivas antes las respuestas dadas
6) Generación de respuestas alternativas	No hay respuesta o no corresponde a la categoría	Alternativas de acción que generen conflictos o los agraven	Alternativas de acción que mejoren la situación o resuelvan el conflicto

Con el uso de este instrumento se evaluó el tipo de respuestas que daban los padres de familia ante situaciones típicas de conflicto con adolescentes, así como los cambios generados a partir de la intervención y la práctica de las estrategias en cada sesión. Tabla 2. Ejemplos de respuestas en cada categoría de las viñetas de caso

**Tabla 2**  
*Ejemplos de respuestas en cada categoría de las viñetas de caso*

Categoría	0=No hubo respuesta/la respuesta no corresponde a la categoría	1=Respuesta negativa	2=Respuesta positiva
Pensamiento	Enojada	Es un flojo	Le cuesta trabajo hacer la tarea
Emoción	Podemos hablar	Enojada	Me tranquilizo
Intensidad de la emoción	Enojada	Muy enojada (nivel 5)	Más tranquila (nivel 2 de enojo)
Conducta	Por qué se porta así	Le quito el celular	Platico con ella y llegamos a un acuerdo
Consecuencias	Le grito	Se enoja y se va	Evitamos pelear, hablamos
Respuesta alternativa	Pienso que puede hacerlo si quisiera	La castigo, le quito cosas	Podemos arreglar el cuarto juntos

## RESULTADOS

Para evaluar los avances a lo largo de las sesiones se emplearon las viñetas de casos, las cuales se presentaron a los participantes al inicio de la sesión, previo a las actividades, y al final de esta, una vez que se trabajaron las estrategias propuestas. Las respuestas escritas por los participantes en cada pregunta de las viñetas correspondientes a los criterios de evaluación,

fue calificada en una escala de 0= NO hubo respuesta o la respuesta no corresponde a la categoría evaluada 1= Respuesta negativa y 2= Respuesta positiva. A manera de ejemplo, la tabla 2 presenta respuestas puntuadas en cada nivel y para cada categoría.

Los puntajes en cada categoría se sumaron para obtener un total por participante y un promedio de respuesta en cada aplicación del instrumento (véase tabla 3).

Tabla 3. Totales obtenidos por cada participante en la evaluación con viñetas

**Tabla 3**

*Totales obtenidos por cada participante en la evaluación con viñetas*

ID	SESIÓN 2		SESIÓN 3		SESIÓN 4	
	INICIO	FINAL	INICIO	FINAL	INICIO	FINAL
1	5	6	9	9	8	8
2	9	12	9	8	6	6
3	6	4	7	7	2	6
4	7	12	9	10	9	10
5	7	10	8	8	8	8
6	7	9	9	9	7	11
7	7	8	9	10	9	9
8	10	11	8	8	8	12
9	9	9	9	6	8	8
10	8	6	6	8	5	6
11	7	12	NA	NA	6	11
12	8	10	8	10	6	11
13	9	9	7	7	NA	NA
14	6	8	9	9	7	11
15	10	11	11	11	NA	NA
16	8	11	9	9	NA	NA
17	NA	NA	5	5	6	6
18	NA	NA	9	9	8	8
19	5	6	9	9	9	11
20	5	11	9	11	9	12
<b>PROMEDIO</b>	<b>6.65</b>	<b>8.25</b>	<b>7.95</b>	<b>8.15</b>	<b>6.05</b>	<b>7.7</b>

El puntaje máximo en cada aplicación es de 12. De manera general, hay una diferencia notable entre las respuestas de los participantes al inicio y al final de cada sesión que, en casi todos los casos implica que los puntajes se mantienen o se incrementan. En la figura 1 se presentan los promedios grupales en un continuo para su comparación. Se observa en la línea temporal que, luego de la primera aplicación del instrumento, hubo un aumento de casi 2 puntos en el promedio general y los valores siguientes se mantuvieron en un rango similar; sin embargo, en la aplicación inicial de la sesión 4 hubo una disminución considerable de los puntajes que volvieron a incrementar en la aplicación final.

Para el análisis de los resultados se empleó un análisis de calorimetría, para el cual se colorearon los resultados, de manera que se pueda establecer

visualmente un perfil de respuestas tanto generales como específicos para cada participante. En la tabla 4, se colorean los puntajes que expresan respuestas negativas de color azul (color frío), las respuestas positivas se colorean de naranja (color cálido) y cuando no hay respuesta no se colorea la celda.

En la tabla 4 se puede observar que en la primera aplicación del instrumento hay participantes que obtienen 0 en distintas categorías, es decir que no contestaron la pregunta planteada o que la respuesta que dieron no corresponde con la categoría: tres participantes obtuvieron 0 en identificación de pensamiento, uno en la identificación de emoción, cuatro en la intensidad, uno en la identificación de la conducta y cuatro en la identificación de las consecuencias. En la última aplicación del instrumento, estos casos se redujeron, quedando sólo tres de los participantes que obtuvieron 0 en la intensidad de la emoción, y tres que obtuvieron 0 en la identificación de las consecuencias.

Se puede observar que, en la primera aplicación, la mayoría de las respuestas son negativas en todas las

categorías, especialmente en lo referente a las emociones que identificaron en la situación que se les presentó. En la última aplicación se redujo el número de respuestas negativas en cada categoría, sobre todo en cuanto a la generación de respuestas alternativas ante la situación planteada. En la primera aplicación, se observa que los participantes muestran puntajes de uno, principalmente en las categorías de pensamientos, la intensidad de la emoción y las conductas relacionadas con la situación. En contraste, en la última aplicación, la mayoría de los participantes obtienen puntajes de 2. Esto es más notorio en las categorías de intensidad, respuestas alternativas, consecuencias y conducta. En las categorías de pensamiento y emoción, pocos participantes muestran cambios en relación con la primera aplicación. También, se puede observar que las respuestas positivas referentes a las emociones aumentaron, pero sólo un poco, en la última aplicación del instrumento; sin embargo, las respuestas relacionadas con estas emociones son en su mayoría positivas. A continuación, se presentan ejemplos al respecto de los cambios.

**Tabla 4.**  
 Análisis de calorimetría de la aplicación de viñetas de casos durante las sesiones

ID PARTICIPANTE	PRIMERA APLICACION						ULTIMA APLICACION					
	PENSAMIENTO	EMOCION	INTENSIDAD	CONDUCTA	CONSECUENCIAS	R ALTERNATIVA	PENSAMIENTO	EMOCION	INTENSIDAD	CONDUCTA	CONSECUENCIAS	R ALTERNATIVA
1ZT	0	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1
2JN	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1
3YLO	1	1	0	2	0	2	1	1	0	2	0	2
4LL	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2
5CL	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2
6NR	1	1	1	1	1	2	2	2	1	2	2	2
7JRA	2	0	0	2	2	1	2	1	1	1	2	2
8JRP	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
9NB	0	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2
10LC	1	1	1	1	2	2	1	1	0	2	0	2
11YD	1	1	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2
12SN	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2
13LT	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	2
14MM	2	1	0	1	0	2	2	1	2	2	2	2
15PT	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2
16BT	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	2
17YLG	0	1	0	2	0	2	1	1	0	2	0	2
18VR	2	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1
19CR	1	1	1	0	1	1	2	1	2	2	2	2
20JS	1	1	1	1	0	1	2	2	2	2	2	2

Nota: Las respuestas en blanco corresponden a 0=No hay respuesta, las azules a 1=Respuesta negativa y las naranjas a 2=Respuestas positivas

Ejemplos de cambios en las respuestas de los participantes a las viñetas de casos:

Sesión 2		Sesión 4	
Emoción	Conducta	Emoción	Conducta
<i>Frustrada, molesta</i> <i>MM, su hija cursa</i> <i>1° de secundaria</i>	<i>Me enojaría,</i> <i>gritaría</i>	<i>Enojada y con un</i> <i>poco de angustia</i>	<i>Preguntarle a dónde</i> <i>va y con quién</i>
<i>Enojado</i> <i>JRP, su hijo cursa</i> <i>1° de secundaria</i>	<i>Gritarle y quitarle</i> <i>el celular</i>	<i>Frustrado, dolido</i>	<i>Explicarle que él</i> <i>tiene que pedirme</i> <i>permiso</i>

En estos ejemplos, las emociones son muy similares y están relacionadas con interacciones negativas; sin embargo, se puede observar que las respuestas iniciales de la sesión 2 se centran en aspectos a los que los participantes atribuyen aspectos negativos y, por tanto generan respuestas negativas que los llevan a generar conductas negativas o poco reguladas, cuyas consecuencias se presentan como conflictos con los adolescentes y que, al final los llevan a seguir reproduciendo o generando conductas similares. Para la sesión 4, los participantes prestan atención a aspectos más variados a los cuales atribuyen significados más neutro o positivos, lo cual genera que las emociones que se presentan sean más positivas o, en caso de ser negativas, la intensidad disminuye de modo que las respuestas dadas son más positivas o reguladas, de modo que las consecuencias negativas disminuyen o se eliminan por completo y esto hace que los participantes generen alternativas más positivas también.

De manera general, las viñetas reflejan cambios respecto a la forma en que los participantes identifican los elementos en las situaciones, además de que reflejan un cambio en las respuestas, tendiendo a ser más positivas conforme el taller avanzó. Estas respuestas se relacionan de manera estrecha con la dinámica de los participantes en cada sesión.

## CONCLUSIONES

El objetivo de investigación fue cumplido, a través de la condensación de los principios teórico-metodológicos en un taller con una estructura y contenidos pertinentes y relacionados tanto con el modelo teórico, como con las características metodológicas retomadas de trabajos anteriores y con

las necesidades de la población atendida a través de la propuesta educativa.

El diseño de las viñetas de casos, el análisis cualitativo de las mismas y la recolección de datos provenientes de los usuarios a lo largo de las sesiones permitieron cumplir con el objetivo de evaluación del taller, en ese sentido, resulta también un aporte a la investigación educativa pues brinda una herramienta coherente con el modelo y de fácil empleo para el profesional interesado en llevar a cabo programas similares.

A través de los instrumentos, se obtuvieron evidencias suficientes para identificar cambios en las estrategias de regulación emocional de los participantes, mismos que sugieren su empleo en situaciones cotidianas no solo con sus hijos sino en otros ámbitos. Así, a través de estos resultados se comprueba que el taller es útil para promover dichas estrategias y favorecer su uso.

De los resultados obtenidos, se destaca la forma en que los participantes modificaron sus respuestas ante emociones negativas, a través del uso de las distintas estrategias, de las cuales resultaron esenciales el despliegue atencional, la generación de respuestas alternativas y el termómetro emocional.

Los puntajes obtenidos a través de las viñetas sugieren diferencias en cuanto a la percepción de los participantes acerca de los casos presentados y, al comparar los resultados al inicio y al final de las sesiones, se puede observar la mejora en cuanto a los puntajes obtenidos. Los cambios reportados de forma numérica en las viñetas son consistentes y señalan un cambio en las estrategias empleadas por los participantes; sin embargo, a lo largo de las sesiones no se reporta un incremento mayor a nivel grupal, sino que incrementan en una sola sesión y se mantiene durante las otras.

A través del análisis cualitativo con el gráfico de calorimetría, se pudo observar un cambio en cuanto a la identificación de los elementos del Modelo Procesual de Regulación Emocional, mismo que se refleja en la disminución de errores, confusiones o reactivos sin responder en la última aplicación del instrumento. En este sentido, hubo un proceso de aprendizaje adecuado, es decir que las actividades durante las sesiones fueron adecuadas para promover en los participantes el

aprendizaje de estos elementos y poder aplicarlos al análisis de sus emociones y conducta.

La disminución de respuestas negativas en todas las categorías observadas a través del estudio de calorimetría, demuestra los cambios originados a partir del taller, y en cuanto a los ejemplos que se mencionan. Los participantes en general tenían dificultades dar respuestas originales y no estereotipadas. Al observar los cambios y la diversificación de respuestas durante las sesiones pudieron percibir de forma más versátil su papel como padres y darse cuenta de los distintos factores que intervienen en la interacción con sus hijos.

El cambio en la apertura al diálogo de parte de los padres, observados entre la primera aplicación de las viñetas a la última aplicación de las mismas, marca una posibilidad de apertura hacia la autonomía de los hijos. Es decir, al abrirse la oportunidad al diálogo, los padres brindan a sus hijos la oportunidad de expresar sus opiniones, compararlas y participar de manera activa en la toma de decisiones, por muy pequeñas que sea, lo cual traerá a la larga un desarrollo personal mayor, responsable y autónomo, y les permitirá tomar decisiones mucho más complejas y autónomas, pues habrán podido practicar en un ambiente seguro y motivante.

El taller fue diseñado con una estructura flexible y adaptable a las necesidades de los participantes, teniendo actividades medulares que pueden ser adaptadas a distintas temáticas, ejemplos y situaciones que sean pertinentes a cada grupo. Respecto a las sesiones y sus contenidos, la estructura permite tener un esquema completo tanto de la familia de estrategias de regulación emocional como de las situaciones que a los padres les pueden llegar a generar conflicto.

Dentro del taller, los participantes pudieron compartir sus experiencias, lo cual favoreció la motivación y potenció la posibilidad de aplicar lo aprendido en situaciones reales. Esta situación subsanó la falta de tareas para el análisis y generó un ambiente donde los participantes podían expresarse con confianza (Spies, Seale y Botma, 2015; King 2017).

La revisión de la literatura realizada para la justificación teórica del presente estudio señala una marcada tendencia hacia la atención de grupos con necesidades muy específicas, en las cuales se les brindan estrategias a los padres de familia para regular sus

emociones al enfrentarse a sus condiciones familiares; es por ello que el presente estudio se enfocó a una población más general pues en todos los ámbitos es importante la regulación emocional y los resultados son favorables.

Un aspecto importante que se observó fue que si bien Spies, Seale y Botma (2015) señalan la simulación como pieza clave de las propuestas educativas para adultos pues les permite practicar y poner en práctica distintas estrategias y habilidades de pensamiento; sin embargo, en la presente propuesta, los participantes no estaban dispuestos a participar en un juego de roles de forma tan directa y prefirieron, en su mayoría, ser espectadores. En este sentido, es de suponerse que el contexto social y personal de cada participante configuró de esta manera al grupo, de modo que fue necesario hacer una adecuación a las actividades y trabajar a través de la reflexión colectiva. Una alternativa para trabajar casos puede ser retomar una de las experiencias que ya se han comentado con anterioridad, que haya surgido de alguno de los participantes, y que el facilitador pueda representarlo o apoyarse de recursos digitales para que sea presentado al grupo y se comente.

En suma, a la luz de la experiencia, es plausible considerar que el taller de regulación emocional para padres cumple con los criterios necesarios para ser considerado como una propuesta adecuada para promover las estrategias de regulación emocional en padres de adolescentes, la cual puede ser empleada en contextos escolares o extraescolares y que puede enriquecer la labor del psicólogo escolar, al ser adaptable a las necesidades de cada población.

#### **COMENTARIOS ADICIONALES**

Es importante asegurar la periodicidad en las sesiones. En las viñetas se puede observar una mejora desde la segunda sesión, en la aplicación del instrumento, misma que se mantiene en la siguiente sesión; sin embargo, para la cuarta sesión parece haber un retroceso respecto a los puntajes obtenidos que los colocan debajo incluso del puntaje inicial. Este retroceso coincide con la suspensión de las sesiones del taller, debido a actividades escolares, que pudo haber generado un “olvido” de los temas tratados, aunque al final de la sesión los puntajes volvieron a situarse en un rango similar a las sesiones anteriores. Además de la

necesidad de controlar de forma más rigurosa la implementación de las sesiones para evitar los retrocesos y, otra situación importante es la necesidad de involucrar a los participantes en la realización de las tareas en casa de modo que se refuerce el aprendizaje. Una forma de sortear esta limitante puede ser el uso de recursos digitales que permitan brindar asesoría personalizada o un seguimiento directo de las estrategias que emplean los participantes y poder, al mismo tiempo, despejar dudas que pudieran estar surgiendo y que impidan su aprendizaje de manera directa. En este sentido, se pueden retomar ciertos elementos del estudio de Oana, Capris y Jarda (2015), como el uso de un blog, plataforma digital, o redes sociales donde se suban contenidos de consulta que sirvan de apoyo a los padres de familia, además de tener la posibilidad de comunicación directa para resolver dudas y monitorear el progreso de los participantes.

Salari, Ralph y Sanders (2014) mostraron un precedente que coincide con los resultados obtenidos en este estudio pues, a los padres pertenecientes a la comunidad donde se trabajó se dificultaba mucho el acceso al programa por sus horarios y actividades, además de que este tipo de temas generó ansiedad en ellos por sentirse señalados. El presente estudio concuerda con tales observaciones pues, a pesar de ser una propuesta enmarcada en la dinámica escolar, las actividades de los padres de familia limitaron la participación y, por tanto, la representatividad de la muestra.

En cuanto a la asistencia de los padres, es difícil sortear las dificultades propias del contexto social como los horarios de trabajo, pero se puede trabajar con los otros aspectos como la ansiedad que les provoca que otros padres o miembros de la comunidad los vean como personas desadaptadas o con problemas; en este sentido, para futuras intervenciones, la recomendación es que se genere un proceso de desensibilización dentro de la misma comunidad educativa, es decir que se trabaje en conjunto con el área de orientación en el tratamiento de los temas permanentes de la agenda escolar e introduciendo poco a poco a los padres a temas más específicos, esto trabajando de forma específica con cada uno de los grupos escolares, como parte de la ruta de mejora de cada plantel.

Respecto a la dificultad para reflexionar que

pueden tener los padres, el taller permitió romper las barreras en la mayoría de los padres al validar su experiencia y retroalimentar sus respuestas en cada actividad; sin embargo, en el caso de los participantes de mayor edad, esto fue mucho más difícil, por lo cual es necesario que el taller emplee actividades y ejemplos más concretos para apoyar su aprendizaje y facilitar que compartan su experiencia de forma más enriquecedora.

Como se puede observar, los puntos señalados hacen referencia a la practicidad de la propuesta, más que al contenido o el diseño en general, y pueden ser modificados de modo que el taller se fortalezca y se tengan mejores parámetros de comparación respecto a sus efectos. En este sentido, la propuesta se consolida como un material útil para la labor educativa.

## REFERENCIAS

- Barros, L. Goes, A. R. y Pereira, A. I. (2015). Parental self-regulation, emotional regulation and temperament: Implications for intervention. *Estudios de Psicología Campiñas*. Vol. 32 (1). recuperado de la página electrónica: <http://www.scielo.br.pbidi.unam.mx:8080/pdf/estpsi/v32n2/0103-166X-estpsi-32-02-00295.pdf>
- Bochi, A., Friedrich, D. y Barbosa P., J. T. (2016). Revisión sistemática de estudios sobre programas de entrenamiento parental. *Trends in psychology*. Vol. 24 (2). pp. 549-563.
- Fabrizio, C. S., Stewart, S. M., Ip Y., A. K. y Lam, T. H. (2014). Enhancing the parent-child relationship: a Hong Kong community-based randomized controlled trial. *Journal of family psychology*. Vol 28 (2). pp. 42-53. DOI: 10.1037/a0035275
- Fabrizio et al. (2015). Parental emotional management benefits family relationship: A randomized controlled trial in Hong Kong, China. *Behavioral Research and Therapy*. Vol 17. pp. 115-124. DOI: 10.1016/j.brat.2015.05.011
- Garbacz, S. A.; Swanger-Gagné, M. S y Sheridan, S. M. (2015). The Role of School-Family Partnership Programs for Promoting Student SEL. En: Durlack, J. A.; Domitrovich, C. E.; Weissberg, R. P. y Gullotta, T. P. (2015). *Handbook in social and emotional learning: Research and practice*. pp. 244-259. New York: The Guilford Press.
- Gómez P., O. y Calleja B., N. (2016). Regulación emocional, red nomológica y medición. *Revista*

- Mexicana de Investigación en Psicología*. Vol. 8 (1). pp. 96-117. Recuperado de la página electrónica: [www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/articulos/render/176/1](http://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/articulos/render/176/1)
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*. Vol. 39. USA: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. En Gross, J. J. (2014). *Handbook of emotion regulation*. pp. 3-20. New York: The Guilford Press.
- John, O P. y Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of personality*. Vol 72 (6). DOI: 10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x
- Kehoe, C. E.; Havighurst, S. S. y Harley, A. E. (2014). Tuning in to Teens: Improving parents emotion socialization to reduce youth internalizing difficulties. *Social Development*. Vol 23 (2). pp 413-431. DOI: 10.1111/sode.12060
- King, K. P. (2017). Andragogy illustrated. *Technology and innovation in adult learning*. Jossey-Bass: San Francisco. Recuperado de la página electrónica: <http://proquestcombo.safaribooksonline.com.pbid.i.unam.mx:8080/9781119049616?uicode=unammx>
- Li, L.; Bai, L.; Zhang, X. & Yinghe, C. (2018). Family functioning during adolescence: The role of parental and maternal emotional dysregulation and parent-adolescent relationship. *Journal of child and family studies*. Vol. 27 (4). pp. 1311-1323. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0968-1>
- Oana A., D.; Capris, D. y Jarda, A. (2017). Online coaching of emotion-regulation strategies for parents: *Efficacy of the online Rational Positive Parenting Program and attention Bias Modification Procedures*. *Frontiers of Psychology*. Vol. 8 (500). DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00500
- Pereira P., Z. (2011). Los diseños de métodos mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*. Vol. 15 (1). pp. 15-29. Recuperado de la página electrónica: <http://www.redalyc.org/html/1941/194118804003/>
- Ravindran, N. Engle, J. M., McElwain, N. L. y Krammer, L. (2015). Fostering Parents' emotion regulation through a sibling-focused experimental intervention. *Journal of family psychology*. Vol. 29 (3). pp458-468. DOI: 10.1037/fam0000084
- Rutherford, H. J. V.; Wallace, N. S.; Laurent, H. K. y Mayes, L. C. (2015). Emotion regulation in parenthood. *Developmental review*. DOI: 10.1016/j.dr.2014.12.008
- Salari, R.; Ralph, A. y Sanders, M. R. (2014). An Efficacy trial: Positive Parenting Program for parents of teenagers. *Behavior change*. Vol 31 (1). pp. 34-52. DOI: 10.1017/bec.2013.31
- Spies, C., Seale, I. & Botma, Y. (2015). Adult learning: What nurse educators need to know about mature students. *Curationis*. Vol. 38(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.4102/curationis.v38i2.1494>
- Thompson, R. A. (2014). Socialization of emotion and emotion regulation in the family. En Gross, J. J. (2014). *Handbook of emotion regulation*. pp. 173-186. New York: The Guilford Press.

# Adquisición de habilidades socioemocionales de una intervención con realidad virtual para ciberbullying<sup>1</sup>

## *Psychoeducational intervention to promote regulation emotional parents of teens*

Enrique **Berra Ruiz**<sup>1,2</sup>

Ximena **Durán Baca**<sup>3</sup>

Sandra Ivonne **Muñoz Maldonado**<sup>2</sup>, Agustín

Jaime **Negrete Cortés**<sup>1</sup>,

Ana Isabel **Brito Sánchez**<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Autónoma de Baja California  
Bulevar universitario #1000, Valle de las Palmas, Tijuana Baja California, México C.P. 22260  
MÉXICO

<sup>2</sup>Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México  
Av. De los Barrios no. 1, Los Reyes Iztacala, CP 4090, Tlalnepantla de Baz, Edo. de Méx.  
MÉXICO

<sup>3</sup>Yeltic Virtual Training  
José María Ibarrarán 84, San José Insurgentes, Benito Juárez, 03900 Ciudad de México, CDMX  
MÉXICO

correos electrónicos: enrique.berra@uabc.edu.mx

Tel (+52) 5544419304

Artículo recibido: 29 de marzo 2019; aceptado: 31 de octubre 2019.

### RESUMEN

El déficit en habilidades socioemocionales ante situaciones frustrantes, es uno de los factores del comportamiento agresivo que es necesario abordar para resolver conflictos y evitar conductas de acoso escolar, para ello se ha desarrollado un programa de intervención que busca sensibilizar, desarrollar y promover habilidades socioemocionales que permitan hacer frente al acoso escolar en las redes sociales, dicha intervención se trabaja mediante un software con tecnología de realidad virtual, el cual permite plantear diversos sucesos en donde el participante tiene que tomar decisiones las cuáles pueden ser asertivas pasivas o agresivas, la elección de estas decisiones se retroalimentan de acuerdo a un comportamiento esperado para prevenir el ciberbullying. El presente estudio tiene por objetivo reportar las habilidades socioemocionales desarrolladas después de la interacción con el programa de intervención de 300 adolescentes y jóvenes estudiantes de secundaria y preparatoria de la ciudad de Tijuana, Tecate y Mexicali, Baja California, a quienes se les invito a participar en el estudio y que aceptaron de forma satisfactoria y voluntaria, se les aplico la batería para evaluar la presencia de ciberbullying e identificar el rol de víctima o agresor y el cuestionario de empatía, asertividad y autoeficacia para el manejo de conductas de acoso escolar. El análisis de los datos muestran resultados favorables en el incremento de la empatía, las respuestas asertivas y la autoeficacia del manejo de las conductas de acoso, desencadenando la disminución del índice cyberbullying.

### ABSTRACT

The deficit in social-emotional skills in frustrating situations is one of the factors of aggressive behavior that must be addressed to resolve conflicts and avoid bullying behaviors, for this an intervention program has been developed that seeks to sensitize, develop and promote social-emotional skills that allow to face bullying in social networks, said intervention is worked by means of software with virtual reality technology, which allows to raise various events where the participant has to make decisions which can be passive or aggressive assertive, the choice these decisions are fed back according to expected behavior to prevent cyberbullying. The objective of this study is to report the socio-emotional skills developed after the interaction with the intervention program of 300 adolescents and young high school and high school students from the three city of Baja California, México, who were invited to participate in the study and that they satisfactorily and voluntarily accepted, the battery was applied to them to evaluate the presence of cyberbullying and identify the role of victim or aggressor and the empathy, assertiveness and self-efficacy questionnaire for the management of bullying behaviors. The analysis of the data shows favorable results in the increase of empathy, assertive responses and self-efficacy in the management of bullying behaviors, triggering a decrease in the cyberbullying index.

**Palabras clave:** Socio-emotional skills, Cyberbullying, School bullying, Aggressive behavior, Virtual Reality.

**Key words:** Emotion Regulations, Parents of teenagers, Parent-son relationship, Process Model of Emotion Regulation

<sup>1</sup> El presente estudio se realizo gracias al apoyo otorgado por el Programa de Estímulos a la Innovación del CONACYT, en el proyecto: PEI-252187  
"Sistema de entrenamiento en realidad virtual para disminución del índice de acoso escolar: FASE III

## INTRODUCCIÓN

El acoso escolar o bullying es un problema en el cual convergen distintos factores para poder explicarlo e intervenir en él, se presenta cuando un alumno se encuentra expuesto, de forma reiterada y prolongada en el tiempo, a acciones negativas por parte de uno o varios alumnos (Olweus, 1986). El acoso escolar es una realidad que se presenta en los centros escolares que contamina la convivencia, produciendo efectos negativos no solo en aquellos implicados directamente, sino en la totalidad del alumnado y profesorado, exponenciando este aspecto a la convivencia en redes sociales en las que podemos determinar que los efectos negativos son exponenciales.

Este fenómeno se ha investigado desde distintas perspectivas, actualmente el foco se ha centrado en cómo prevenir este tipo de conducta con la finalidad de disminuir los efectos psicológicos nocivos que tiene en las víctimas de este tipo de agresión, además de las consecuencias que genera en los agresores. Por un lado podemos identificar que quien molesta va adquiriendo cada vez más poder y consecuentemente la persona que recibe el maltrato se va sintiendo cada vez más aislada, vulnerable y desprotegida (Ortega, 1994). De esta manera las conductas agresivas originan conflictos que se van agudizando, llevando a serios problemas en las relaciones personales y que pueden desarrollar dificultades de adaptación en la escuela, y como consecuencia derivar en abandono escolar, conductas antisociales, alcoholismo, etc., mientras que la falta de habilidades para el manejo de conflictos, el comportamiento agresivo y las dificultades de adaptación al sistema escolar, también son factores que predicen conductas de violencia (Mc Alister, 1998; Pérez, Fernández, De La Barra & Rodríguez, 2002; Pérez, De la Barra, Gubbins, Fernández & Rodríguez, 2001). Estos estudios de igual foma han identificado que una de las principales variables que influye en esta problemática es la falta de habilidades sociales en los adolescentes, para afrontar situaciones en las cuales se encuentran acosados por sus pares; esto es preocupante dado a las cifras que van en aumento en México de acuerdo al Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos, PISA por su siglas en inglés, realizado en 2015 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2017).

Los estudios realizados por Lucio y González (2012) señalan como evidencias de ciberacoso las siguientes: insultos, amenazas, acoso sexual, chantaje, envío de correos con mensajes desagradables, afectar la reputación de compañeros en la red por medio de comentarios contra su honor, difusión de rumores en fotoblog (blog fotográfico) o en páginas personales, foros, YouTube y otros portales, subir videos a YouTube o a plataformas similares para ofender a alguien, subir fotografías para ridiculizar o desprestigiar, robar contraseñas para impedir que los compañeros entren a sus fotoblogs, uso ilegal de cuentas de compañeros con técnicas de hackeo. Los aspectos comunes entre bullying y ciberbullying son como caras de una moneda que comparten componentes básicos del maltrato entre iguales (Olweus, 1998; Ortega, 1992). Son el mismo fenómeno reformado, que en el ciberbullying muestra el ejercicio del abuso con tecnologías como los dispositivos móviles e Internet, a través de sus múltiples modalidades. Ello no debe impedir descubrir los componentes comunes y pormenorizar los específicos, que sin duda existen y marcan las consecuencias que provocan. Las tareas de prevención e intervención en la comunidad educativa habrán de dirigirse a analizar esos componentes comunes como los identitarios del maltrato entre iguales y a encarar los propios del ciberbullying con medidas efectivas en el contexto en que sucede; bajo dicho planteamiento se han identificado el inicio del abordaje de la problemática mediante el uso de recursos tecnológicos.

Las TICS son instrumentos y materiales de construcción que facilitan el aprendizaje, el desarrollo de habilidades y distintas formas de aprender; desde hace más de 15 años se comenzaron a integrar al ámbito psicológico escenarios tridimensionales para el tratamiento de diversos padecimientos, como las fobias, los trastornos alimentarios, estrés postraumático así como para la rehabilitación en personas con pérdida de movimiento y para estimulación cognitiva (Burdea, 2002). Una de las ventajas que ofrece la realidad virtual es poder experimentar en ambientes controlados en donde los estímulos pueden ser desencadenados por el usuario o el terapeuta, de tal forma que podemos programar las respuestas que se necesiten y no tenemos



situaciones sorprendidas que el usuario no pueda manejar; asimismo ofrece la posibilidad de practicar con una situación de forma repetida, sin la necesidad de estar buscando escenarios reales a los cuales exponer a los usuarios cada vez que sea necesario, lo cual resultaría costoso y hasta cierto poco factible. En el caso específico del Bullying existen algunas aplicaciones que abordan el problema como es el caso de Zoll et al. (2006), quienes desarrollaron un software 3D denominado "FearNot" que tenía la intención de llevar a los estudiantes dentro de una situación de bullying, para sensibilizar acerca de los efectos destructivos y dañinos del acoso en las víctimas, todo esto en un ambiente seguro y controlado que pueden explorar los alumnos. La variable de interés para el estudio conducido por estos autores se centró en la empatía, tomando como que si el alumno aumenta su empatía respecto a la situación de bullying entonces disminuirá su comportamiento agresivo. Por otro lado también se han realizado ambientes para la evaluación de conducta de este tipo, como es el caso de Mii-School, que es un software que comprende una serie de situaciones virtuales que permiten identificar conductas y actitudes problema relacionados con el bullying y el uso de drogas, este programa se plantea como un instrumento de evaluación que puede ser homólogo a la evaluación lápiz-papel, los resultados obtenidos por Carmona et al. (2012) indican que esta forma de evaluación es igual de efectiva que la tradicional y que el instrumento basado en los ambientes virtuales tiene buena confiabilidad y validez.

Estos primeros abordajes para identificar y sensibilizar las conductas de ciberbullying han fungido como antecedentes para integrar la promoción de las habilidades socioemocionales de acuerdo al planteamiento que Bandura (1974) hace sobre el manejo impulsivo de la conducta agresiva y llevarlo a un punto de reflexión sobre las situaciones frustrantes como un aspecto de suma importancia en la sensibilización o transformación de dicho comportamiento. Para ello Yeltic Virtual Training© desarrolló el Software "Misión paz escolar" un programa con 5 ambientes que funcionan a través de tecnología de realidad virtual que busca sensibilizar, desarrollar y promover habilidades socioemocionales

mediante una serie de escenarios que simulan situaciones que permitan hacer frente a comportamientos de acoso escolar en los que deben tomar decisiones las cuáles pueden ser asertivas pasivas o agresivas, la elección de estas decisiones se retroalimentan de acuerdo a un comportamiento esperado para prevenir las conductas asociadas al ciberbullying.

El presente trabajo tiene por objetivo reportar las habilidades socioemociones fortalecidas o desarrolladas tras la intervención mediante el software "Misión paz escolar" en alumnos de secundaria y bachillerato de tres ciudades del estado de Baja California, México, con el fin de disminuir el índice de acoso escolar.

## **MÉTODO**

Se llevo a cabo un estudio con un diseño cuasiexperimental dirigidos a dos grupos que permitan establecer comparaciones antes-después del entrenamiento (Hernández, Fernández & Baptista, 1998).

### **Participantes**

Para llevar a cabo esta investigación se convocaron a 600 participantes con un rango de edad entre los 14 a 20 años y un promedio de 15.68 años (DE=1.09), el nivel educativo que se encontraban cursando al momento de su participación era secundaria para el 49%, mientras que el 51% se encuentra en bachillerato.

### **Instrumentos**

Evaluación de entrenamiento con realidad virtual para prevención del Bullying (Muñoz, Gordillo & Durán 2018), se desarrollo un cuestionario expofeso para evaluar la efectividad del entrenamiento con realidad virtual para prevenir el bullying online, para ser aplicada a adolescentes y jóvenes de 13 a 20 años de edad. El instrumento está conformado por dos secciones la primera como pretest que cuenta con 13 ítems que indagan sobre características del Bullying y Ciberbullying, así como la autoeficacia y asertividad en la resolución de situaciones de acoso escolar; la segunda como postest de 13 ítem que busca identificar los cambios en la autoeficacia y asertividad en conductas de acoso, así como la satisfacción de la experiencia del sistema virtual. Este cuestionario se califica realizando la sumatoria de los puntajes asignados a cada variable,

una vez obtenida la sumatoria de los puntajes se puede interpretar que a mayor puntaje se identifica mayor nivel de asertividad, autoestima, conductas de acoso y nivel satisfacción

Escala de cyberbullying agresores (Buelga y Pons, 2012), es una escala de 10 ítems que indaga agresiones a través del teléfono móvil y de Internet, con un tiempo de aplicación aproximado de 5-8 minutos, se recomienda aplicar a partir de los 11 años. Su nivel de Fiabilidad, presenta una adecuada consistencia interna; alpha de Cronbach= .88 (Buelga y Pons, 2012), .89 (Buelga, Iranzo, Ortega, Torralba & Micó, (2013a), con respecto a su validez: La escala correlaciona positivamente con la implicación en conductas delictivas y violentas dentro y fuera de la escuela (Buelga et al., 2013a), con conflicto familiar (Buelga, Ortega, Torralba y Micó, 2013b), y negativamente con satisfacción con la vida, con cohesión familiar y con apoyo social comunitario (Buelga et al, 2013b).

Escala de cyberbullying víctimas (Buelga, Cava Y Musitu, 2012), la escala cuenta con 18 ítems que evalúan la victimización a través del teléfono móvil y de Internet, con una duración aproximada de 10 a 12 minutos a partir de los 11 años, evalúa dos factores: CyberBullying Móvil:(ítems: 1 2 3 4 5 6 7 8) y CyberBullying Internet: (ítems: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10). Con respecto a los índices de fiabilidad en el estudio de validación de la escala realizado por Buelga, Cava y Musitu (2012) en una muestra de adolescentes españoles (n=1934) y en una muestra de adolescentes mexicanos (n= 1483), se observaron adecuadas propiedades psicométricas. El coeficiente alfa de Cronbach para el total de la escala fue de .92 en la muestra de España, y de .90 en la muestra de México; en Cybmóvil respectivamente .85 y .82 y en Cybinternet .89 y .88. Con respecto a la validez: La escala muestra correlaciones positivas con los indicadores de malestar psicológico; estrés psicológico, sintomatología depresiva y soledad, y con las conductas de acoso tradicional de victimización física, relacional y verba (Buelga, Ortega, Iranzo y Torralba, 2013; Buelga et al., 2012). La escala también correlaciona negativamente con satisfacción con la vida (Buelga et al., 2012), con autoestima académica y con los indicadores de percepción del clima escolar (ayuda del profesor,

implicación en las tareas, y amistad) (Buelga et al., 2013).

Cuestionario de Estilo Interpersonal para Adolescentes (CEI-A): (Bowen, 1986). Adaptación:Grupo LISIS (2013), este instrumento se ha adaptado de la escala anteriormente citada para población adolescente de entre 12 y 20 años, la escala original está compuesta por 18 ítems. La Adaptación para adolescentes está compuesta por 11 ítems. Con una duración de 5 a 8 minutos para su aplicación. Este cuestionario permite evaluar el estilo de comunicación interpersonal que expresan los adolescentes. En la escala original, se han obtenido los estilos asertivo y pasivo-agresivo. En la adaptación realizada para población adolescente, el Análisis Factorial Exploratorio ofrece los siguientes dos factores, que coinciden en gran parte con los propuestos por el autor. Asertividad: (ítems 2 + 4 + 6 + 8 + 9 + 11) y Agresividad: (ítems 1 + 3 + 5 + 7 + 10). El Análisis Factorial Confirmatorio efectuado avala esta estructura con un ajuste adecuado. La fiabilidad total de la escala (alpha de Cronbach) es de .67. La fiabilidad de los factores es de: .70 y .68, respectivamente. Con respecto a la validez el estilo agresivo correlaciona de modo positivo y significativo con la comunicación ofensiva y evitativa con el padre y con la madre, y correlaciona negativa y significativamente con la empatía. El asertivo correlaciona de modo positivo con la comunicación abierta con el padre y con la madre, así como con la empatía. Respecto de la validez discriminante, se ha observado que los chicos obtienen puntuaciones más elevadas que las chicas en el estilo agresivo, mientras que las chicas obtienen puntuaciones más elevadas en asertividad.

Empatía (Bryant, 1982), evalúa la respuesta emocional empática de niños y adolescentes mediante 22 ítems. Presenta un formato de tipo Likert con 7 opciones de respuesta evaluando dos dimensiones la empatía afectiva y creencias sobre la expresión de sentimientos. y un coeficiente de fiabilidad situado en .73

Software: “Misión Paz Escolar”: Software desarrollado por *Yeltic VirtualTraining* de forma amigable para captar la atención de los adolescentes. Recrea cinco situaciones tridimensionales de

interacción entre pares utilizando avatares que plantean diversas situaciones de acoso escolar que busca sensibilizar, desarrollar y promover habilidades que permitan a los usuarios tomar decisiones para reaccionar a las situaciones potenciales de acoso escolar a las que se enfrentan. Las situaciones están divididas para identificar a tres tipos de respuesta de acuerdo a los actores en el acoso escolar (agresor, víctima y

testigo) en diversos contextos, dentro de la escuela y fuera, asimismo integra conductas físicas y psicológicas tales como amenazas, burlas, contar mentiras o chismes, ofensas, agresiones en plataformas sociales en internet. Dentro del interactivo se evalúan las respuestas asertivas, pasivas y agresivas en la toma de decisiones.

### Procedimiento

Se llevo a cabo un muestreo no probabilístico de tipo intencional, conformado dos grupos con 300 adolescentes y jóvenes estudiantes de secundaria y preparatoria cada uno, un grupo perteneciente a las ciudades de Tijuana, Tecate y Mexicali, Baja California y el segundo de la Ciudad de México y el estado de México, a quienes se les invito a participar en el estudio y aceptaron de forma satisfactoria y voluntaria.

Se les pidio firmar un consentimiento informado en donde se les explicaba las actividades a realizar durante su participación en el estudio, una vez que aceptaron participar se les aplicaron los instrumentos dentro de las instalaciones educativas bajo sesiones supervisadas una semana previa a la aplicación de la intervención y una semana posterior con una duración aproximada de 40 minutos, la sesión de intervención se aplico en una sesión con una duración de 45 min. previo una breve explicación del manejo del software en los visores de realidad virtual.

### RESULTADOS

El objetivo del presente estudio versó en evaluar la adquisición y fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los adolescentes y jóvenes posterior a la interacción con el sistema de entrenamiento de realidad virtual para el manejo de situaciones de ciberacoso escolar. Los resultados exponen en primer lugar las características sociodemográficas de la muestra y en segundo lugar se

presentan los resultados estadísticos realizados en Statistic para contrastar las evaluaciones iniciales y finales del programa virtual.

Con respecto al diagnostico del Ciberbullying, el cuestionario empleado para tal fin, permite identificar 3 aspectos, el riesgo de ser víctima, el ser agresor y testigo, la frecuencia de casos reportados se describe en la tabla 1.

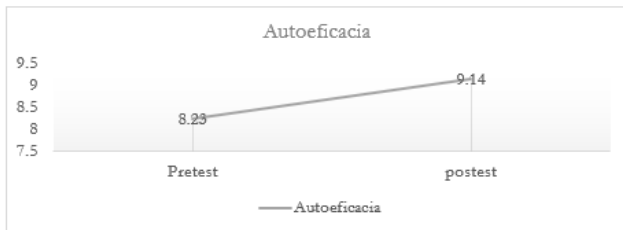
**Tabla 1**  
Frecuencia y porcentaje de ser testigo, víctima o agresor de bullying mediante plataformas sociales

Condición	Frecuencia y Porcentaje de casos				
	Nunca	Pocas Veces	Algunas Veces	Muchas Veces	Siempre
<b>Testigo</b>	292 48.7%	154 25.7%	62 10.3%	37 6.2%	55 9.2%
<b>Víctima</b>	479 79.8%	79 13.2%	26 4.3%	4 .7%	12 2.0%
<b>Agresor</b>	414 69%	157 26.2%	20 3.3%	6 1.0%	3 .5%

La evaluación de las variables en las que el sistema de entrenamiento hace énfasis está conformado por dos sesiones, una inicial y una al finalizar los escenarios virtuales, en dicha evaluación se identifican dos constructos, el primero referente a la autoeficacia, y asertividad en la toma de decisiones, partiendo de la tesis que el entrenamiento reforzará la autoeficacia y toma de decisiones asertiva, se verificará el nivel de dichas variables, antes y después del entrenamiento virtual.

#### Evaluación del programa y habilidades socioemocionales

Respecto a la autoeficacia, se identifica que los participantes mostraron cambios en su evaluación antes y después la media inicial de los participantes fue de 8.23 (SD=2.502), en tanto que la media final fue de 9.14 (SD=2.521), al realizar la prueba T de muestras relacionadas se observa que las diferencias entre las medias son estadísticamente significativas ( $t=-8.621$ , 599gl,  $<.01$ ), lo que nos indica que los participantes incrementaron su autoeficacia en el manejo de acoso dentro de las plataformas sociales después de haber participado en el entrenamiento virtual, para el manejo de ciberacoso escolar (ver figura1).



**Figura 1.** Medias de autoeficacia antes y después del entrenamiento virtual.

En cuanto a la asertividad, los participantes no mostraron un cambio antes y después del programa virtual, la media inicial de los participantes fue de 6.23 (SD=1.52), en tanto que la media final fue de 6.26 (SD=1.90), al aplicar un aprueba T de muestras relacionadas no se obtuvo diferencia estadísticamente significativa ( $t=-.353, 599gl, <.05$ ), lo que indica que los participantes identifican las conductas de presión ante la toma de decisiones y aunque las respuestas son asertivas, no se identifica un cambio dado que no han podido emplearlas tras el entrenamiento virtual. Cabe mencionar que los puntajes obtenidos de los participantes presentan un 75% de asertividad alta, lo que podría incrementar la probabilidad de emplear dicha habilidad en otros contextos y no sólo en el de acoso escolar (ver figura 2).

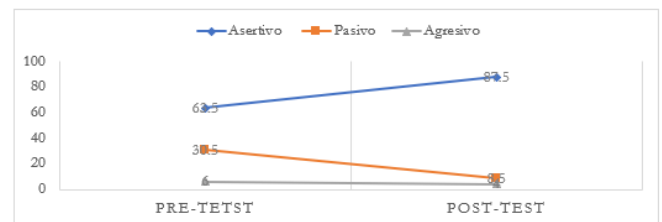


**Figura 2.** Medias de asertividad antes y después del entrenamiento virtual

*Comportamiento asertivo, pasivo, agresivo antes y después del programa interactivo*

Se evaluó la conducta agresiva, pasiva o asertiva en los participantes mediante viñetas en donde puede elegir entre tres opciones de respuesta ante una situación de acoso antes y después del programa virtual.

La figura 3 muestra el porcentaje de respuestas que proporcionaron, se puede observar que la mayor parte de los usuarios responden de forma asertiva, y que las respuestas tanto agresivas como pasivas se presentan con menor frecuencia, al realizar un análisis comparativo de las medias mediante la prueba T de grupos relacionados se encontró una diferencia estadísticamente significativa ( $t=-20.730, 599gl, <.01$ ), con una media inicial de los participantes de 2.25 (SD=0.553), y una media final de 2.84 (SD=0.467), es visible que las repuestas asertivas incrementan y disminuyen las de estilo pasivo, mientras que en las agresivas se observa un ligero decremento.



**Figura 3.** Porcentaje de respuestas de estilos de toma de decisión

En cuanto a la conducta empática ante una situación similar al entrenamiento virtual. Los resultados pueden verse en la figura 4 y 5, en donde se observan las comparaciones de las medias a las respuestas comparadas por género, identificando que hay un mayor efecto del programa en los hombres para responder de forma empática, lo que indican que se tratan de poner en el lugar de sus compañeros cuando estos son víctimas de una situación de ciberacoso escolar, esto indica que los participantes mantienen su conducta en situaciones distintas a las que presenta el programa virtual, y que las respuestas con menor frecuencia son aquellas de apatía o indiferencia.

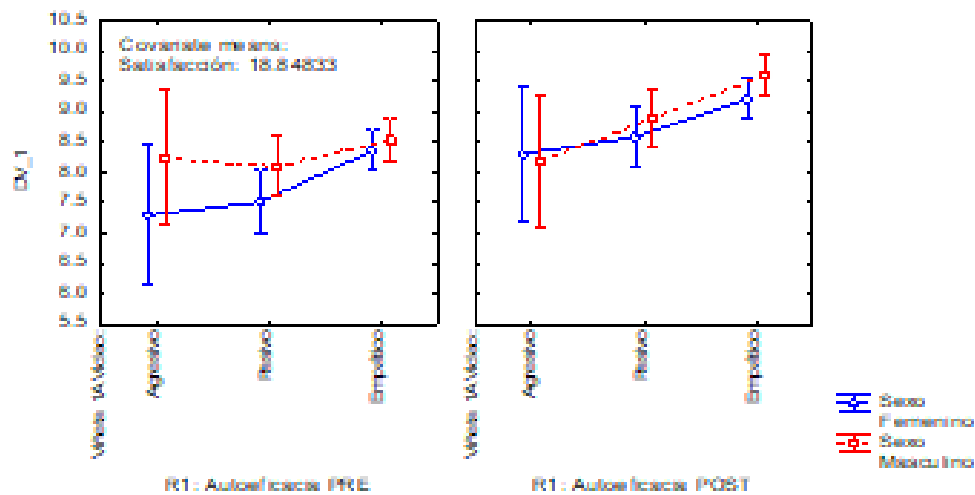


Figura 4. Comparaciones de niveles de empatía por sexo para la variable dependiente de autoeficacia en la viñeta A.

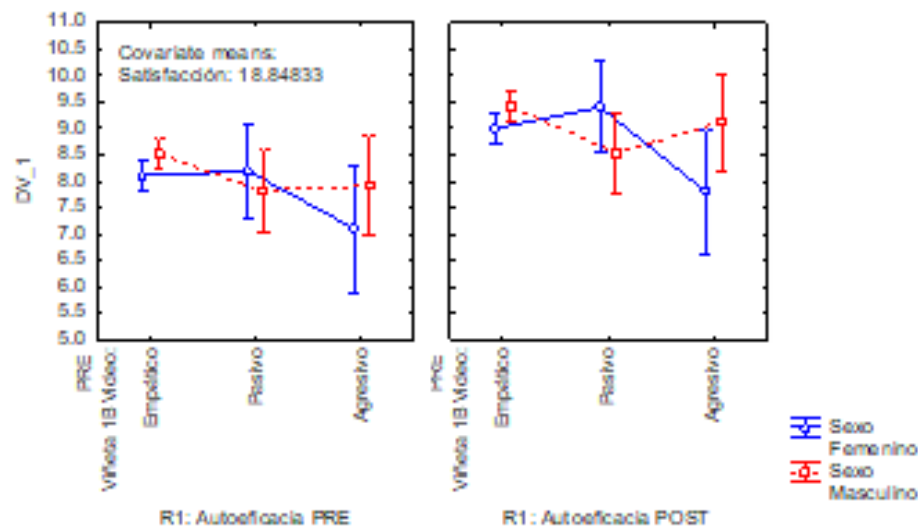


Figura 5. Comparaciones de niveles de empatía por sexo para la variable dependiente de autoeficacia en la viñeta B.

Finalmente se evalúa la opinión sobre la experiencia con el sistema de realidad virtual y aspectos en el manejo de este sistema en general el 72% de los participantes mencionan que es muy agradable la experiencia del sistema, la tabla 2 resume los datos obtenidos de los datos recabados en los participantes en una escala de 0 a 4 (Nada agradable a Muy agradable).

Tabla 2.

Media, desviación estándar y porcentaje de opinión sobre la experiencia de RV

	X	SD	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Experiencia con Realidad Virtual	3.29	.92	1.5%	3.7%	12.5%	29.5%	52.8%
Aprendizaje de conceptos nuevos	3.19	.88	.7%	5.2%	11.7%	39.3%	43%
Similitud con situaciones reales	2.42	1.16	5.7%	16%	30.8%	25.3%	22%
Manejo de la RV	3.32	.87	1.7%	2.8%	9%	34.4%	52.1%
Generalización de aprendizaje	3.25	.90	1.5%	3.8%	11.2%	35.2%	48.2%

## DISCUSIÓN

El objetivo primordial de este estudio piloto fue identificar que el programa virtual para bullying es capaz de generar cambios en las habilidades socioemocionales los resultados refieren un incremento en la empatía, las respuestas asertivas y la autoeficacia para el manejo de las conductas de acoso desencadenando una tendencia a una menor presencia de conductas agresivas. El nivel de asertividad identificado antes de tomar el programa es moderado, refiriendo que la mayoría de los participantes presentaban dificultades para identificar como actuar ante situaciones de acoso, las respuestas posteriores al entrenamiento permiten identificar que existe un alto porcentaje de respuestas asertivas y empáticas, lo cual indica que el entrenamiento con el programa virtual tiene un efecto positivo, dada a la retroalimentación que aporta el programa, datos que concuerdan con los resultados encontrados por Zoll et al. (2006), sin embargo, es necesario realizar más estudios experimentales en donde se controlen algunas variables para distinguir el efecto del programa en las respuestas asertivas y de autoeficacia.

En relación a las respuestas reportadas en las viñetas de casos, los participantes demuestran trasladar una mejor respuesta para el manejo en estas situaciones, lo cual se permite recurrir a una mayor presencia de respuestas efectivas en situaciones de acoso y más asertivas en la toma de decisiones. Generalmente, dentro de los programas preventivos de ciberacoso escolar se promueve una toma de decisiones eficaz y asertiva para la solución de problemas, lo que implica que los individuos pueden manejar de mejor manera las situaciones y por lo tanto no acosarían a sus compañeros y sería menos probable que sean víctimas, promoviendo una postura más reflexiva como lo propone Bandura (1974) y que a su vez coincide con el trabajo

El programa virtual a diferencia de otros programas preventivos se centra en que los individuos experimenten, practiquen sus respuestas en un ambiente controlado, lo que les permite analizarlas y llegar a una toma de decisiones eficiente para resolver ellos mismos el problema o bien a identificar las fuentes

de apoyo para resolver las implicaciones relacionadas a un agresor, víctima o testigo de conductas de ciberacoso, lo que genera un medio que potencializa el cambio en la conducta.

Otro aspecto que se ha identificado en los resultados es que los adolescentes y jóvenes en el caso de las conductas de agresión se identifica una prevalencia moderada y con mayor énfasis en escuelas públicas, siendo las burlas las conductas de mayor frecuencia a través de las redes sociales. En el caso de las víctimas, éstas han sido acosadas a través de mentiras o rumores falsos, contando sus secretos a otros y con llamadas en donde al final el interlocutor no contesta, al revisar el programa de intervención este tipo de conductas disminuyen y aumenta el nivel de empatía, las respuestas asertivas y la autoeficacia para el manejo de las conductas como acosador, lo que refiere un desconocimiento de lo que vive el otro o bien una falta de empatía, al existir esta visión de los tres actores en la dinámica del acoso se logra generar una reflexión antes de actuar impulsivamente desencadenando una baja en el índice de las conductas en el cyberbullying.

Dentro de las limitaciones del estudio se debe considerar el tiempo breve entre las evaluaciones, lograr establecer una metodología de ensayos clínicos en una muestra clínica que cuente con una línea base para poder verificar el comportamiento, o contar con un grupo control con el cual contrastar, asimismo la diversidad de edades dentro del grupo ya que se tienen adolescentes y jóvenes.

## REFERENCIAS

- Bandura, A. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789.
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2012). Validación de la escala de victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet (CYBVIC). *Pan American Journal of Public Health*, 32(1)36-42.
- Buelga, S., Cava, M.J. y Pons, J. (2009). Cyberbullying: Una nueva forma de maltrato entre los iguales adolescentes. XI Congreso Nacional de Psicología Social. Tarragona: España.

- Buelga, S., Iranzo, B., Ortega, J., Torralba, E. y Micó, P. (2013a). Relations between cyberbullying and antisocial behaviours in-and out- of- school context. First International Congress Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education. Lisbon: Portugal.
- Buelga, S., Ortega, J., Iranzo, B. y Torralba, E. (2013). Cyberbullying influence on academic self-esteem and perception of school climate among secondary. First International Congress Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education. Lisbon: Portugal.
- Buelga, S., Ortega, J., Torralba, E., Micó, P. (2013b). Diferencias entre adolescentes agresores y no agresores de cyberbullying en satisfacción con la vida, clima familiar y apoyo social comunitario. III Congreso Internacional de Convivencia Escolar. Almería: España.
- Buelga, S., Sánchez, A., Iranzo, B. y Ortega, J. (2013). Ajuste psicológico en adolescentes víctimas de cyberbullying. III Congreso Internacional de Convivencia Escolar. Almería: España.
- Burdea, G. (2002). Keynote address: Virtual rehabilitation-benefits and challenges. Paper presented at the 1st International Workshop on Virtual Reality Rehabilitation (Mental Health, Neurological, Physical, Vocational) VRMHR.
- Carmona, J., Cangas, A. J., García, G. R., Langer, A. I., & Zárate, R. (2012). Early detection of drug use and bullying in secondary school children by using a three-dimensional simulation program. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(1), 43-49.
- Lucio López, L. A., y González, J. (2012). El teléfono móvil como instrumento de violencia entre estudiantes de bachillerato en México. En *Memorias del IV Congreso Internacional Latina de Comunicación Social* (pp. 1-10). Tenerife, ES: Universidad de la Laguna. Recuperado de: [http://www.revistalatinacs.org/12SLCS/2012\\_actas/144\\_Lucio.pdf](http://www.revistalatinacs.org/12SLCS/2012_actas/144_Lucio.pdf)
- Mc Alister, A. (1998). La violencia juvenil en las Américas: Estudios innovadores de investigación, diagnóstico y prevención. Washington, DC: OPS.
- OCDE (2017). Resultados de Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) 2015 Bienestar de los alumnos. México. Disponible en <https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Mexico.pdf>
- Olweus, Dan (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Ediciones Morata.
- Ortega R (1992). Violence in schools: Bully-victims problems in Spain. En *Vth European Conference on Developmental Psychology* (pp.27). Sevilla: European Society for Developmental Psychology.
- Ortega . (1994) Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación MEC* (304) pp.253-280.
- Pérez, V., De la Barra, F., Gubbins, F., Fernández, A. & Rodríguez, J. (2001). Prevención primaria de conductas disruptivas en niños de primero básico en situación de riesgo psicosocial. Ponencia presentada en XIX Congreso Anual Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia, Viña del Mar, Chile.
- Pérez, V., Fernández, A., De La Barra, F. & Rodríguez, J. (2002). Evolución de conductas agresivas y disruptivas y su comparación en niños con y sin intervención preventiva. Ponencia presentada en XV Congreso Nacional de Psicología Clínica - VII Congreso Iberoamericano de Psicología de la Salud, Santiago, Chile.
- Pons, J., Buelga, S. y Martínez, B. (2009). Análisis cualitativo de la percepción de victimización en la adolescencia. XI Congreso Nacional de Psicología Social. Tarragona: España.
- Zoll, C., Enz, S., Schaub, H., Aylett, R., & Paiva, A. (2006). Fighting bullying with the help of autonomous agents in a virtual school environment. Paper presented at the 7th International Conference on Cognitive Modelling.

## 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>.