

Vol. 14 - Número 28 Julio - Diciembre 2024



Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica

<https://ceciprevista.mx/RECIP>

CONTENIDO

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN	
3	NIVEL DE APLICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENERALES DE LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE LOS ALUMNOS
11	SUICIDIO, CREENCIAS IRRACIONALES Y SATISFACCIÓN VITAL EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO
26	REPRESENTACIONES SOCIALES DEL APRENDIZAJE EN FUTUROS DOCENTES
PROPUESTAS METODOLÓGICAS	
34	PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN DE DIFICULTADES Y COMPORTAMIENTOS PSICOLÓGICOS INFANTOJUVENILES
54	MATEMÁTICA Y MEMORIA, UN MÉTODO DE ENSEÑANZA
ENSAYO TEÓRICO	
60	COMPONENTES PSICOEDUCATIVOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA NO FORMAL DEL DESARROLLO EMOCIONAL
71	ESTRATEGIAS DOCENTES PARA FORTALECER LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

DIRECTOR

Dr. Pavel Ruiz Izundegui
Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica

COORDINADOR EDITORIAL

Dr. Manuel de Jesús Mejía Carrillo
Universidad Pedagógica de Durango

COORDINADORA TÉCNICA

Lic. Karla Berenice Gil López
Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica

CORRECCIÓN DE ESTILO

Mtra. Lidia Judith Camacho Esparza
Universidad Pedagógica de Durango
Mtra. Anahí del Rocio Mejía Carrillo
Secretaría de Educación en el Estado de Durango

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Diana Alejandra Malo Salavarieta
Investigadora Independiente – Colombia
Dra. Verónica García Martínez
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
Dr. Enrique Ibarra Aguirre
Universidad Autónoma de Sinaloa
Dra. Alejandra Méndez Zúñiga
Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
Dr. Pedro Antonio Sánchez Escobedo
Universidad Autónoma de Yucatán
Dr. Víctor Gutiérrez Olivares
Investigador Independiente
Dr. José Ángel Vera Noriega
Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C.
Dr. Francisco Javier Rosas Vázquez
Federación Mexicana de Psicología, A. C.
Dra. Fabiola González Betanzos
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Dra. María Eugenia Izundegui Trejo
Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica
Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo
Instituto Tecnológico de Sonora
Dra. Rebeca del Pino Peña
Universidad Pedagógica Nacional
Mtro. Enrique De La Fuente Morales
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

SOBRE LA REVISTA

La Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica pretende constituirse en un espacio de divulgación del conocimiento generado en el campo de las ciencias sociales a través del uso de las diferentes formas estilísticas que puede adoptar un trabajo académico serio y responsable.

La Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica tiene una periodicidad semestral y se edita en los meses de enero y julio. ISSN 2007-9419. Actualmente se encuentra indexada en LatinRev, Semantic Scholar, LivRe, Leipzig y Latindex. Así mismo, somos signatarios de DORA: Declaración de San Francisco sobre la evaluación científica.

La política editorial de la revista reconoce y acepta de manera explícita el pluralismo metodológico, teórico y disciplinario presente en la actualidad en el campo de las ciencias sociales por lo que la diversidad de enfoques se considera parte central de las características de una revista de calidad.

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión del CECIP y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor. Correspondencia dirigirla a Campus Campeche: Calle Justo Sierra No. 5 entre 14 y 16. Barrio de San Román, Col. Pensiones, Campeche, Campeche 22040. Campus Mérida: Tablaje Catastral 27980, Cholul, Yucatán. C. P. 97300

INDEXACIÓN Y VISIBILIDAD EN:

DOI: <https://doi.org/10.56342/recip.vol14.n28.2024>

NIVEL DE APLICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENERALES DE LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE LOS ALUMNOS

LEVEL OF APPLICATION OF THE GENERAL COMPETENCIES OF THE BACHELOR'S DEGREE IN EDUCATIONAL INTERVENTION IN THE PROFESSIONAL PRACTICES OF THE STUDENTS

Lidia Judith Camacho Esparza
Universidad Pedagógica de Durango

Correspondencia
lijucaes@gmail.com

ORCID
0009-0008-8555-5270

Resumen

El estudio tuvo como propósito describir, analizar e interpretar el nivel de aplicación de las competencias generales del perfil de egreso de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) durante las prácticas profesionales de los alumnos, identificando fortalezas y áreas de mejora. Se utilizó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y descriptivo. Participaron 52 egresados de la LIE de la Universidad Pedagógica de Durango, correspondientes a las generaciones 2006-2020, quienes completaron un cuestionario de 25 ítems en una escala tipo Likert. El instrumento evaluó el nivel de desarrollo de competencias profesionales específicas y transversales, alcanzando un alfa de Cronbach de 0.956. Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva e inferencial, utilizando el software SPSS. Los egresados reportaron un nivel "Bueno" en el desarrollo de competencias, con una media general de 3.01 en la escala de 1 a 4. Las competencias más aplicadas fueron la atención a necesidades educativas especiales, la retroalimentación crítica y ética, y la realización de diagnósticos educativos. Sin embargo, competencias relacionadas con la planeación didáctica, el uso de metodologías de diseño, y la creación de ambientes de aprendizaje mostraron niveles de desarrollo más bajos. No se encontraron diferencias significativas en el nivel de competencias en función del género o la generación de egreso, evidenciando un enfoque equilibrado en la formación.

Palabras claves

Competencias profesionales, prácticas profesionales, intervención educativa.

Abstract

The purpose of the study was to describe, analyze and interpret the level of application of the general competencies of the graduate profile of the bachelor's degree in educational Intervention (LIE) during the students' professional practices, identifying strengths and areas for improvement. A quantitative approach was used, with a non-experimental and descriptive design. Fifty-two LIE graduates from the Universidad Pedagógica de Durango, corresponding to the 2006-2020 generations, completed a 25-item questionnaire on a Likert-type scale. The instrument evaluated the level of development of specific and transversal professional competencies, reaching Cronbach's alpha of 0.956. The data were analyzed by descriptive and inferential statistics, using SPSS software. Graduates reported a "Good" level in the development of competencies, with an overall mean of 3.01 on a scale of 1 to 4. The most applied competencies were attention to special educational needs, critical and ethical feedback, and educational diagnostics. However, competencies related to didactic planning, the use of design methodologies, and the creation of learning environments showed lower levels of development. No significant differences were found in the level of competencies according to gender or generation of graduates, showing a balanced approach to training.

Keywords

Professional skills, internships, educational intervention

DOI: <https://doi.org/10.56342/recip.vol14.n28.2024.41>

Recibido: 23 de abril de 2024 Aprobado: 28 de junio de 2024

3

Introducción

En el ámbito de la educación superior, la formación basada en competencias ha adquirido relevancia como modelo para preparar a los estudiantes para los retos del mercado laboral. Este enfoque se ha adoptado ampliamente en México, incluyendo la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), diseñada por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y ofertada por la Universidad Pedagógica de Durango (UPD) desde 2002. La LIE se centra en formar profesionales capaces de intervenir en problemáticas socioeducativas y psicopedagógicas en diversos contextos, mediante un modelo educativo que prioriza el desarrollo integral de competencias generales y específicas (UPN, 2002).

La intervención educativa, definida como una acción intencionada sobre campos o situaciones específicas para transformarlos, constituye el eje principal de esta licenciatura. A través de estrategias como la resolución de problemas, el trabajo por proyectos y el análisis de casos, la LIE busca desarrollar en los estudiantes habilidades para diagnosticar, diseñar y ejecutar programas educativos que atiendan necesidades específicas en contextos culturales, sociales y educativos (UPN, 2002). Además, las competencias profesionales se conciben de manera holística, integrando conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarias para un desempeño idóneo en escenarios laborales complejos (Tobón, 2006, como se citó en Mejía, 2012).

Uno de los componentes esenciales de la LIE es la implementación de prácticas profesionales, un espacio formativo que permite a los estudiantes contrastar la teoría aprendida con la realidad del campo laboral. Estas prácticas, organizadas a partir del sexto semestre, buscan que los alumnos observen, diagnostiquen y propongan soluciones a problemas educativos concretos en diversos contextos. Según Wenger (2002), las prácticas profesionales integran no solo procedimientos técnicos y criterios formales, sino también normas tácitas, percepciones compartidas y comprensiones situacionales que enriquecen la formación profesional. En la LIE, estas experiencias se diseñan para consolidar competencias específicas relacionadas con la educación inicial, la orientación educativa, la gestión escolar y la educación inclusiva, entre otras áreas (UPN, 2002).

Estudios previos han señalado discrepancias entre las competencias desarrolladas en los programas educativos y las exigencias del mercado laboral. Por ejemplo, investigaciones como la de Pecina (2013) han documentado niveles insuficientes de adquisición de competencias en estudiantes de licenciatura, mientras que Camacho y Mejía (2019) han destacado la falta de claridad en los perfiles profesionales de egresados de la LIE, lo que dificulta su inserción laboral. Esta problemática resulta particularmente preocupante, ya que la intervención educativa no debería limitarse a la docencia tradicional, sino que abarca un espectro más amplio de posibilidades, incluyendo la intervención socioeducativa y psicopedagógica (UPN, 2002).

En este contexto, la presente investigación se propone describir, analizar e interpretar el nivel de aplicación de las competencias profesionales de los alumnos de la LIE durante sus prácticas profesionales. Esto permitirá identificar las fortalezas y áreas de mejora en su formación, con el objetivo de ajustar el programa académico a las demandas del mercado laboral y garantizar que los egresados puedan desempeñarse en los diversos campos que plantea la intervención educativa. Tal como han señalado Robles, Maldonado y Gallegos (2012), las prácticas profesionales constituyen una oportunidad invaluable para que los estudiantes adquieran experiencia laboral, desarrollen aprendizajes complementarios y construyan redes

de contacto profesional, lo que refuerza su perfil como interventores educativos competentes.

Método

Participantes

La población objeto de estudio incluyó egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) de la Universidad Pedagógica de Durango (UPD), específicamente de las generaciones que concluyeron entre los años 2006 y 2020. Se seleccionaron 52 participantes mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando la disponibilidad y accesibilidad a través de redes sociales, correos electrónicos y el contacto con el Colegio de Egresados. La invitación fue difundida a través de plataformas digitales, debido a las restricciones impuestas por la contingencia sanitaria, lo que permitió una amplia convocatoria.

Del total de encuestados, la mayor representación provino de las generaciones 2013 (28.8%) y 2010 (13.5%). Se buscó garantizar la diversidad de experiencias de las diferentes cohortes para enriquecer el análisis sobre el desarrollo de competencias en las prácticas profesionales.

Instrumento

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario diseñado específicamente para evaluar el nivel de desarrollo de competencias asociadas a las prácticas profesionales de la LIE. Este cuestionario, estructurado con 25 ítems, incluyó preguntas con respuestas tipo escala, permitiendo medir las percepciones y experiencias de los egresados.

El cuestionario se diseñó siguiendo los lineamientos de Hernández-Sampieri *et al.* (2010), quienes señalan que este tipo de instrumentos son efectivos para recolectar información estructurada de variables específicas. La validez y confiabilidad del instrumento se comprobaron mediante un análisis de consistencia interna utilizando el coeficiente alfa de Cronbach, que arrojó un valor de 0.956, indicando una alta confiabilidad.

Los ítems del cuestionario abordaron cada una de las competencias profesionales desarrolladas en el curso de prácticas profesionales, incluyendo observación, diagnóstico, diseño de proyectos y sistematización de información.

Procedimiento

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo durante el mes de septiembre de 2020 a través de la plataforma *Google Forms*, permitiendo a los participantes completar el instrumento de manera remota. La implementación se realizó en las siguientes fases:

Planeación: a) Elaboración del cuestionario con base en las competencias profesionales descritas en el plan de estudios de la LIE; b) Validación previa del instrumento por expertos en educación; c) Prueba piloto para ajustar la redacción de ítems y verificar la funcionalidad técnica.

Recolección de datos: a) Difusión del enlace del cuestionario mediante correos electrónicos y publicaciones en redes sociales dirigidas a los egresados; b) Monitoreo y seguimiento para asegurar una tasa adecuada de respuesta.

Análisis de datos: a) Los datos recolectados se exportaron a una base de datos y se procesaron en los programas estadísticos SPSS v.21 y Microsoft Excel; b) Análisis descriptivo, cálculo de porcentajes y medias para cada ítem, determinación del promedio general y por participante; c) Análisis inferencial, correlación de Pearson para evaluar relaciones entre ítems, y pruebas t de Student y análisis ANOVA para identificar diferencias significativas entre el desarrollo de competencias y variables como género y generación de egreso.

Resultados

Los resultados muestran una tendencia favorable en la mayoría de los ítems evaluados, indicando que los egresados de la LIE aplicaron frecuentemente las competencias descritas en el plan de estudios durante sus prácticas profesionales.

- Ambientes de aprendizaje (ítem 1): Un 59.6% de los encuestados indicó que "casi siempre" o "siempre" crearon ambientes de aprendizaje, lo que sugiere que la mayoría tuvo oportunidad de aplicar habilidades relacionadas con la enseñanza.
- Construcción de conocimientos (ítem 2): Aunque cuatro encuestados señalaron que "casi nunca" incidieron en procesos de construcción del conocimiento, el 84.6% respondió que al menos "algunas veces" lo hizo, destacando un acercamiento a roles educativos o formativos.
- Modelos didácticos pedagógicos (ítem 3): Solo un encuestado indicó que "nunca" aplicó modelos didácticos, lo que refleja que la mayoría (98%) vinculó sus prácticas a contextos educativos directos.
- Recursos TIC (ítem 4): Un 86.5% utilizó recursos tecnológicos en sus prácticas, consolidando la importancia de las TIC en la formación educativa actual.

Competencias como la realización de diagnósticos educativos (ítem 5) y la retroalimentación ética (ítem 23) mostraron altas tasas de respuesta positiva, con más del 85% de los participantes señalando que estas actividades fueron recurrentes durante su formación práctica. Sin embargo, ciertos ítems, como el uso de procedimientos y técnicas de diseño (ítem 9) y la asesoría a individuos o instituciones (ítem 12), presentaron porcentajes moderadamente altos en las categorías de "nunca" o "casi nunca," lo que evidencia áreas de mejora en el currículo.

En la tabla 1 se muestran los resultados de la media por ítem. Los ítems con mayores medias reflejan las competencias más desarrolladas: Atender necesidades educativas especiales (ítem 11) (Media de 3.38); Generar retroalimentación crítica y ética (ítem 23) (Media de 3.33); y, Realizar diagnósticos educativos (ítem 5) (Media de 3.31). Estas áreas demuestran fortalezas clave en los egresados, especialmente en la atención personalizada y en la evaluación constructiva de sus intervenciones.

Por otro lado, las competencias menos desarrolladas incluyen: Diseño de ambientes de aprendizaje (ítem 1) (Media de 2.71); Conocimiento de procedimientos de diseño (ítem 9) (Media de 2.79); y, Metodologías y técnicas de asesoría (ítem 13) (Media de 2.81). Esto subraya la necesidad de reforzar habilidades prácticas específicas, especialmente aquellas relacionadas con el diseño y planificación estratégica.

Tabla 1.
Resultados de la media por ítem.

Número de ítem	Media	Desv. típ.
item1	2.71	1.160
item2	2.81	.886
item3	2.96	1.154
item4	2.85	1.195
item5	3.31	1.130
item6	2.94	1.243
item7	3.12	.878
item8	3.00	.929
item9	2.79	1.091
item10	2.87	.991
item11	3.38	.771
item12	2.90	1.089
item13	2.81	1.011
item14	3.23	.831
item15	3.25	.711
item16	3.00	.929
item17	2.94	.998
item18	3.02	.852
item19	2.98	1.019
item20	2.87	1.189
item21	3.00	1.120
item22	3.27	.866
item23	3.33	.760
item24	3.10	.891
item25	3.00	1.048

Se obtuvo la media alcanzada por cada uno de los encuestados y ésta se catalogó de acuerdo con los siguientes niveles:

- Muy malo con una puntuación de 0 a .5
- Malo con una puntuación de .6 a 1.5
- Regular con una puntuación de 1.6 a 2.5
- Bueno con una puntuación de 2.6 a 3.5
- Muy bueno con una puntuación de 3.6 a 4

En la tabla 2 se muestran los resultados del nivel alcanzado por los participantes.

Tabla 2.
Resultados de encuestados por nivel de desarrollo de competencias.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Malo	1	1.9	1.9	1.9
Regular	11	21.2	21.2	23.1
Bueno	29	55.8	55.8	78.8
Muy bueno	11	21.2	21.2	100.0
Total	52	100.0	100.0	

La clasificación de los participantes en niveles de desarrollo mostró que el 77% alcanzó niveles "buenos" o "muy buenos" de competencias, con una media general de 3.01, lo que confirma un desempeño sólido en la mayoría de las competencias. Sin embargo, un 21% de los encuestados presentó un desarrollo "regular," y un caso

fue catalogado como "malo," evidenciando áreas donde la formación puede fortalecerse.

Al aplicar el coeficiente de correlación de *Pearson* con el programa estadístico SPSS versión 21, se encontró que el ítem 9 "Conoce y utiliza los procedimientos y técnicas de diseño, así como de las características de los diferentes espacios de concreción institucional y áulico", el ítem 14 "Identifica problemáticas, sus causas y alternativas de solución", el ítem 17 "Utiliza los diversos enfoques y metodologías de la planeación, orientados a la sistematización, organización y comunicación de la información", el ítem 19 "Conoce los diferentes enfoques pedagógicos, administrativos y de la gestión", el ítem 20 "Organiza y coordina los recursos para favorecer procesos y el desarrollo de las instituciones, con responsabilidad y visión prospectiva", el ítem 22 "Toma en cuenta los enfoques, metodologías y técnicas de evaluación" y el ítem 23 "Genera procesos de retroalimentación, con una actitud crítica y ética" presentan una correlación con la totalidad de los ítems (sig. bilateral <.05).

Por otro lado, el ítem 4 "Utiliza los recursos de las TIC" presenta una significancia bilateral mayor que .05 con el ítem 2 "Incide en el proceso de construcción de conocimientos de los sujetos", el ítem 6 "Conoce y aplica los paradigmas, métodos y técnicas de la investigación social en la elaboración de diagnósticos", el ítem 7 "Tiene una actitud de búsqueda, objetividad y honestidad para el conocimiento de la realidad educativa y apoya la toma de decisiones", el ítem 8 "Diseña programas y proyectos pertinentes para ámbitos educativos formales y no formales", el ítem 10 "Parte del trabajo colegiado e interdisciplinario con una visión integradora y una actitud de apertura y crítica", el ítem 11 "Atiende las necesidades educativas especiales", el ítem 12 "Asesora a individuos, grupos e instituciones", el ítem 15 "Sistematiza y comunica la información que oriente la toma de decisiones con una actitud ética y responsable" y el ítem 16 "Planea procesos, acciones, proyectos educativos holística y estratégicamente en función de las necesidades de los diferentes contextos y niveles", por lo que se asume que no hay correlación entre el ítem 4 y los ya mencionado, caso contrario a lo que se espera dado que las TIC han sido un revulsivo de las innovaciones que en materia educativa se han presentado en lo que va de este siglo.

No se encontraron diferencias significativas entre el nivel de competencias y las variables "género" o "generación de egreso". Esto indica que el desarrollo de competencias en las prácticas profesionales es consistente independientemente de estas características demográficas.

Discusión

El perfil de egreso, según Hawes (2010), representa un compromiso institucional que certifica las competencias desarrolladas por los estudiantes y garantiza su capacidad para responder a las demandas del campo profesional. En el caso de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), este perfil establece un conjunto de competencias específicas que los alumnos deben aplicar durante sus prácticas profesionales (UPN, 2002). Los resultados de este estudio indican que los egresados de la Universidad Pedagógica de Durango (UPD) aplicaron de manera destacada competencias como atender necesidades educativas especiales, generar procesos de retroalimentación crítica y ética, y realizar diagnósticos educativos.

Estas competencias clave no sólo reflejan el cumplimiento del perfil de egreso, sino que también muestran cómo las prácticas profesionales han sido un espacio

fundamental para desarrollar habilidades esenciales en el ámbito educativo. Sin embargo, competencias como incidir en la construcción de conocimientos, utilizar procedimientos y técnicas de diseño, y crear ambientes de aprendizaje presentaron niveles de aplicación más bajos, lo que evidencia áreas de mejora en la formación.

Los hallazgos difieren de lo reportado por Pecina (2013) en el contexto de la licenciatura en enfermería, donde los estudiantes demostraron un nivel medio-bajo en el desarrollo de sus competencias profesionales. Esto subraya la necesidad de revisar elementos académicos que fortalezcan competencias menos aplicadas, especialmente aquellas relacionadas con el diseño y la asesoría en entornos educativos e institucionales. Un posible enfoque para abordar estas deficiencias es incorporar estudios longitudinales que evalúen el desarrollo de competencias desde semestres iniciales, como sugiere Pecina (2013).

Además, el análisis correlacional mostró que competencias transversales como identificar problemáticas, utilizar enfoques de planeación, y tomar en cuenta metodologías de evaluación tienen un impacto significativo en el desarrollo de otras competencias. Esto respalda la importancia de trabajar desde el aula en habilidades integradoras que potencien la preparación de los estudiantes para las prácticas profesionales.

Un aspecto destacable de esta investigación es la homogeneidad en el desarrollo de competencias, independientemente del género o la generación de egreso. Esto sugiere que la LIE ha mantenido un enfoque equilibrado en su programa educativo. Sin embargo, este balance no debe interpretarse como una necesidad de continuidad sin cambios. Como señalan Camacho y Mejía (2019), es crucial abandonar la percepción limitada del interventor educativo como un docente tradicional y fomentar su preparación para un campo laboral más amplio y diverso.

Los resultados también destacan la relevancia de establecer un programa de seguimiento a egresados, como lo propone Sosa (2015), para evaluar el impacto real del perfil de egreso en el mercado laboral. Este seguimiento podría incluir encuestas regulares, encuentros con egresados y la vinculación de estos en actividades académicas y empresariales. Estas estrategias permitirían no solo mejorar la formación académica, sino también fortalecer el vínculo entre la universidad y la sociedad, optimizando la inserción laboral de los egresados y ampliando sus oportunidades en el ámbito profesional.

En conclusión, los resultados reflejan un desempeño satisfactorio en el desarrollo de competencias clave en los egresados de la LIE, pero también identifican áreas de mejora que requieren atención para consolidar un perfil de egreso acorde a las demandas del campo laboral. Este estudio establece las bases para futuras investigaciones orientadas al análisis longitudinal y al seguimiento de egresados, promoviendo así una mejora continua en la formación de interventores educativos.

Referencias

- Camacho E., L. J. y Mejía C., M. de J. (2019) "Propuesta para el análisis del perfil de egreso de los Licenciados en Intervención Educativa", en Revista Investigación Educativa Duranguense, vol. 11, no. 18, pp. 49-60. Recuperado de: <http://www.upd.edu.mx/PDF/Revistas/InvestigacionEducativaDuranguense18.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. C., Baptista, L. M. del P. (2010). Metodología de la Investigación. México: McGRAW-HILL.
- Mejía C., M. de J. (2012) "Creación de una comunidad de aprendizaje para desarrollar competencias en los docentes". En Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica, Vol.2, No. 4, pp. 41-50. Recuperado en: http://cecip.edu.mx/pdf/Revista/RevistaCecip_1371744471.pdf
- Pecina L., R. M. (2013). "Evaluación de competencias profesionales en alumnos de octavo semestre de licenciatura en enfermería en una universidad pública" en Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. Recuperado de: <http://1-11.ride.org.mx/index.php/RIDESECUNDARIO/article/viewFile/398/390>
- Robles L., N., Maldonado I., M. G. y Gallegos C., V. M. (2012) Las prácticas profesionales como estrategia para contribuir al desarrollo de la formación académica. Caso: Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Chihuahua (ponencia). Recuperado de: <http://www.fca.uach.mx/apcam/2014/04/05/Ponencia%2088-UACH.pdf>
- Sosa P. R. (coord.) (2015) Diseño de un sistema de seguimiento de egresados de la UPN Unidad 161 de Morelia, Michoacán. Consultado en: <http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/ponenciasdia3/37Diseno.pdf>
- UPN (2002) Licenciatura en Intervención Educativa 2002. México: Autor.
- Hawes B. G. (2010) Depto. de Educación en Ciencias de la Salud Facultad de Medicina, Universidad de Chile.
- WENGER, E. (2002) Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. España, Paidós.

SUICIDIO, CREENCIAS IRRACIONALES Y SATISFACCIÓN VITAL EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

SUICIDE, IRRATIONAL BELIEFS AND LIFE SATISFACTION IN HIGH SCHOOL STUDENTS

Vanesa Judith Varela Pizarro¹
Oliverio Leonel Linares Olivas²

¹*Dirección General de Educación Tecnológica y de Servicio,*
²*Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la*
Universidad Juárez del Estado de Durango

Correspondencia

¹vanesavarelap@gmail.com, ²leonel@ujed.mx

Resumen

La incidencia de problemas de salud mental en el mundo va en aumento. La depresión es la cuarta causa de enfermedad y discapacidad en adolescentes. Los síntomas asociados con estrés y desgaste emocional afectan el bienestar psicológico. Desde el enfoque cognitivo, tal sintomatología se relaciona con la presencia de distorsiones cognitivas que conducen a consecuencias emocionales y reacciones conductuales que limitan su afrontamiento. Se encuestó a 1524 estudiantes de bachillerato mediante un estudio exploratorio correlacional. Se aplicó una batería integrada por el cuestionario de creencias irracionales, satisfacción vital, y disforia psicosocial y suicida. Se halló que el 19% tienen prácticas de autolesionismo y un 17% ha tenido intento suicida. La correlación con disforia psicosocial implica que dicha atribución determinante genera sentimientos de malestar interpersonal, acompañado de demanda de afecto en relaciones interpersonales problemáticas. Con ideación suicida se encontró relación con la necesidad de recibir afecto.

Palabras claves

Bienestar psicológico, satisfacción vital, disforia suicida, disforia psicosocial, creencias irracionales.

Abstract

Incidence of mental health problems in the world has been increasing. Depression is the fourth leading cause of illness and disability in adolescents. There is a prevalence of problematic symptoms associated with stress and emotional exhaustion that affect psychological well-being. From the cognitive approach, its maintenance is related to the presence of early onset cognitive distortions that lead to emotional consequences and behavioral reactions that limit coping. Students were evaluated in an exploratory correlational study with the application of a battery integrated by the Irrational Beliefs Test, Life Satisfaction and Psychosocial and Suicidal Dysphoria Scales, relating the results with mental health. Self-harm and suicide attempts are present in about 19% of students. From the correlation with life satisfaction it is inferred that the attribution to past events of an immovable effect on the present impairs the perception of satisfaction. The correlation with psychosocial dysphoria implies that such a determinant attribution generates feelings of interpersonal discomfort, accompanied by a demand for affection in problematic relationships. With suicidal intentionality, a relationship is found between the demand for affection and suicidal intentionality.

Keywords

Psychological well-being, life satisfaction, suicidal dysphoria, psychosocial dysphoria, irrational beliefs.

DOI: <https://doi.org/10.56342/recip.vol14.n28.2024.42>

Recibido: 6 de febrero de 2024 Aprobado: 15 de abril de 2024

Introducción

Diversos agentes estresantes de la vida actual impactan la salud mental de forma desfavorable asociándose con limitaciones de la tolerancia, habilidades de autogestión, establecimiento y alcance de objetivos, así como la percepción de autoeficacia y bienestar, llevando a una mayor propensión al estrés y menos conductas de búsqueda de apoyo (Álvarez, 2010, Angarita, 2012 y Stead *et al.*, 2010 como se citó en Manzanares, 2018; Sandoval & Richard, 2005 como se citó en Pérez, *et al.*, 2010). En cambio, una adecuada salud mental está asociada con mejores resultados en distintas dimensiones vitales e impacta a largo plazo en patrones de afrontamiento más adaptativos en la interacción con el entorno y la resolución de problemas (Sarmiento, 2017).

Con prevalencia cercana al 20% en la población mundial, los problemas de salud mental van en aumento (OMS, 2020). Se presentan en más del 20% de adolescentes, con inicio aproximado a los 14 años y un 70% antes de los 24 años (UNICEF, 2019). Para el caso de México, 1 de cada 4 adultos de 18 a 65 años ha padecido o padece algún tipo de trastorno mental (Secretaría de Salud, 2013), en tanto, la prevalencia de trastornos psiquiátricos infantojuveniles se reportan entre 14% y 20% de casos, un 6.7% en menores entre 3 y 12 años (Álvarez, 2010 como se citó en Garbus & Martínez, 2014).

A nivel mundial, la depresión es la cuarta causa principal de enfermedad y discapacidad en adolescentes de entre los 15 y 19 años, así como la decimoquinta entre los 10 y 14 años. En tanto, la ansiedad es la novena causa principal y la sexta en los grupos respectivos. Se estima que 62 000 adolescentes murieron en 2016 como consecuencia de autolesiones, siendo el suicidio la tercera causa de muerte entre los adolescentes de mayor edad (15 a 19 años), cerca del 90% en países de ingresos bajos o medianos.

Para el caso de Durango y en particular para en relación con el suicidio se tiene que la prevalencia de 2017 a 2021 es la siguiente:

Tabla 1.
Prevalencia de suicidios de 2017 a 2021.

Rango de edad	Número de casos
18 a 29	55
20 a 29	35
30 a 39	57
40 a 49	40
50 a 59	59
60 a 69	53

Nota: elaboración propia a partir de ISMED (2022)

Los datos resaltan el reto de atención a los problemas de salud mental, incluidas las limitaciones y consecuencias socioeconómicas de sus efectos. En el caso de los países en vías de desarrollo, 76 a 85 % de la población no recibe atención adecuada (OMS, 2022), además, la situación empeora debido a que se tardan entre 4 a 20 años en buscar ayuda (Berenzon, *et al.*, 2013).

La investigación en salud mental evidencia alta prevalencia de síntomas emocionales problemáticos significativos, así como habilidades de afrontamiento inadecuadas o inefectivas que se asocian con menores niveles de bienestar. Es decir, indica la presencia de malestar psicológico a nivel cognitivo, emocional y

comportamental, lo que puede llevar no sólo a la presencia sino al mantenimiento de los problemas de salud mental (Cuamba & Zazueta, 2020).

Sobre las creencias irracionales, se ha desarrollado principalmente en el ámbito clínico, hay aplicaciones relevantes en el ámbito educativo (Medrano, *et al.*, 2010), hay relación positiva con la angustia psicológica (ansiedad generalizada, ansiedad, depresión, ira y culpa), aunque modesta, se mantiene en diferentes muestras, medidas y diseños de estudio e incluso, según distintas variables posiblemente predictoras como: medida y tipo de creencias irracionales, evento estresante, edad, estado educativo/clínico (Vîslă, *et al.*, 2016).

Con correlación positiva entre la puntuación total de creencias irracionales y el nivel de estrés que impacta en el logro de metas, dirección del esfuerzo, persistencia de la conducta y capacidad de adaptación, se destaca que, para un buen rendimiento y persistencia en el estudio, además de los estilos de aprendizaje, se debe considerar el control efectivo ejercido sobre las creencias (González *et al.*, 2005; Osorio, *et al.*, 2018).

Además, hay una asociación entre leve y moderada con actitudes negativas hacia los problemas y empleo de estrategias de resolución inadecuadas, es decir, a mayores niveles de creencias irracionales más pesimismo, síntomas depresivos y nivel de ansiedad - depresión y estrés percibido, ansiedad rasgo, ansiedad estado y tristeza- (Amutio & Smith, 2008; Calvete & Cardeñoso, 2001; Chang & Bridewell, 1998; Coppari, 2010; Macavei & Miclea, 2008 como se citó en Medrano, *et al.*, 2010; Zumalde & Ramírez, 1999).

Las ideas irracionales más frecuentes son la necesidad de aprobación y culpabilización, de ahí, estudiantes que las presentan en mayor medida son los que abandonan sus estudios al estar en indefensión ante el cambio con limitada capacidad de adaptarse a las circunstancias debido a las ideas rígidas que poseen, se ve saboteado el aprendizaje (factor académico) y su consecución o falta de este, la calidad y deterioro en el aprendizaje general, el estudio y desempeño cotidiano. Aunque también la necesidad de aprobación y dependencia podría ser motivo para un rendimiento académico esperado o alto (Huerta, 2010 y Garner, 1969 como se citó en Gálvez, 2019; Medrano, *et al.*, 2010).

En quienes reprueban hay mayor predominancia en la dependencia, y en quienes no, en el perfeccionismo. Es decir, los primeros tienden a pensar que necesitan de alguien más para lograr sus objetivos personales; y los segundos, a creer que deben asegurarse de no cometer ningún error en lo que realizan y procurar ser mejor en todo. Siendo el catastrofismo, condensación, facilismo, perfeccionismo las creencias principales (Rivas & Valle, 2015 como se citó en Vega & Cotrina, 2019).

En adolescentes se ha encontrado la concepción de ideas irracionales en alto grado de gravedad ubicándose el 63%, aunque no suelen ser conscientes de ello. Hay exigencias fantasiosas y absolutistas que generan ideas que los limitan a ser quienes son, e incluso, aislarse de quienes les rodean, al punto de afectar la estabilidad emocional y mental (Rangel, 2018). Pueden mostrar conductas inadaptadas o patológicas para evitar experiencias que conlleven a creencias irracionales que influyan negativamente en sus diferentes facetas de vida. Conciben diferentes tipos de ideas irracionales, la mayoría aprendidas en el entorno social, así derivadas de la falta de capacidad para identificar y expresar las emociones. Esto genera a su vez incapacidad para afrontar la frustración de no aceptación en el grupo social, es decir, provoca una inadaptación en su cotidianidad (Carbonero, *et al.*, 2012 como se citó en Rangel, 2018).

Además, suelen presentar altos niveles de todas las creencias irracionales, principalmente la necesidad de aprobación, altas expectativas, culpabilización, indefensión acerca del cambio, evitación del problema, dependencia, influencia del pasado y perfeccionismo. A su vez, estas se vinculan con factores de autoconcepto académico, social, emocional, familiar y físico (Gálvez, 2019; Medrano, *et al.*, 2010; Rodas, 2018 como se citó en Vega & Cotrina, 2019).

Sobre bienestar psicológico cabe mencionar que el estrés y desgaste emocional aparecen con mayor facilidad en estudiantes con hábitos de salud desfavorables, así como con un limitado repertorio de conductas asertivas y bienestar subjetivo que permita un adecuado manejo interpersonal de situaciones sociales para enfrentarse a demandas sociales y académicas. Lo que aportaría sentimientos de tranquilidad y optimismo suficientes para desarrollar estrategias de afrontamiento al existir una relación significativa entre bienestar psicológico y rendimiento académico (Pérez, *et al.*, 2010).

Asimismo, se ha observado una alta prevalencia en estrategias basadas en la autoinculpación y la autocrítica, la negación y evitación de pensamientos o actos relacionados con el acontecimiento estresante, y aislamiento, estas dos últimas como habilidades o estrategias dirigidas a controlar las emociones. Por tanto, la presencia limitada de habilidades de apoyo social junto con un mayor nivel de conductas de aislamiento explica el alta en los indicadores de problemas de salud mental o deterioro psicológico (Osorio, *et al.*, 2018).

La salud mental es un aspecto crucial pues permite al individuo interactuar de manera adaptativa con su entorno, un funcionamiento mental favorable en los diversos aspectos de vida contribuye al bienestar psicológico en lo individual, pero también, al de la sociedad según su capacidad. Cabe precisar que el bienestar psicológico está unido con la percepción subjetiva y los juicios cognitivos que cada un individuo hace sobre sus logros y el grado de satisfacción personal, constituyéndose como un factor de motivación intrínseca, así como ser un requisito fundamental en el desarrollo favorable o desfavorable para el logro de los objetivos (Pérez, *et al.*, 2010).

Como condicionantes de la salud mental se pueden considerar factores genéticos, biológicos y sociales que implican a su vez experiencias personales, familiares, sociales, económicas y culturales. Además, otros agentes que impactan son aquellos generadores de estrés como la inmigración, los conflictos o desastres sociales, la edad, las enfermedades físicas graves (Esteban, *et al.*, 2012).

Un estado de bienestar implica que el individuo puede ser consciente de las herramientas que posee para hacer frente a situaciones estresantes de la vida, permitiéndole funcionar de manera adaptativa, es decir, que la salud mental implica la capacidad de adaptación ante las demandas del ambiente y no solo la ausencia de trastornos mentales (Restrepo & Jaramillo, 2012 como se citó en Osorio, 2018; Souza & Cruz, 2010).

El bienestar subjetivo se relaciona con evaluaciones que los individuos hacen sobre su vida, incluidas las cognoscitivas reflexivas (satisfacción con la vida) y aquellas sobre reacciones afectivas positivas y/o negativas. Por tanto, implica el grado de autoaceptación, crecimiento personal, sentido/propósito en la vida, relaciones positivas con los demás, autonomía y control sobre el entorno. Entonces, a mayor bienestar subjetivo existe mayor satisfacción personal consigo mismos y el contexto puesto que una experiencia saludable se constituye por dimensiones relacionadas con la vida diaria y las situaciones familiares (Diener, 2005, Ryff, 1989, y, Vuori & Åsted-Kurki, 2009 como se citaron en Aranda & Frías, 2016).

Con una salud mental favorable hay mayor posibilidad para el despliegue de las potencialidades y se ve reflejado en los distintos ámbitos de la vida (Pérez, *et al.*, 2010). Por tanto, cabe reconocer las condiciones de malestar psicológico, sus factores de riesgo (ver Tabla 2) e implicaciones para el desarrollo de intervenciones en salud mental que efectivamente permitan mejorar el desarrollo del individuo, así como también, disminuir la carga de enfermedad (económico/social), es decir, que consideren los valores predictores de mala salud mental (Esteban, *et al.*, 2012).

Tabla 2.
Factores que contribuyen al estrés durante la adolescencia.

Factores de riesgo
Hábitos y estilos de vida.
Aspectos de salud con incorporación de variables sociodemográficas.
Pautas de sueño.
Autopercepción del estado de salud.
Factores ambientales: ruido, iluminación, contaminación ambiental, limpieza, zonas verdes.
Factores socioculturales: hacinamiento, cantidad de trabajos, calidad habitacional, percepción del medio ambiente.

Nota: elaboración propia a partir de Esteban, *et al.* (2012).

Particularmente, la adolescencia es una etapa vital compleja dados los distintos cambios que se producen en la interacción de factores sociales, biológicos y ambientales que favorecen o limitan la relación con el medio y los otros, e impactan de manera directa en la salud mental. Cuando esto se ve alterado, es posible el desarrollo de desórdenes mentales relacionados principalmente con problemas de conducta en casa y en la escuela, agresividad, e incluso rasgos de depresión, angustia o abuso de sustancias (Valdés, 2012, como se citó en Rangel, 2018).

Los individuos en general están predispuestos a depender de alguien más, de los demás, o algo, en el caso particular de los adolescentes cobra importancia el tipo de relaciones de dependencia que se constituyen. Un entorno familiar positivo se asocia con conductas adaptativas y con bajas probabilidades de presentar problemas conductuales y de salud mental, así como con el funcionamiento saludable 15 años después, en la adultez. Es decir, el funcionamiento familiar promueve de manera general la salud y también el bienestar subjetivo (Gálvez, 2019; Reinherz, *et al.*, 2008, y, Vuori y Åsted-Kurki, 2009, como se citaron en Aranda & Frías, 2016).

Cuando al crecer no logran desarrollar su independencia, dependen de factores externos, reaccionan de acuerdo con ellos y no de los que se encuentran dentro de su control. Hay un detrimento de su estado personal puesto que sus emociones están a merced de la dependencia, saboteando su equilibrio y calibrage emocional, que conlleva una propensión a reaccionar con frecuentemente de forma desfavorable y con aflicción en su cotidianidad (Gálvez, 2019).

Para una trayectoria de vida adaptativa con adecuado bienestar subjetivo es importante contar con un entorno de apoyo social favorable la escuela y la comunidad, ya que promueve la comunicación entre los demás sistemas, así como un ambiente familiar positivo. Cuestión particularmente relevante durante la adolescencia al ser decisivo en el desarrollo y mantenimiento de hábitos sociales y emocionales necesarios para el bienestar psicológico (pautas de sueño, ejercicio regular, habilidades interpersonales, afrontamiento de situaciones difíciles, resolución de problemas y gestión emocional) (OMS, 2020).

Aun cuando se observa que el apoyo social ejerce efectos protectores a través de influencias positivas sobre el bienestar psicológico, de la salud y una adecuada

capacidad funcional, los factores que determinan la salud mental del adolescente son múltiples (OMS, 2020). Si bien tiene un impacto importante en el grado de bienestar, un mayor o menor ajuste psicológico siempre mediado por la accesibilidad de recursos materiales y apoyo emocional absoluto, la toma de decisiones y solución de problemas, el papel del apoyo social es limitado y no determinante (Armstrong *et al.*, 2005, y, Buesa & Calvate, 2013, Lila *et al.*, 2013, Lyubomirsky, *et al.*, 2005, Rodríguez & Cantera, 2013, Rodríguez, 2010, Ungar, 2000, y Vecina, 2006, como se citaron en Aranda & Frías, 2016).

De acuerdo con la OMS (2020) hay algunos elementos determinantes de la salud mental en los adolescentes, y es que a mayor exposición a factores de riesgo mayores serán los efectos que puedan tener. Algunos de esos factores se observan en la tabla siguiente:

Tabla 3.
Factores que contribuyen al estrés durante la adolescencia.

Factores de riesgo	
Deseo de mayor autonomía	Mayor acceso y uso de la tecnología
Presión para amoldarse a los compañeros	Influencia de los medios de comunicación
Exploración de la identidad sexual	Imposición de normas de género
Uso dañino de sustancias	Calidad de su vida doméstica
Prácticas sexuales de riesgo	Relaciones con sus compañeros
Mayor acceso y uso de la tecnología	Violencia (malos tratos e intimidación y/o comisión de actos violentos)
Influencia de los medios de comunicación	Problemas socioeconómicos
Imposición de normas de género	Vulnerabilidad a la violencia sexual
Deseo de mayor autonomía	Condiciones de vida
Presión para amoldarse a los compañeros	Situaciones de estigmatización, discriminación, exclusión
Exploración de la identidad sexual	
Uso dañino de sustancias	
Prácticas sexuales de riesgo	Falta de acceso a servicios y apoyo de calidad

Nota: elaboración propia a partir de OMS (2020).

La salud mental no sólo hace referencia a la ausencia de trastornos mentales si no que va más allá hacia el discurrir vital y su capacidad de afrontamiento a partir de las condiciones en que cada individuo concierne deseos, habilidades, ideales, pensamientos, emociones y valores morales (Rangel, 2018). No debe olvidarse que los trastornos emocionales surgen habitualmente durante la adolescencia e incluso, es posible que se superpongan los síntomas de más de un trastorno emocional, que se den cambios rápidos e inesperados de estado de ánimo y arrebatos emocionales, así como el desarrollo síntomas físicos (dolor de estómago, dolor de cabeza o náuseas) relacionados con estos (OMS, 2020).

Los trastornos emocionales pueden afectar profundamente al rendimiento académico y la asistencia escolar, así como el retraimiento social puede exacerbar el aislamiento y la soledad. Así, el no abordar los trastornos mentales de los adolescentes tiene consecuencias que se extienden hasta la edad adulta, y que afectan tanto a la salud física como la mental y limitan las oportunidades de llevar una vida adulta satisfactoria (OMS, 2020).

Los comportamientos de riesgo en la adolescencia pueden responder a una estrategia inútil para hacer frente a la mala salud mental, además de tener efectos negativos sobre el bienestar mental y físico (OMS, 2020). El impacto de las ideas irracionales sobre el pensamiento de los adolescentes lo lleva a limitarse y provocar comportamiento inadaptativo debido a que en esta etapa las habilidades para modular las ideas irracionales son limitadas. Esto porque no hace uso de un adecuado

razonamiento, lo lleva a generar pensamientos desastrosos, absolutistas e irreales que pueden afectar significativamente la vida, felicidad y la salud mental (Rangel, 2018).

Ante las situaciones vitales los individuos desarrollan diversas hipótesis sobre su origen, con una tendencia natural a pensar de forma irracional, esto posee un factor biológico determinante que interactúa con el ambiente y que puede llevarlos a convertir sus preferencias individuales y sociales en exigencias absolutistas e irracionales respecto a sí mismos, a los demás, y al mundo que les rodea, por tanto, serán irracionales y obstaculizan un desarrollo vital favorable, aunque dichos absolutismos no siempre conducen a una alteración puesto que también hay una tendencia biológica secundaria básica que posibilita el ejercicio sobre el manejo del pensamiento irracional. Entonces, tienen la posibilidad para darse cuenta de que se trastornan a partir de su propia perspectiva irracional, de cambiar su pensamiento, y trabajar activamente por ello para obtener resultados distintos en su vida (Ellis & Dryden, 1989).

Desde el enfoque cognitivo el malestar emocional tiene como base de su mantenimiento las creencias y distorsiones de pensamiento (Milián & Cotrina, 2019; Ruiz & Fusté, 2015). Además, estas aparecen durante la infancia y adolescencia, ya que mayormente son producto del proceso de socialización primario, un patrón de pensamiento mal adaptativo o simplemente un esquema desadaptativo (Carbonero, *et al.*, 2010, como se citó en Milián y Cotrina, 2019; Ellis & Dryden, 1989, esto posibilita la presencia de altos niveles de creencias irracionales que distorsionan la forma de percibir las situaciones y la automatización de conductas o comportamientos asociados a estas, así como a emociones negativas (Milián & Cotrina, 2019). Es decir, las ideas irracionales son resultado de experiencias que estructuran un modo de pensar en particular y a su vez un modo particular de sentir (Beck, 1979).

La caracterización de las creencias irracionales se da por 1) derivar de deducciones imprecisas no apoyadas en la realidad, 2) expresarse como demandas, deberes o necesidades, 3) conducir a emociones inadecuadas e 4) interferir en la obtención y el logro de las metas personales, aunque para serlo no tienen que cumplir con todos los criterios, pero sí una combinación de ellos. Al momento de evaluar su funcionalidad y racionalidad no sólo deben considerarse aspectos cognitivos, sino también las consecuencias observables en la conducta de la persona para evitar sesgos en la intervención (Beck, 2003 como se citó en Medrano, *et al.*, 2010; Zumalde & Ramírez, 1999).

Desde el modelo de Ellis, la perturbación emocional se desarrolla debido a uno o dos tipos de errores cognitivos: distorsiones empíricas de la realidad (inferencias) y valoraciones irracionales, exageradas y distorsionadas de ellas, siendo las evaluaciones las que tienen un papel determinante para la perturbación emocional. Las creencias racionales generalmente conducen a emociones moderadas e incluso, pueden resultar en niveles extremos de algunas emociones que son apropiadas, como tristeza extrema y arrepentimiento. En tanto, las creencias irracionales conducen a consecuencias emocionales extremadamente estresantes (ansiedad intensa, ira o depresión) y reacciones conductuales (agresión o retraimiento), que dificultan bastante que el individuo afronte las situaciones puesto que se dan en forma de absolutos (debe, debe, debe, necesita), que son el núcleo psicológico de los problemas emocionales y de comportamiento de los niños y adolescentes (Bernard *et al.*, 2006).

El pensamiento, predispone entonces a determinadas formas de sentir y actuar, las ideas irracionales pueden generar sentimientos y emociones perturbadoras en una

persona, llevándolo a actuar de manera ilógica ante un evento en particular (Milián & Cotrina, 2019). Asimismo, las creencias irracionales se relacionan significativamente con indicadores depresivos y estados ansiosos (Coppari, 2010; Kuba, 2017 como se citó en Milián & Cotrina 2019).

En el caso particular de los adolescentes se presentan distintas ideas irracionales (Ver Tabla 4) relacionadas con la necesidad de aprobación (necesita agradar a los demás para estar feliz) generalización (genera sentimientos de inadecuación, debido a que puede tener la idea de que, si le va mal en algo, le irá mal para toda la vida), necesidad extrema de apoyo (presenta ideas de no poder hacer nada solo, y necesita de alguien para funcionar) (Pilar, 2016, como se citó en Milián & Cotrina, 2019).

Tabla 4.
Creencias irracionales comunes en adolescentes.

Ideas irracionales
1. Sería terrible si mis compañeros no me quisieran. Sería horrible ser un perdedor social.
2. No debo cometer errores, especialmente errores sociales.
3. Es culpa de mis padres que yo sea tan miserable.
4. No puedo evitarlo. Así es como soy, y supongo que siempre seré así.
5. El mundo debe ser justo y equitativo.
6. Es horrible cuando las cosas no salen como quiero.
7. Es mejor evitar los desafíos que arriesgarse a fracasar.
8. Debo conformarme con mis compañeros.
9. No soporto que me critiquen.
10. Los demás siempre deben ser responsables.

Nota: elaboración propia a partir de Waters (1982 en Bernard, *et al.*, 2006).

En el ámbito académico se tiene que, desde este modelo, las creencias son aquellas cuyo contenido específico se asocia con el grado de responsabilidad que el estudiante asume con respecto a su éxito académico, autodirección hacia actividades académicas y la perspectiva de apoyo que espera recibir para lograrlas (Egan, *et al.*, 2007, como se citó en Manzanares, 2018). Cuando tales creencias sean irracionales, es decir, que su contenido se exprese en formas de demandas y absolutismos, además de estar caracterizadas por ser ilógicas e incoherentes con la realidad, generan preocupaciones y dificultan la obtención de metas a nivel académico (Manzanares, 2018).

Tomando en cuenta lo anteriormente descrito, en este estudio se evaluaron los niveles de salud mental asociados a las creencias irracionales en un grupo de estudiantes. Adicionalmente, se exploró el nivel de ideación suicida expresado por los alumnos.

Método

Objetivo general:

- Establecer la relación en salud mental e impacto académico a partir de la presencia de ideas irracionales y disforia suicida en estudiantes de bachillerato.

Objetivos específicos:

- Evaluar el impacto de la salud mental e impacto académico.
- Identificar ideas irracionales asociadas al malestar psicológico.

- Identificar el nivel de disforia suicida presente en los estudiantes.
- Comparar los resultados a nivel demográfico según género y turno.

Participantes

Se evaluó a 1524 estudiantes de un bachillerato público de la ciudad de Durango en un muestreo no probabilístico por conveniencia. Se incluyó a ambos turnos de los distintos semestres. La mayoría mujeres 59% y con una edad media de 16 años.

Tabla 5.
Descriptores de la muestra.

Turno	Género	Edad	Semestre
Matutino 907	Femenino 931	Media 16.15 años	2do semestre 568
Vespertino 616	Masculino 589	Des. Est 0.96	4to semestre 510
	No especificado 4		6to semestre 445
			2do semestre 568

Diseño

Se trató de un estudio exploratorio, descriptivo y correlacional (Kerlinger & Lee, 2001; Tabachnik & Fidell, 2018).

Instrumentos

Para medir las variables se aplicó una batería de instrumentos automatizados integrada por el Cuestionario de Creencias Irracionales de Ellis (1981, como se citó en Ellis & Dryden, 1989), el Cuestionario de Satisfacción Vital de Diener (1985, Pérez, *et al.*, 2010) y las Escalas de Disforia psicosocial y suicida de Linares, Maldonado y Morán (2020).

Procedimiento

Se obtuvo la aprobación de las autoridades escolares y se procedió a compilar los instrumentos en una herramienta digital. Una vez completada la plantilla de respuestas, se difundió el proceso de aplicación del instrumento en modalidad en línea. Se usó estadística descriptiva para la comparación entre grupos, análisis de correlaciones y medidas no paramétricas para las variables nominales.

Resultados

El porcentaje de alumnos que reportó autolesionismo fue de 19.2%, mientras que un 17.3% manifestó haber tenido intento suicida. Para los análisis, en un primer momento se hizo el análisis de la correlación entre las creencias irracionales con los tres elementos propuestos que son satisfacción vital, disforia social y disforia suicida (Véase Tabla 6).

Tabla 1.

Correlaciones obtenidas entre las puntuaciones en el Cuestionario de Creencias Irracionales de Ellis, los cuestionarios de Satisfacción Vital y las Escalas de Disforia psicossocial y suicida.

Creencia Irracional	Concepto	Satisfacción vital	Disforia psicossocial	Disforia suicida
1. "Para un adulto es absolutamente necesario tener el cariño y la aprobación de sus semejantes, familia, amigos"	Necesidad de aprobación	-0.31	0.42	0.32
2. "Debe ser indefectiblemente competente y casi perfecto en todo lo que emprende"	Perfeccionismo	-0.25	0.34	0.25
3. "Ciertas personas son malas, viles y perversas y deberían ser castigadas"	Culpabilización	-0.11	0.15	0.14
4. "Es horrible cuando las cosas no van como a uno le gustaría que fueran"	Catastrofización	-0.32	0.39	0.27
5. "Los acontecimientos externos son la causa de la mayoría de las desgracias de la humanidad' la gente simplemente reacciona según cómo los acontecimientos inciden en sus emociones".	Control externo	-0.31	0.25	0.22
6. "Se debe sentir miedo o ansiedad ante cualquier cosa desconocida, incierta o potencialmente peligrosa"	Ansiedad	-0.31	0.41	0.27
7. "Es más fácil evitar los problemas y responsabilidades de la vida que hacerles frente"	Control emocional	-0.27	0.27	0.16
8. "Se necesita contar con algo más grande y más fuerte que uno mismo"	Indefensión	0.22	-0.23	-0.18
9. "El pasado tiene gran influencia en la determinación del presente"	Determinismo	-0.42	0.50	0.40
10. "La felicidad aumenta con la inactividad, la pasividad y el ocio indefinido"	Inactividad	-0.22	0.23	0.19

Nota: todas las correlaciones tienen una $p < 0.01$

Satisfacción vital

El índice de correlación más fuerte entre satisfacción vital y creencias irracionales se dio con la creencia 9: "El pasado tiene gran influencia en la determinación del presente". Tal correlación negativa ($r = -0.42$, $p < 0.01$) indica que, suponer que lo que haya ocurrido en el pasado tiene un efecto inamovible en el presente, perjudica la percepción de la satisfacción vital. Con una correlación más baja, le siguió la creencia 4: "Es horrible cuando las cosas no van como a uno le gustaría que fueran" ($r = -0.32$, $p < 0.01$). Esta creencia se asocia directamente al pensamiento catastrófico y a la baja tolerancia a la frustración.

Disforia psicossocial

A su vez, en la disforia psicossocial se encontró una correlación positiva con la creencia 9 ($r = -0.50$, $p < 0.01$). Nuevamente, la atribución de los eventos del pasado se

considera como determinante de la situación actual, y en este caso con sentimientos de malestar interpersonal. La segunda creencia irracional que se asoció con disforia psicosocial fue la 1: "Para un adulto es absolutamente necesario tener el cariño y la aprobación de sus semejantes, familia, amigos" ($r=-0.42$, $p<0.01$). Se denota la necesidad de demanda de afecto que rodea a las relaciones interpersonales que tienden a ser problemáticas.

Disforia suicida

Respecto de la correlación entre las tendencias suicidas y las creencias irracionales, se observó algo similar, las dos principales creencias fueron, nuevamente la 9 ($r=-0.40$, $p<0.01$), y en segundo lugar la 1: "Para un adulto es absolutamente necesario tener el cariño y la aprobación de sus semejantes, familia, amigos" ($r=-0.32$, $p<0.01$). Al igual que en la disforia psicosocial, la creencia 1 que se caracteriza por la demanda de afectos, se encuentra asociada a la intencionalidad suicida.

Análisis inferencial

Con respecto a la relación que tiene la disforia con el promedio se observó una relación débil, negativa y estadísticamente significativa, tanto con disforia psicosocial como suicida (Tabla 7).

Tabla 7.
Promedio y disforia.

	DISFPSICOSOCIAL	DISFSUICIDA
Promedio	$-.061^*$	$-.098^{**}$

Notas:

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Discusión y conclusiones

Los determinantes de la salud y los trastornos mentales incluyen no sólo características individuales tales como la capacidad para gestionar nuestros pensamientos, emociones, comportamientos e interacciones con los demás, sino también factores sociales, culturales, económicos, políticos y ambientales (políticas nacionales, protección social, nivel de vida, condiciones laborales o apoyos sociales). La exposición a las adversidades en edades tempranas es un factor de riesgo prevenible bien establecido de los trastornos mentales.

Según el contexto en el que se encuentren, los individuos pueden tener un mayor o menor riesgo de salud mental. Particularmente en el caso de estudiantes, el bienestar psicológico se ve desfavorecido ante la presencia del estrés producido en los niveles iniciales ante la creencia de que habrá una mayor cantidad de carga en trabajos y una falta de tiempo para cumplir con sus actividades académicas. Sin embargo, en cursos avanzados adquieren algún tipo de mecanismo de afrontamiento el cual produce disminución de estrés creando un equilibrio en el estado emocional favoreciendo el bienestar psicológico.

Asimismo, hay características personales y elementos del ambiente (o más bien, la percepción que se tiene sobre ellos) que pueden ser factores protectores de

la salud mental ya que son capaces de disminuir los efectos negativos que el estrés puede tener sobre la salud y el bienestar. Estas son adquiridas a lo largo del desarrollo y pueden ser brindadas por parte de las personas que rodean al individuo de una forma más directa, o por la propia capacidad y motivación del individuo.

Una salud mental positiva permite enfrentar adecuadamente las tensiones de la vida diaria. Por lo que, siguiendo este supuesto, se esperaría que, en el caso de los estudiantes, además de una salud satisfactoria, presentaran un favorable aprovechamiento escolar, adquiriendo mejores conocimientos y un mayor desenvolvimiento para una mayor calidad de vida (Pérez, *et al.*, 2010).

Al tener en cuenta que la población de adolescentes, por las propias características de desarrollo se encuentran en una condición de vulnerabilidad, y junto con los cambios psíquicos, presentan la tendencia a desarrollar creencias irracionales en el afán de construir nuevos patrones de pensamiento vinculados con el grupo de pares (Carbonero, *et al.*, 2010, como se citó en Milián & Cotrina, 2019).

Cabe entonces tener claro que el malestar emocional tiene como base de su mantenimiento las creencias y distorsiones cognitivas; además, su caracterización se da por que 1) derivan de deducciones imprecisas no apoyadas en la realidad, 2) se expresan como demandas, deberes o necesidades, 3) conducen a emociones inadecuadas e 4) interfieren en la obtención y logro de las metas personales.

Recordemos que las valoraciones distorsionadas que derivan de las creencias irracionales tienen un papel determinante para la perturbación emocional, generalmente conducen a emociones moderadas o incluso extremas de algunas emociones que en menor intensidad son apropiadas. Y a su vez conducen a consecuencias emocionales extremadamente estresantes y reacciones conductuales que limitan al individuo para afrontar las situaciones.

La salud mental en niños y adolescentes es actualmente uno de los principales retos para las instituciones educativas dado el tiempo que en ellas se transcurre. Teniendo potencial para que las escuelas sean un entorno “seguro y confiable para el desarrollo de las habilidades cognitivas, emocionales y sociales necesarias” (Sarmiento, 2017, p. 1) y con ello, contribuir a la disminución de los problemas psicosociales y comportamentales presentes.

Particularmente, las intervenciones para la promoción de la salud mental en el caso de los adolescentes se orientan principalmente a fortalecer su capacidad para la regulación emocional, potenciar las alternativas a los comportamientos de riesgo, desarrollar la resiliencia ante situaciones difíciles o adversidades, y promover entornos y redes sociales favorables (OMS, 2020).

En ese sentido, desde las escuelas es posible favorecer una salud mental favorable ya que en estos espacios cabe la posibilidad de propiciar el desarrollo de las habilidades cognitivas, emocionales y sociales necesarias para sentar sus bases. Además, abordar intervenciones desde el ámbito educativo está en consonancia con la importancia que tiene la promoción de la salud mental en todos los ámbitos de la sociedad, lo que a su vez tendría un impacto en la calidad de vida de los individuos.

Por tanto, la comunidad educativa tiene un rol preponderante en la promoción de la salud y búsqueda del bienestar, esto debido a que, adicional al desarrollo académico que se busca propiciar en las escuelas, los estudiantes pueden encontrarse con las posibilidades para favorecer o no su capacidad de vincularse con el otro, adquirir su sentido de identidad, autocontrol, orientar y resignificar su vida.

En este punto es preciso recordar que una adecuada salud mental se asocia con mejores resultados educativos, emocionales y comportamentales, que impactan significativamente múltiples aspectos de la vida a largo plazo. De ahí que es

importante reconocer la utilidad de establecer mecanismos de tamizaje para la detección de factores de riesgo como el estrés académico y su relación con otros aspectos individuales relevantes, como es el caso de la disforia psicosocial, la disforia suicida, los trastornos emocionales, trastornos de la alimentación, entre otros.

Más allá de focalizar la atención del diagnóstico sobre los problemas de salud en el ámbito educativo, se trata más bien de aprovechar las distintas herramientas y recursos disponibles para proporcionar el acompañamiento y/o derivación pertinente a los estudiantes que así lo requieran. Además, se amplía la posibilidad de recibir el máximo beneficio de la atención en un entorno de seguridad y ética profesional (Camargo & Rizo, 2019).

Referencias

- Amutio, A. & Smith, J. C. (2008). Stress and irrational beliefs in college students. *Ansiedad y Estrés*, 14 (2-3), 211-220.
- Aranda, C. y Frías, M. (2016). Apoyo social y Ambiente familiar Positivo relacionados con el Bienestar Subjetivo desde la Perspectiva de los Adolescentes. En Gaxiola, J. y Palomar, J. (2016). *El bienestar Psicológico: Una Mirada desde Latinoamérica*
- Beck, A. (1979). *Terapia cognitiva de la depresión*. Desclée de Brouwer, S.A
- Calvete, E. & Cardeñoso, O. (2001). Creencias, resolución de problemas sociales y correlatos psicológicos. *Psicothema*, 31 (1), 96-100.
- Ellis, A. y Dryden, W. (1989). *Práctica de la terapia racional emotiva*. Trad. Elena Cartón. Ed. Desclée De Brouwer, S.A. Biblioteca de Psicología Desclée De Brouwer. (1987).
- Esteban, M.M., Puerto, M.L., Fernández, X., Jiménez, R., Gil de Miguel, A., y Hernández, V. (2012). Factores que determinan la mala salud mental en las personas de 16 a 64 años residentes en una gran ciudad. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 35(2), 229-240. <https://dx.doi.org/10.4321/S1137-66272012000200005>
- Berenzon, S.; Saavedra, N.; y Icaza, Medina-Mora, M.; Aparicio, V. y Galván, J. (2013). Evaluación del sistema de salud mental en México: ¿hacia dónde encaminar la atención? *Investigación original / Original research*. 33.
- Bernard, M. E., Ellis, A., y Terjesen, M. (2006). Rational-Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders: History, Theory, Practice and Research. *Rational Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders*, 3–84. https://doi.org/10.1007/0-387-26375-6_1
- Camargo, E.; Rizo, J. (2019). Importancia y panorama actual de la Salud mental frente a la Ética Médica. *Boletín CONAMED OPS*.
- Chang, E. C. & Bridewell, W. B. (1998). Irrational beliefs, optimism, pessimism and psychological distress: A preliminary examination of differential effects in a college population. *Journal of Clinical Psychology*, 54 (2), 137-142.
- Coppiari, M. (2010). Relación entre Creencias Irracionales e Indicadores Depresivos en Estudiantes Universitarios. *Eureka. Revista Científica de Psicología*. 7(2): 32-52, 2010 E-ISSN2220-9026. Centro de Documentación, Investigación y Difusión de la Carrera de Psicología. [CDID]. <https://www.psicoeureka.com.py/sites/default/files/articulos/eureka-7-2-10-10.pdf>
- Cuamba, N. y Zazueta, N. (2020). Salud mental, habilidades de afrontamiento y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 10(2), 71-94. Epub 02 de marzo de 2021. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.351>
- Gálvez, L. P. (2019). Creencias irracionales y autoconcepto en estudiantes de una universidad de Trujillo [Tesis]. Repositorio Universidad Privada del Norte. <https://hdl.handle.net/11537/21610>
- Instituto de Salud Mental del Estado de Durango [ISMED]. (2022). *Boletín Epidemiológico de Casos de Suicidio Del Estado*. Secretaría de Salud del Estado de Durango
- Garbus, P. y García, F. (2014). La salud mental infanto-juvenil en México: justificación para la creación de una maestría interdisciplinaria. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI. Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-035/26.pdf>
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2001). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. Cuarta edición, Ed. Manual Moderno.
- Manzanares, E. (2018). Procrastinación, creencias irracionales/racionales académicas y rendimiento académico en estudiantes de beca 18 de una institución privada de Lima. [Tesis]. Facultad de Ciencias de la Comunicación, Turismo y Psicología. Posgrado. Repositorio Académico USMP. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/3546/manzanares_mel.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Medrano, L.; Galleano, G.; Galera, M. y Del Valle, R. (2010). Creencias irracionales, rendimiento y deserción académica en ingresantes universitarios. [Tesis]. Universidad Nacional de Córdoba.
- Milián, J. y Cotrina, M. (Julio 2019). Creencias irracionales en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de José Leonardo Ortiz. [Tesis]. Universidad Privada Juan Mejía Baca. Repositorio UMB-Institucional. <http://repositorio.umb.edu.pe/handle/UMB/162>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (28 septiembre 2020). Salud mental del adolescente. Notas descriptivas. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (8 de junio de 2022). Trastornos mentales. Notas descriptivas. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>

-
-
- Pérez, M., Ponce, A., Hernández, J. y Márquez, B. Salud mental y bienestar psicológico en los estudiantes universitarios de primer ingreso de la Región Altos Norte de Jalisco. *Revista de Educación y Desarrollo*, 14. Julio-septiembre de 2010. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/14/014_Perez.pdf
- Rangel, A. (2018). Ideas irracionales y salud mental. Estudio realizado con adolescentes que inician el primer año del nivel diversificado. [Tesis]. Universidad Rafael Landívar. Facultad de Humanidades
- Ruiz, J. y Fusté, A. (2015). La Evaluación de Creencias y Actitudes Disfuncionales en los Modelos de Ellis y Beck: Similitudes y Diferencias. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(40),51-61. ISSN: 1135-3848. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645432006>
- Sarmiento, M. (2017). Salud mental y escuela. *Nuestro Diario Vivir*. Boletín-3-web-2017. Programa intervenciones en salud mental. Pontificia Universidad Javeriana - Hospital Universitario San Ignacio. COLCIENCIAS (697-14). <https://www.javeriana.edu.co/mentalpuntodeapoyo/wp-content/uploads/2017/12/Boletin-3-web-2017.pdf>
- Secretaría de Salud [SS]. (2013). Programa de acción específico salud mental 2013-2018. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/11918/Salud_Mental.pdf
- Children's Emergency Fund [UNICEF]. (5 noviembre 2019). Más del 20% de los adolescentes de todo el mundo sufren trastornos mentales. Comunicado de prensa. UNICEF México. <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/m%C3%A1s-del-20-de-los-adolescentes-de-todo-el-mundo-sufren-trastornos-mentales>
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (2018). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Víslä, A.; Flückiger, C.; Grosse Holtforth, M. y David, D. (2016). Irrational Beliefs and Psychological Distress: A Meta-Analysis. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 85(1):8-15. <https://doi.org/10.1159/000441231>
- Zumalde, E. C. & Ramírez, O. C. (1999). Creencias y síntomas depresivos: Resultados preliminares en el desarrollo de una escala de Creencias irracionales abreviada. *Anales de Psicología*, 15 (2), 179-190.

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL APRENDIZAJE EN FUTUROS DOCENTES

SOCIAL REPRESENTATIONS OF LEARNING IN FUTURE TEACHERS

Raymundo Carmona Jasso¹

Ana María Acosta Pech²

¹ *Secretaría de Educación del Estado de Durango*, ² *Universidad Pedagógica de Durango*

Correspondencia

¹ doc_ray@hotmail.com

Resumen

Esta investigación explora las representaciones sociales del aprendizaje en 21 futuros docentes de Durango, México, provenientes de cuatro instituciones formadoras de maestros. A través de un enfoque cualitativo se analizan las concepciones de los estudiantes sobre qué es el aprendizaje, cómo se aprende y el rol del docente, utilizando entrevistas semiestructuradas y análisis de contenido, con la triangulación de expertos para asegurar la validez de los hallazgos. Los resultados revelan una diversidad de representaciones sociales del aprendizaje entre los futuros docentes, lo que subraya la necesidad de considerar estas perspectivas en la formación inicial del profesorado. Este estudio contribuye al diálogo sobre cómo las representaciones sociales influyen en la práctica pedagógica y ofrece información valiosa para diseñar estrategias de enseñanza más efectivas e inclusivas.

Palabras claves

Educación, alumno, docente, representación social, aprendizaje.

Abstract

This research explores the social representations of learning among 21 future teachers in Durango, Mexico, from four teacher training institutions. Using a qualitative approach, the study analyzes students' conceptions of what learning is, how it is learned, and the role of the teacher, employing semi-structured interviews and content analysis, with expert triangulation to ensure the validity of the findings. The results reveal a diversity of social representations of learning among future teachers, underscoring the need to consider these perspectives in initial teacher training. This study contributes to the dialogue on how social representations influence pedagogical practice and offers valuable information for designing more effective and inclusive teaching strategies.

Keywords

Education, student, teacher, social representation, learning.

DOI: <https://doi.org/10.56342/recv.vol14.n28.2024.43>

Recibido: 15 de abril 2024 Aprobado: 30 de junio de 2024

Introducción

El aprendizaje, pilar fundamental de la educación, es un proceso intrínsecamente ligado a las representaciones sociales que construimos colectivamente. Estas representaciones, influenciadas por nuestras experiencias, creencias y contextos culturales, moldean nuestra percepción y comprensión del acto de aprender. En un mundo diverso, donde las concepciones sobre el aprendizaje varían significativamente, resulta crucial explorar y comprender estas representaciones para fomentar entornos educativos inclusivos y efectivos. Esta investigación busca abordar la necesidad de comprender en profundidad las representaciones sociales del aprendizaje, particularmente en el contexto de futuros docentes en México.

Esta investigación se fundamenta en una revisión de literatura que abarca diversas perspectivas sobre el aprendizaje y la formación docente en México. El estudio dialoga con autores clave en el ámbito educativo y psicológico. Entre ellos, se considera la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), que enfatiza el papel de la interacción social y el contexto cultural en la construcción del conocimiento. También se integra la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983), que aborda la diversidad de capacidades humanas. Las pedagogías constructivistas influenciadas por Piaget (1970), que promueven la actividad del estudiante, también son relevantes para este estudio. Finalmente, se hace referencia a la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984), que subraya la importancia de la reflexión sobre la experiencia para la construcción del conocimiento.

Los conceptos centrales de esta investigación giran en torno a las representaciones sociales del aprendizaje. El aprendizaje se entiende como un proceso intrínsecamente ligado a las construcciones sociales, influenciado por experiencias, creencias y contextos culturales. Las representaciones sociales son marcos de pensamiento que moldean la percepción y comprensión de diversos fenómenos, en este caso, el acto de aprender. El estudio se enfoca en futuros docentes, quienes son los participantes de la investigación y cuyas concepciones sobre el aprendizaje son el objeto de análisis. La investigación busca comprender cómo estos futuros educadores conciben qué es el aprendizaje, cómo se aprende, y el rol del docente.

El marco teórico de esta investigación se sustenta en la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1961). Esta teoría postula que el conocimiento se elabora y comparte socialmente, influyendo en las prácticas y comunicaciones. Moscovici (1961) subraya cómo estas construcciones sociales dinámicas impactan la forma en que los individuos comprenden y actúan en su entorno. En este estudio, las concepciones del aprendizaje que poseen los futuros docentes son consideradas construcciones sociales dinámicas, lo que permite explorar cómo el conocimiento sobre el aprendizaje se forma y se comparte dentro de su contexto formativo.

Esta investigación se adentra en el análisis de las representaciones sociales del aprendizaje, explorando cómo futuros docentes en México conciben este proceso. A través de un enfoque cualitativo y hermenéutico-interpretativo, se busca responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las representaciones sociales del aprendizaje que poseen los futuros docentes en México?, ¿Cómo conciben estos futuros docentes qué significa aprender?, ¿De qué manera entienden el proceso de aprendizaje? y ¿Cuál es el sentido y la finalidad que atribuyen al aprendizaje en el contexto actual?

Este estudio busca contribuir a la reflexión y el diálogo sobre la importancia de considerar las representaciones sociales del aprendizaje en la formación docente y en la práctica educativa, con el fin de promover una educación que valore y respete la diversidad de perspectivas y experiencias.

Método

Para adentrarnos en las representaciones sociales del aprendizaje de nuestros futuros docentes, adoptamos un enfoque metodológico riguroso y reflexivo. Inicialmente, nos inclinamos por el paradigma hermenéutico interpretativo, reconociendo que el aprendizaje es un fenómeno complejo y subjetivo, construido a través de la interacción y la interpretación de significados. Este paradigma, fundamentado en la comprensión de la experiencia humana y la búsqueda de significados en los contextos sociales, nos permitió explorar las diversas perspectivas de los participantes, comprendiendo cómo construyen conocimiento y dan sentido a su entorno social, siguiendo la línea de pensamiento de Moscovici (1961). La teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1961) subraya cómo el conocimiento se elabora y comparte socialmente, influenciando las prácticas y las comunicaciones. Nuestro estudio se alinea con esta perspectiva al considerar que las concepciones del aprendizaje de los futuros docentes son construcciones sociales dinámicas.

Complementando este enfoque epistemológico, elegimos la metodología cualitativa, que nos brindó la flexibilidad necesaria para explorar en profundidad las experiencias y percepciones de los futuros docentes. Consideramos que el paradigma hermenéutico interpretativo y la metodología cualitativa fueron particularmente adecuados para abordar nuestro objeto de estudio. Dado que buscábamos comprender las representaciones sociales del aprendizaje –construcciones subjetivas y compartidas–, un enfoque que priorizara la interpretación de significados y la exploración en profundidad de las experiencias individuales era esencial.

A través de entrevistas semiestructuradas, buscamos capturar la riqueza y complejidad de sus discursos, permitiéndoles expresar sus propias definiciones y concepciones sobre el aprendizaje, sin la rigidez de categorías predefinidas. El carácter abierto de las entrevistas fue crucial para acceder a la diversidad de significados que el aprendizaje tiene para cada individuo, un aspecto central del paradigma hermenéutico interpretativo. La flexibilidad de las entrevistas semiestructuradas permitió a los participantes expresar sus ideas en sus propios términos, revelando aspectos de sus representaciones que podrían no haber surgido con preguntas cerradas o estandarizadas.

El análisis de contenido se convirtió en una herramienta esencial en nuestro proceso de investigación. Nos permitió examinar minuciosamente las transcripciones de las entrevistas, identificando patrones, temas recurrentes y diferencias significativas en las representaciones sociales del aprendizaje. Este método sistemático de interpretación de datos textuales nos ayudó a revelar las estructuras subyacentes en el discurso de los participantes.

Para asegurar la calidad y validez de nuestras preguntas de entrevista, recurrimos a la valiosa colaboración de expertos en el campo educativo. Cuatro doctores de integrantes del claustro de docentes del Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje de la Universidad Pedagógica de Durango nos brindaron sus perspectivas y sugerencias, enriqueciendo significativamente nuestro instrumento de recolección de datos. Sus aportaciones nos permitieron diseñar una guía de preguntas

que abarcara las diversas dimensiones del aprendizaje, desde su definición y origen hasta su valoración y relevancia en el contexto actual.

Tras la consulta con los expertos, integramos sus valiosas aportaciones en la creación de nuestra guía de entrevistas. Organizamos las preguntas en seis dimensiones clave, cada una diseñada para explorar un aspecto fundamental de las representaciones sociales del aprendizaje:

Dimensión 1: Definición del Aprendizaje: Exploramos cómo los futuros docentes definen el aprendizaje, diferenciando entre el aprendizaje cotidiano y el escolar.

Dimensión 2: Origen del Aprendizaje: Investigamos qué factores consideran esenciales para que alguien aprenda, identificando las condiciones básicas para el aprendizaje.

Dimensión 3: Contenidos del Aprendizaje: Analizamos qué conocimientos y habilidades consideran relevantes en el contexto actual, tanto para el desarrollo personal como para la formación de los niños en la escuela.

Dimensión 4: Justificación del Aprendizaje: Exploramos el sentido y la finalidad del aprendizaje, comprendiendo las motivaciones y propósitos que lo impulsan.

Dimensión 5: Concepción del Aprendizaje: Examinamos cómo los futuros docentes perciben el proceso de aprendizaje, diferenciando entre el aprendizaje infantil y el adulto.

Dimensión 6: Valoración del Aprendizaje: Investigamos cómo evalúan y valoran el aprendizaje, considerando su relevancia en el mundo actual y los criterios para su evaluación.

Además de las preguntas estructuradas, utilizamos una técnica de asociación de palabras para explorar las representaciones implícitas del aprendizaje. Pedimos a los participantes que mencionaran cuatro palabras o imágenes que les vinieran a la mente al pensar en el aprendizaje, y luego les solicitamos que las jerarquizaran por orden de importancia, creando así una red lexical individual.

Nuestra muestra estuvo compuesta por 21 estudiantes de licenciatura próximos a egresar de cuatro instituciones formadoras de docentes en Durango, México: la Normal Rural José Guadalupe Aguilera, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, el Centro de Actualización del Magisterio y la Universidad Pedagógica de Durango. La diversidad de instituciones nos permitió obtener una visión amplia y representativa de las representaciones sociales del aprendizaje en el contexto de la formación docente en nuestra región.

Hallazgos y discusión

Esta investigación se propuso explorar las representaciones sociales del aprendizaje en futuros docentes en Durango, México, buscando comprender sus concepciones sobre qué significa aprender, cómo se aprende, cuál es su sentido y finalidad, y cómo valoran este proceso. El análisis de las entrevistas reveló una rica diversidad de representaciones sociales del aprendizaje. Identificamos 122 hallazgos que abarcan desde la definición del aprendizaje hasta su valoración en el mundo actual.

En relación con la Dimensión 1: Definición del Aprendizaje, los futuros docentes conciben aprender principalmente como la obtención de nueva información, habilidades o conceptos (H1), un proceso continuo y progresivo (H2) ligado a la experiencia directa (H3) y que conlleva una transformación en la comprensión o la realización de tareas (H4). Reconocen la importancia del interés y la curiosidad (H5)

como motores del aprendizaje, así como su doble dimensión cognitiva y práctica (H6). Sus definiciones, influenciadas por su formación académica y experiencias previas (H8), enfatizan tanto la adquisición de conocimientos como su aplicación. Al reflexionar sobre cuándo alguien "ya aprendió", destacan la capacidad de aplicar el conocimiento en situaciones reales (H16), alcanzar un nivel de dominio que permita resolver problemas (H17) y poder explicar o compartir ese conocimiento (H18), vinculando el aprendizaje tanto a logros cognitivos como a la satisfacción y motivación (H19). Finalmente, reconocen la existencia de diferentes tipos de aprendizaje (H25-H35), incluyendo estilos sensoriales y la influencia del contexto y la interacción social, así como las diferencias entre el aprendizaje en la vida cotidiana y en la escuela (H36-H47), resaltando la necesidad de conectar ambos ámbitos para un aprendizaje más significativo.

Respecto a la Dimensión 2: Origen del Aprendizaje, los futuros docentes identifican la motivación, el interés, la actitud y las habilidades cognitivas (H48) como factores clave que impulsan el aprendizaje. Subrayan la influencia del contexto familiar, social, escolar y cultural (H49), así como la importancia de la interacción con otros (H50) y el papel de las emociones (H51). Las condiciones básicas para aprender se resumen en la tríada fundamental del alumno y el docente (H54), el contexto (H55) y las emociones (H56), reconociendo la naturaleza interactiva y afectiva del proceso.

En cuanto a la Dimensión 3: Contenidos del Aprendizaje, consideran esencial desarrollar habilidades socioemocionales, pensamiento crítico, creatividad y valores (H64) en los niños, además de prepararlos para los desafíos del mundo actual a través del uso de tecnologías y la resolución de problemas complejos (H65). En un contexto más amplio, señalan la importancia de adquirir conocimientos tecnológicos, una educación integral con valores y un sentido crítico, y la comprensión del entorno social, político y económico (H59-H61).

La Dimensión 4: Justificación del Aprendizaje revela que los futuros docentes perciben el aprender como un medio para la superación personal y profesional, la adaptación al entorno, la ampliación de conocimientos y el desarrollo de habilidades (H69-H72), con fines tanto individuales como sociales (H74-H75).

En la Dimensión 5: Modo en que se Consigue el Objeto de la Representación, conciben el aprendizaje como un proceso gradual y continuo (H79) influenciado por las experiencias vividas (H78) y el contexto (H80), reconociendo la existencia de diferentes estilos de aprendizaje (H81). Si bien reconocen la mayor curiosidad y plasticidad cerebral en los niños (H88-H90), también valoran el bagaje de experiencias de los adultos.

Finalmente, en la Dimensión 6: Valoración del Aprendizaje, reconocen que la calificación de un aprendizaje como "bueno" o "malo" depende del contexto y la intención (H95-H96), influenciada por la educación y los valores. En cuanto a la relevancia del aprendizaje en el mundo actual, enfatizan su papel en el desarrollo personal, social y económico (H102), la adaptación al cambio, la conciencia de los problemas sociales actuales y el fomento de valores éticos y responsabilidad social (H104-H105). A la hora de evaluar el aprendizaje, priorizan la consideración del proceso (H113), la capacidad de aplicar lo aprendido (H116), el desarrollo de habilidades socioemocionales (H117) y el uso de herramientas de evaluación diversas (H118), reconociendo las limitaciones de una evaluación puramente numérica (H114).

Entre los hallazgos más destacados, encontramos que los futuros docentes conciben el aprendizaje como un proceso complejo y multidimensional, influenciado por factores individuales, sociales y contextuales. Reconocen la importancia de la motivación, el interés y las habilidades cognitivas, así como el papel del contexto

familiar, social, escolar y cultural. Esta concepción se alinea directamente con la perspectiva de Vygotsky (1978) y su teoría sociocultural del desarrollo cognitivo, que enfatiza el papel fundamental de la interacción social y el contexto cultural en la construcción del conocimiento. Nuestros hallazgos evidencian cómo los futuros docentes internalizan la influencia del entorno en el proceso de aprendizaje, tal como lo postula Vygotsky con su concepto de la Zona de Desarrollo Próximo.

También resaltan la necesidad de desarrollar habilidades socioemocionales, pensamiento crítico, creatividad y valores, tanto en el aprendizaje personal como en la formación de los niños en la escuela. Esta visión integral del aprendizaje se relaciona con la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983), que sugiere que la inteligencia no es una entidad única sino un conjunto de capacidades diversas. La importancia que otorgan los futuros docentes a habilidades más allá de lo puramente cognitivo refleja una comprensión de la complejidad del desarrollo humano, tal como lo plantea Gardner. Asimismo, su énfasis en la creatividad y el pensamiento crítico se vincula con las pedagogías constructivistas influenciadas por Piaget (1970), que promueven la actividad del estudiante en la construcción de su propio conocimiento.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje, enfatizan la importancia de considerar el proceso, el contexto y las habilidades socioemocionales, más allá de los resultados numéricos. Esta perspectiva se conecta con las ideas de Kolb (1984) y su teoría del aprendizaje experiencial, que subraya la importancia de la reflexión sobre la experiencia para la construcción del conocimiento. La valoración del proceso por encima del resultado sugiere una comprensión de que el aprendizaje es un ciclo continuo de acción, reflexión, conceptualización y experimentación, tal como lo describe Kolb (1984). La atención a los estilos de aprendizaje, implícita en la diversidad de factores que consideran importantes, también se relaciona con modelos como el de Fleming y Kolb (1992), aunque no se profundizó específicamente en la identificación de estilos individuales en este estudio.

Conexión explícita con los objetivos del estudio

Objetivo 1 (implícito en la pregunta: ¿Cuáles son las representaciones sociales del aprendizaje que poseen los futuros docentes en México?): Nuestros hallazgos revelan una rica variedad de representaciones, destacando la concepción del aprendizaje como un proceso complejo, multidimensional e influenciado por múltiples factores. Esto responde directamente a nuestro objetivo de identificar y describir las representaciones sociales del aprendizaje en este grupo específico.

Objetivo 2 (implícito en la pregunta: ¿Cómo conciben estos futuros docentes qué significa aprender?): La identificación de la importancia que otorgan a factores individuales, sociales, contextuales, habilidades socioemocionales, pensamiento crítico y creatividad nos proporciona una comprensión detallada de cómo los futuros docentes definen y entienden la esencia del aprendizaje.

Objetivo 3 (implícito en la pregunta: ¿De qué manera entienden el proceso de aprendizaje?): Su énfasis en la complejidad, la influencia del contexto y la valoración del proceso en la evaluación evidencia su comprensión del aprendizaje como un camino dinámico y multifacético, no como la simple acumulación de información.

Objetivo 4 (implícito en la pregunta: ¿Cuál es el sentido y la finalidad que atribuyen al aprendizaje en el contexto actual?): Su reconocimiento de la necesidad de desarrollar habilidades relevantes para el siglo XXI y su preocupación por una evaluación integral que vaya más allá de lo numérico reflejan el sentido y la finalidad

que otorgan al aprendizaje como preparación para la vida y la formación integral de los futuros ciudadanos.

Conclusiones

Este estudio contribuye al campo de las representaciones sociales del aprendizaje al proporcionar una visión detallada de las concepciones de futuros docentes en un contexto específico (Durango, México). Los hallazgos, al converger con teorías como la sociocultural de Vygotsky (1978), la de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) y la del aprendizaje experiencial de Kolb (1984), refuerzan la validez de estas teorías en un nuevo contexto y aportan matices específicos sobre cómo se manifiestan estas ideas en la mente de los futuros educadores. La identificación de hipótesis específicas sobre las diferentes dimensiones del aprendizaje abre nuevas líneas de investigación para explorar con mayor profundidad cada uno de estos aspectos y comparar las representaciones entre diferentes grupos de docentes y estudiantes.

La comprensión de las representaciones sociales del aprendizaje en futuros docentes es crucial para mejorar la formación docente y, en última instancia, la calidad de la educación. Al conocer cómo los futuros maestros conciben el aprendizaje, los programas de formación pueden diseñar estrategias pedagógicas que fomenten concepciones más ricas, inclusivas y efectivas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto puede llevar a prácticas docentes que atiendan mejor la diversidad de necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje significativo, relevante y adaptado a los desafíos del siglo XXI, contribuyendo así al desarrollo personal, social y económico de los individuos y de la sociedad en general, especialmente en el contexto de los problemas actuales en México.

Referencias

- Fleming, N. D., & Mills, C. (1992). Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection. *To Improve the Academy*, 11, 137-148.
- Gardner, H. (1983). *Estados mentales: la teoría de las inteligencias múltiples*. Libros básicos.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Moscovici, S. (1961). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Orion Press
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.

PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN DE DIFICULTADES Y COMPORTAMIENTOS PSICOLÓGICOS INFANTOJUVENILES

CLASSIFICATION PROPOSAL FOR PSYCHOLOGICAL DIFFICULTIES AND BEHAVIORS IN CHILDREN AND ADOLESCENTS

Eduardo Sánchez-Reséndiz

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Correspondencia

eduardo.sanchez.resendiz@bycened.mx

Resumen

Según datos de la Asociación Americana de Psicología el 50% de los trastornos psicológicos comienzan antes de los 14 años. Lo anterior, refleja la importancia de la prevención y atención de la salud mental en las primeras etapas de vida, con el fin de desarrollar mecanismos de protección y detección oportuna. El presente artículo tiene la finalidad de proponer una clasificación de dificultades y comportamientos psicológicos infantojuveniles. En la evaluación de trastornos en dicha población, es necesario contemplar diversos elementos que pueden ser la causa de la conducta o dificultad que presente un menor. Al tratarse de una etapa de crecimiento y cambios, el evaluador necesita conocer de psicología de desarrollo, características propias de cada etapa y rasgos del sujeto. La propuesta que se presenta en este artículo de revisión es denominada PETA, haciendo alusión a cuatro áreas de deben ser consideradas; problemas psicológicos, esperado para la edad, temperamento y aspectos adaptativos. Esto permite apelar a un proceso de evaluación más precisión, así como una herramienta de comprensión para padres de familia y docentes sobre la relación que existe entre las aristas previamente mencionadas, el ambiente y las estrategias de acompañamiento que se le den a los infantes, posibilitando el estimular los niveles de cada una de ellas y en caso de ser necesario, buscar ayuda de forma oportuna.

Palabras claves

Evaluación psicológica, trastornos psicológicos, psicología infantil

Abstract

According to data from the American Psychological Association, 50% of psychological disorders begin before the age of 14. This reflects the importance of mental health prevention and care in the early stages of life, with the aim of developing protective mechanisms and timely detection. The purpose of this article is to propose a classification of psychological difficulties and behaviors in children and adolescents. When assessing disorders in this population, it is necessary to consider various elements that may be the cause of a child's behavior or difficulty. As this is a stage of growth and change, the assessor needs to be knowledgeable about developmental psychology, the characteristics of each stage, and the subject's traits. The proposal presented in this review article is called PETA, referring to four areas that must be considered: psychological problems, age expectations, temperament, and adaptive aspects. This allows for a more accurate assessment process, as well as a tool for parents and teachers to understand the relationship between the aforementioned aspects, the environment, and the support strategies provided to children, making it possible to stimulate the levels of each of them and, if necessary, seek help in a timely manner.

Keywords

Psychological assessment, psychological disorders, Child psychology

DOI: <https://doi.org/10.56342/recv.vol14.n28.2024.44>

Recibido: 10 de marzo de 2024 Aprobado: 19 de junio de 2024

Introducción

Cada vez es más difícil ignorar la importancia de salud mental en las personas y el impacto que tiene en su bienestar. Según la organización mundial de la salud (OMS, 2021) en el mundo 1 de cada 8 personas padece de un trastorno psicológico. En el caso de las infancias y adolescencias se estima que la prevalencia de dificultades en esta área es del 10% al 20% aproximadamente. Sin embargo, la mitad de ellos, no reciben atención a sus padecimientos a tiempo. En ese mismo sentido, se ha descubierto que la mitad de los problemas psicológicos comienzan antes de los 18 años. lo cual evidencia la importancia de la detección temprana para la obtención de mejores resultados (Solmi, *et al.*, 2022).

En el caso de México, la información estadística respecto a la salud mental es escasa. Sin embargo, se estima que el 85% de los mexicanos que padecen de un trastorno psicológico no reciben atención. En el caso, de quienes lo reciben, esperan aproximadamente 14 años en recibir la intervención necesaria. Lo anterior, según datos recientes del Instituto Nacional de Salud Pública de México (INSPM, 2022).

En el caso de niños y adolescentes mexicanos, se estima que del 16 al 20% de esta población padece un problema de salud mental. En actualizaciones recientes, se estima que dicho porcentaje pudo haber aumentado en los últimos años. Principalmente en problemas como trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), Trastornos del estado del ánimo, trastones de ansiedad y comportamiento (Caraveo, *et al.*, 1995; Caraveo-Anduaga & Martínez-Vélez, 2019).

Un estudio realizado por Kohn, *et al.* (2018) analizaron el estatus de la salud mental en diversos países de América latina. En caso de México, se reportó que, en la infancia el 39% de los niños presentaban un problema de salud mental. De igual forma, se reportó que había la atención recibida no era las optima, habiendo diferentes factores como una legislación no tan sólida en tema de salud mental, falta de formación por parte del personal en el tema de salud mental infanto-juvenil y presupuesto insuficiente para una atención adecuada en los servicios de salud pública.

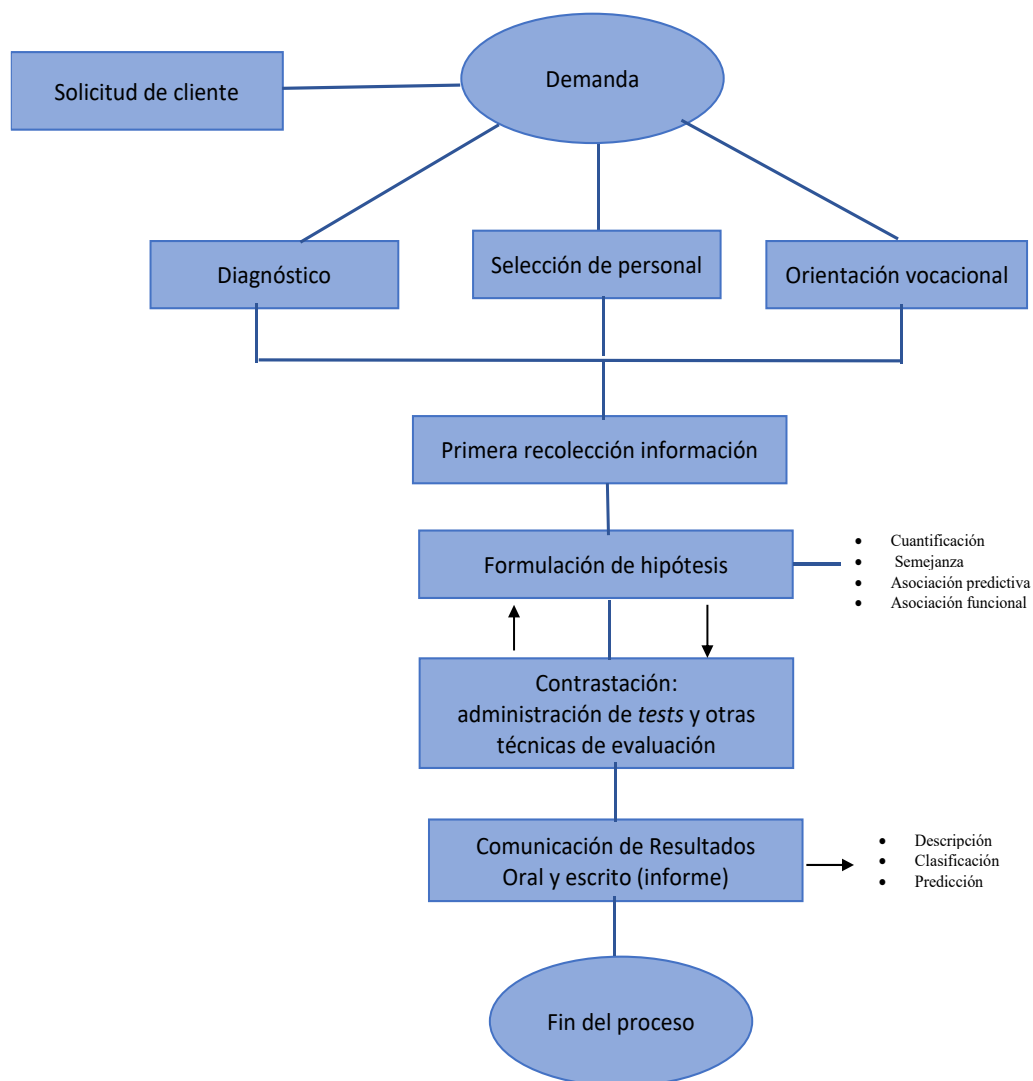
La detección temprana de problemas de salud mental resulta crucial para una evolución adecuada. Se ha encontrado que el pronóstico es más favorable cuando una persona es diagnosticada al inicio de la aparición de su padecimiento. Así mismo, los trastornos de salud mental comienzan con síntomas y con el tiempo aumenta su frecuencia e intensidad. Lo anterior, hace que las intervenciones sean más efectivas y rápidas cuando se realizan al inicio. De lo contrario, al transcurrir el tiempo pueden aparecer morbilidades y otros factores que resultan más complejos de tratar (Ausín & Muñoz, 2018).

Evaluación psicológica

La evaluación psicológica es un proceso sistematizado que requiere una serie de pasos para la toma de decisiones o emitir un juicio respecto a una demanda de un solicitante. Dentro de sus características principales se encuentra la recolección de información, la formulación de hipótesis, la contrastación a través del uso de instrumentos y la emisión de un resultado (Fernández-Ballesteros, 2014). Si bien, existen múltiples teorías dentro de la psicología de las prácticas basadas en evidencia, se señalan que la evaluación psicológica eficaz se trata de la implementación del método científico a través del proceso hipotético-deductivo (American Psychological Association, 2020).

Bajo la primicia anterior, diferentes autores (Pelechano, 1988; Fernández-Ballesteros, 1994; Moreno-Rosset, 2005; Coaley, 2014) han coincidido en las fases del proceso de evaluación psicológica. Tal como se muestra en la figura 1, el primer paso comienza con un cliente que demanda una solicitud, ya sea el diagnóstico del estado psicológico de una persona, para saber si existe algún trastorno, una empresa para determinar si un sujeto es idóneo para un puesto o determinar las aptitudes y actitudes de una persona para una orientación vocacional. Seguido de clarificar el deseo del cliente, se procede a la recolección de información a través de la entrevista. Posteriormente, el evaluador realiza una hipótesis a través de la correlación de variables. En seguida, para poder corroborar lo anterior, hace el uso de instrumentos y tests de evaluación. Por último, hace la devolución de resultado de manera escrita y verbal, donde por finalizando el proceso con esta última fase.

Figura 1.
Esquema del proceso de evaluación psicológica.



La evaluación psicológica infantojuvenil

El interés de realizar una evaluación psicológica en niños y adolescentes puede ser por dos principales razones: diagnóstico psicológico y orientación vocacional. En ambos casos, es necesario conocer el estado psicológico del menor, es decir cómo se encuentra cada una de las áreas cruciales como lo son cognición, emoción, conducta, socialización e incluso desarrollo físico (De la Osa & Carrascto, 2024). Tal como se muestra en la figura 3, el correcto logro de este proceso radica en tres fases. El cual comienza con la entrevista inicial con padres de familia, posterior con el menor. Continuando con la evaluación en contexto clínico y espacios naturales para este como lo son deportes, escuela o la interacción con su familia. Lo anterior, permite conocer de mejor forma las características, aptitudes y actitudes que posee el evaluado. En ese mismo sentido, permite reconocer si existen la manifestación de ciertos comportamientos en todos los contextos. Por último, la administración de instrumentos y técnicas de evaluación y la devolución de resultados de forma oral y escrita (De Los Reyes *et al.*, 2015).

No obstante, la evaluación psicológica requiere una amplia formación por parte del evaluador. Cuando se trata de que dicha tarea sea llevada a cabo en la población infantojuvenil, se requiere prestar mayor cuidado para evitar incurrir en un falso diagnóstico. Lo anterior, debido hay una serie de variables como la edad, nivel evolutivo, maduración y capacidad comprensión de la problemática, que deben ser tomados en cuenta al momento de analizar si existe un problema o se trata de un fenómeno esperado para la edad. En esta población es necesario el trabajo con múltiples informantes como lo son padres de familia, docentes y otros cuidadores de referencia (figura 2). Esto con el fin de obtener información fidelidad y evitar lo mayormente posible los sesgos. Así mismo, se necesita tener un amplio conocimiento en desarrollo evolutivo y psicometría (Srinath, Jacob, Sharma, & Gautam, 2019).

Figura 2.
Informantes en el proceso de evaluación psicológica infantojuvenil.

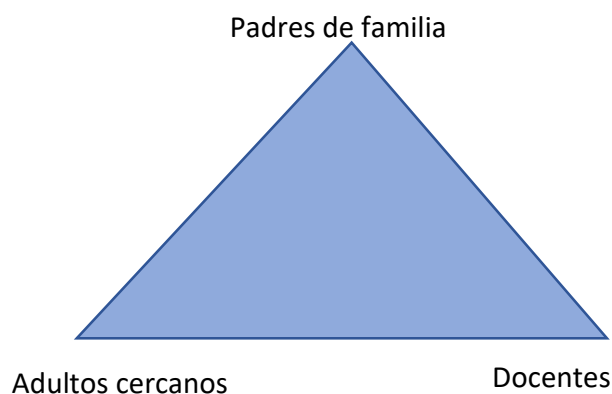
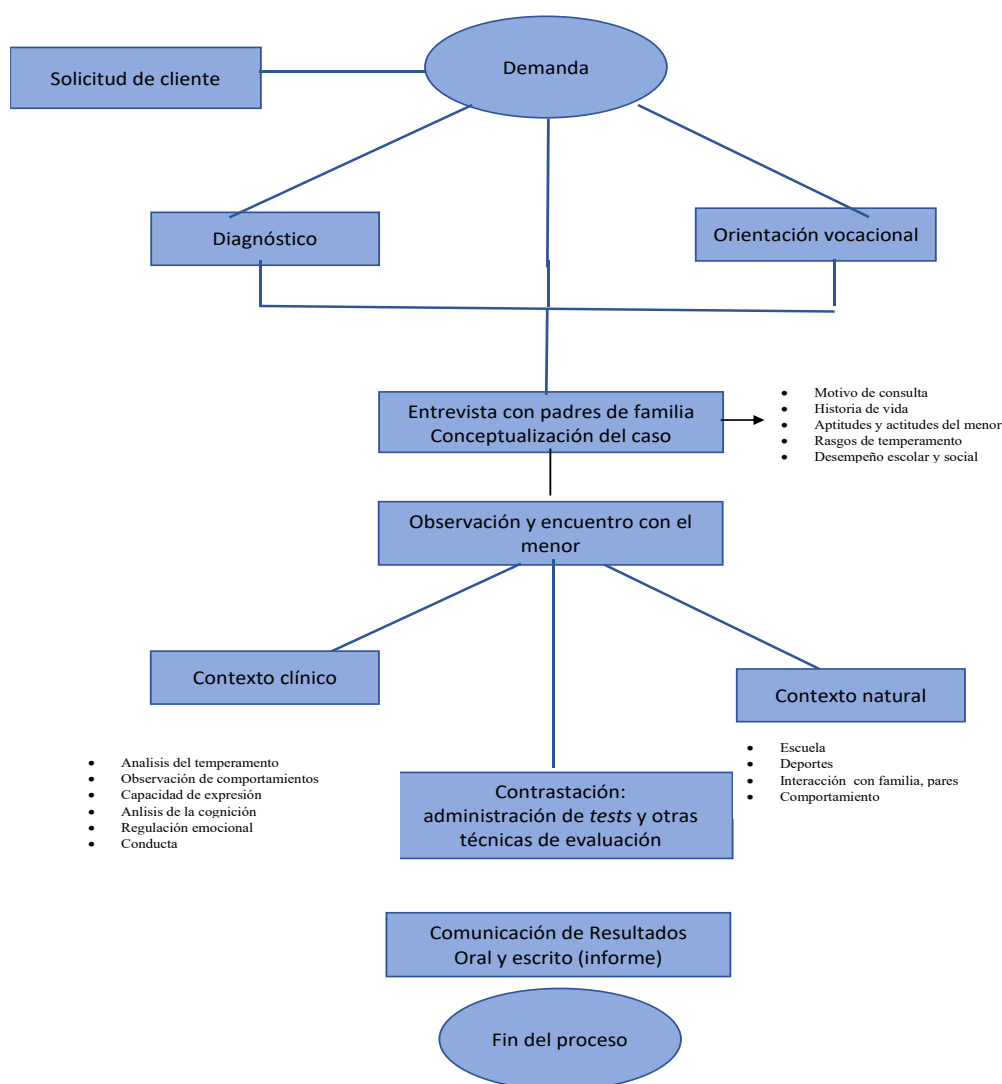


Figura 3.
Esquema general del proceso de evaluación psicológica infantojuvenil.



Cuando se está realizando una evaluación con niños y adolescentes el evaluador se enfrenta diversos retos. Tal como se muestra en la tabla 1, los menores no siempre acuden al proceso a voluntad propia, sino que son traídos por un tercero, como puede ser sus padres o en el ámbito educativo con el psicólogo escolar. Por otro lado, existen aspectos evolutivos y de desarrollo que deben conocerse para poder diferenciar si el motivo de consulta obedece a situaciones propias de la edad, aspectos temperamentales o si se trata de un trastorno psicológico. Por otro lado, en la infancia y adolescencia se tiene dificultad para expresar puntos de vista y emociones. En ese mismo sentido, puede resultar difícil para dicha población comprender cognitivamente ciertos temas o las perspectivas de una situación. También, el menor puede no tener conciencia de malestar, lo que hace que no comparta la información del motivo de consulta de manera directa. Todo lo anterior, resultan aspectos que el evaluador debe tomar en cuenta, pues juegan un papel importante que puede sesgar la evaluación psicológica infantojuvenil (Youngstrom, Prinstein, Mash, & Barkley, 2022).

Tabla 1.
Retos de la evaluación psicológica en niños y adolescentes.

Aspecto	Descripción
Ser traídos por un tercero	Los niños y adolescentes en muchas ocasiones son evaluados por una demanda sus padres o escuela
Aspectos evolutivos y desarrollo	Se necesita de conocimiento amplio del desarrollo y proceso evolutivos. existen comportamientos que pueden ser esperados para la edad.
Dificultad para la expresión emocional	Se tiene dificultad para detectar y expresar la experiencia emocional
Nivel de madurez cognitiva	Dificultad para comprender diferentes aspectos de una situación
Falta de conciencia de un malestar o dificultad	En ocasiones los niños y adolescentes no perciben que exista el problema que sus padres o docentes detectan, lo cual puede hacer que no compartan información de forma directa sobre el motivo de consulta.

Sin embargo, en el proceso de evaluación psicológica con niños y adolescentes pueden presentarse sesgos durante proceso. Una principal razón es debido a que los profesionales de salud mental suelen relacionar este proceso con la emisión de un diagnóstico anclado a una patología psicológica o no poseer los conocimientos necesarios en dicha población para su correcta evaluación (Mash & Hunsley, 2005; Del Barrio-Gándara, 2009; Lempp, De Lange, Radeloff, & Bachmann, 2012; Reynolds, Altmann, & Allen, 2021) Es importante que el quehacer de la psicometría sea diferenciado entre la evaluación y diagnóstico. Pues el primer aspecto es de amplio alcance, donde se analiza cómo está el estado psicológico de una persona, su procesamiento cognitivo, funciones ejecutivas, regulación de afecto, procesos emocionales, vínculos y conducta. Destacando aptitudes, actitudes, capacidades y niveles de cada uno de los aspectos previamente mencionados. En contra parte, el diagnóstico es emitir un juicio sobre un aspecto en concreto y si el sujeto presenta o no una alteración o la capacidad en algún constructo. Es decir, este aspecto ya lleva una intención definida de descubrir una complicación, mientras que la evaluación busca conocer como es el sujeto y los niveles que posee en cada área (Órtiz, 2020).

Ambos procesos son importantes y no hay nada de malo en ellos. No obstante, ha permeado una tradición de ver a la psicometría únicamente desde el diagnóstico, generando una perspectiva patologizante o centrando únicamente en detectar alteraciones, dejando a un lado todo el potencial de este. En la actualidad se pretende que el quehacer de la evaluación psicológica se llevado a cabo en un paradigma integral. Permitiendo determinar la existencia de trastornos psicológicos, capacidades, habilidades que posee el evaluado, rasgos de personalidad y patrones de comportamientos. Dando la oportunidad que no solo se solucione la situación por la que se solicitó la evaluación, sino que potenciar en todos los sentidos la vida del sujeto con el fin de prevenir nuevas afectaciones y un mejor bienestar en general (Gregory, 2015).

Por lo anterior, al tratarse la infancia y la adolescencia un periodo de desarrollo y crecimiento, la evaluación psicológica debe comprender las diversas áreas que componen la psicología de un ser que aún no ha logrado la consolidación de sus procesos afectivos, cognitivas y comportamentales. Así mismo, contemplar las diversas razones por las cuales un menor de edad está presentando un comportamiento o afectación posibilita una mejor evaluación y por ende una correcta intervención (Servera & Bernard, 2017). Al tenor de lo anterior, en el presente trabajo

se propone la clasificación denominada PETA que se trata, tanto de un aspecto para evaluar como para trabajar por parte de los adultos de referencia del menor, con el fin de seguir brindar experiencias de regulación, aprendizaje y guía para la correcta adquisición de habilidades. A continuación, se describen cada una de las siglas que conformar PETA:

Figura 4.
Clasificación PETA.



Es importante brindar una clasificación que pueda ser accesible a los padres de familia, docentes y profesional de la salud mental, Lo anterior, por varios motivos. En primer lugar, se comprende que en la infancia y adolescencia se trata de unas etapas de suma importancia en la vida de un ser humano, lo cual implica adquisición de habilidades. En segundo, permite que los cuidadores entiendan el papel que juega el ambiente de forma positivo o negativa en la estimulación de los menores. En tercero, brinda las herramientas necesarias para saber cuándo buscar la ayuda necesaria en dado caso que el curso del desarrollo no esté siendo el más óptimo y se pueda recibir la atención temprano, lo cual asegura un mejor pronóstico y evolución en dado caso de existir algún trastorno. Por último, entender todo lo que abarca la maduración y crecimiento de niños y adolescentes permite reducir el impacto que afecte posteriormente, permitiendo que padres de familia y docentes diseñen actividades para atender cada aspecto así mismo implantan acciones preventivas.

Esperadas para la edad

Hace alusión a comportamientos y aspectos en el infante que se dan por el momento evolutivo en el que se encuentra. Cuando se trata de niños y adolescentes, ciertos comportamientos no se tratan de un problema, sino que, al no poseer la maduración suficiente, este no cuenta con las habilidades para lograr la adaptación y

ejecución de determinadas cosas a nivel cognitivo, emocional, motriz y comportamental. Sin embargo, esto es esperado y normal por la edad. Llegando a situaciones transitorias, mejorando con el tiempo y si se brinda la guía necesaria por parte de sus adultos de referencia (Papalia, 2019).

Algunos ejemplos de ello son:

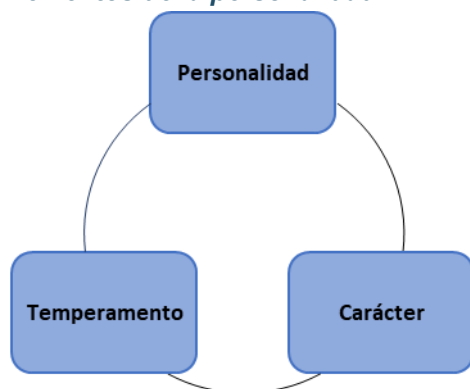
- Los terribles dos
- Miedo a separarse de los padres
- Berrinches
- Dificultad para regulación emocional
- Impaciencia
- Pensamiento concreto
- Dificultad para la ambición conductual

Lo que permite saber si trata de algo esperado para la edad, es que otros niños o adolescentes les sucede, es decir, se trata de algo común. Es bien sabido que los niños pequeños hacen berrinches, o que un adolescente tiene fluctuaciones en sus estados emocionales. Otro ejemplo, sería la protesta de los niños a separarse de sus padres. Entonces, el indicador para saber que la conducta o situaciones pertenece a este rubro, es la edad, así mismo, que, aunque se presente ciertos comportamientos o dificultades no afecta significativamente a otros contextos como la escuela, familia y vida social. La situación que presenta el niño, no lo limita de hacer actividades que le gustan, le permite conectar con otras personas y desenvolverse de forma adecuada. Es decir, si le cuesta separarse de los padres, pero puede continuar con sus actividades como ir al colegio o la clase de pintura. Si hay cambios emocionales, pero también hay momentos de tranquilidad y puedo hacer cosas que disfruta. Sin embargo, todo ello irá mejorando con forme se madure y se brinden tanto acompañamiento como herramientas por parte de sus adultos de referencia (Delgado-Domenech, 2013).

Temperamento

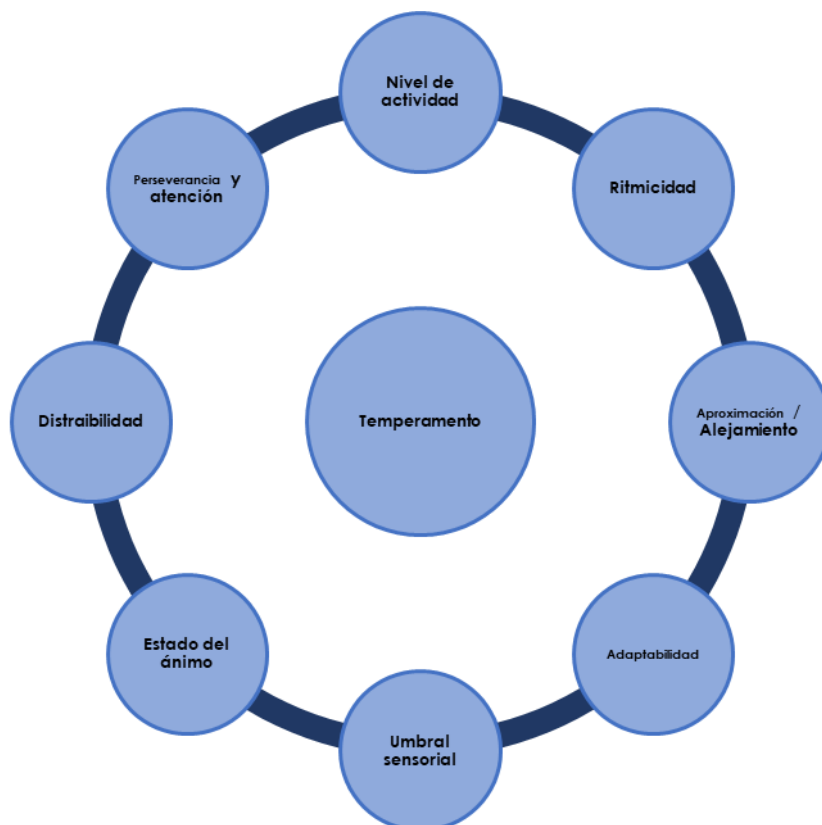
La personalidad se establece aproximadamente al inicio de la adultez temprana, es decir a los 18 o 20 años. Como se muestra en la figura 5, está constituida por dos elementos, temperamento y carácter. El primero hace referencia a la predisposición genética para responder a los estímulos. Es decir, es la forma en que los seres humanos están “programados biológicamente” para responder al mundo y los demás.

Figura 5.
Elementos de la personalidad.



Esto abarca diferentes aspectos (figura 6), en la tabla 2 se describen cada uno ellos, que van desde el nivel de actividad, que es cuanto movimiento motriz, el estado de ánimo que predomina más en el sujeto, la capacidad de adaptación, perseverancia, atención, entre otros. Por su parte, el carácter se refiere a las experiencias que viven los seres humanos y que de una forma u otra repercute en la personalidad, dando sentido a como siente, piensa y se comporta el sujeto.

Figura 6.
Elementos del temperamento de Thomas y Chess (s.f.).



El temperamento puede ser fácil, difícil o lento. Esto hace refiere a que los dominios que lo contemplan suelen manifestarse de manera equilibrada, adaptativa y con una regulación adecuada. O, por lo contrario, puede haber desregulación y desadaptación, así como intensidad y reactividad. No obstante, esto no es concluyente, pues la evidencia ha demostrado que todos los rasgos del temperamento pueden ser potenciados, alcanzando niveles óptimos. Lo anterior, a través del ambiente y crianza que se le propicie al menor (Briley & Tucker-Drob, 2014; Liu, Zheng, Ganiban, & Saudino, 2023). Para lograr los cuidadores y docentes deben conocer las características de cada infante, con el fin de aplicar estrategias de mejora. Sin embargo, en algunos suele desconocerse lo anterior dando como resultado un mal acompañamiento e incluso se puede etiquetar el comportamiento como patológico o como elementos estables, limitando la mejor y adquisición de habilidades (Van Wijk, *et al.*, 2019).

Tabla 2.
Descripción de los elementos del temperamento.

Elemento del temperamento	Descripción
Nivel de actividad	Nivel de energía motriz que presenta el niño en su actividad diaria en simples palabras es cuánto se mueve un niño
Ritmicidad	Patrón del sujeto para regular sus necesidades básicas, afectivas y cognitivas
Acercamiento-Retirada	La respuesta y proximidad que el niño tiene ante nuevos estímulos, personas u objetos. Hacer lución si la tendencia del infante hace acercarse o de lo contrario suele retirarse y esperar para poder contactar y explorar.
Adaptabilidad	Nivel de ajuste que presentar el niño antes nuevas situaciones, personas y objetos
Umbral de respuesta	Capacidad que tiene el niño de captar los estímulos a través de sus sentidos
Estado de animo	Se refiere a la configuración del sujeto para experimentar sus emociones
Distraibilidad	Nivel en que un sujeto desviar de la atención cuando otro estímulo se hace presente.
Perseverancia	Capacidad que tiene un niño para continuar haciendo una tarea incluso cuando esta se vuelve compleja o aparecen distracciones
Perseverancia	La capacidad que tiene un niño para continuar haciendo una tarea incluso cuando esta se vuelve compleja o aparecen distracciones
Atención	La capacidad que tenemos de mantener nuestros sentidos y mente en un determinado estímulo

Adaptativos

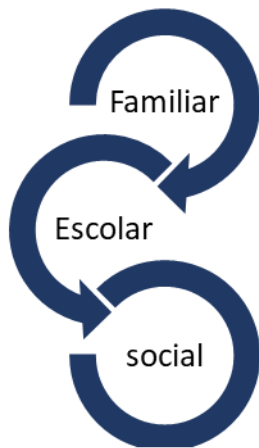
En este apartado, se encuentra las situaciones de vida, cambios o pérdidas que pueden padecer un niño o adolescente. Las cuales, generan cambios emocionales, cognitivos y conductuales. No obstante, se trata de algo esperado ante dicho suceso, lo cual suele ser transitorio. Ejemplo de ello, están las pérdidas de un ser querido, el cambio de casa o escuela, divorcio de los padres o la llegada de un hermano. De manera general, se puede decir que se trata de un duelo ante una cambio o experiencia. Después de un par de semanas, los signos y síntomas comienzan a desaparecer, pues se trataba un proceso de adaptación ante la nueva realidad que está experimentando (Caballo & Simón, 2020).

No obstante, es necesario dejar en claro que el entorno es de suma importancia para ayudar a un infante a transitar de manera adecuada ante este proceso adaptativo. Muchas veces, los padres ignoran la situación, no permiten la expresión del sentir y pensar del infante, o invalidan indirectamente lo sucedido en un intento de ayudar cuando el efecto resulta ser el contrario. Los elementos que influyen significativamente en que un aspecto adaptativo no se cristalice en un trastorno es el comportamiento del cuidador, estrategias de afrontamiento, subjetividad, tipo de apego, autoconcepto, autoestima, experiencias de expresión, acompañamiento y validación emocional. Sin bien, todo lo anterior esta influido por aspectos biopsicosociales en la infancia y adolescencia todo esto tiene una gran persona en la forma en que los adultos se comportan y el estilo de crianza que poseen (Colizzi, Lasalvia, & Ruggeri, 2020).

Problemas psicológicos

Se refiere a afectaciones emocionales, cognitivas y conductuales que aquejan a niños y adolescentes, puede tratarse de algo esperado para la edad, adaptativo o temperamental (ETA) que de una forma por su intensidad y frecuencia han comenzado a generar problemas en ajuste de su vida diaria y bienestar general. También, puede deberse a problemas del neurodesarrollo, es decir cuando el cerebro no está madurando de la manera adecuada o el sistema nervioso presenta alguna dificultad que no le permite tener un funcionamiento óptimo. Para poder determinar si se trata de un posible problema psicológico, se debe considerar el nivel de afectación en a afectar diferentes espacios o esferas de la vida del menor (figura 7). Es decir, que esa complicación este en su vida escolar, familiar y social, haciendo que de una u otra manera se vea afectada el logro de tareas, participación o vinculación (Ezpeleta & Toro, 2017).

Figura 7.
Áreas del del desarrollo personal.



A lo que se refiere a la forma en que se muestran las alteraciones, es que complican la adquisición de habilidades, desenvolvimiento y bienestar personal. Ejemplo de ello son problemas para aprender, alteraciones en la regulación emocional, distraibilidad, cambios de comportamiento, sensación de invalidez, dificultad para vincularse, cambios de humor, dificultad para la adaptación, cambios de apetito y sueño. Así como la iniciativa de hacer cosas que disfruta o intentar nuevas. Otro elemento, es la frecuencia e intensidad en la que aparecen las problemáticas, no es lo mismo que la conducta aparezca ocasionalmente a que este presente todo el tiempo o que su nivel no sea tan alto (Venta, Sharp, Fonagy & Fletcher, 2021).

Por último, un indicador para saber que algo no está yendo bien es que con las estrategias implementadas no ha existido mejorías. Cuando se trata de algo esperando para la edad, los padres ponen en marcha ciertas conductas que permiten que la intensidad y frecuencia de la situación disminuya, con el tiempo se logra que la recurrencia sea cada vez menor. Lo mismo, con los rasgos de temperamento de sus hijos. Un niño inseguro, con ayuda de sus padres, poco a poco se anima a hacer cosas diferentes, aunque le puede costar más que otros niños. En ese mismo sentido, las situaciones adaptativas, la muerte de un ser querido o algún cambio generar

emociones y conductas, pero después de un tiempo cesan en su frecuencia e intensidad. No obstante, cuando después de haber hecho muchas cosas, no hay una mejoría, existe un retroceso o se magnifica la situación, es necesario visitar a un especialista de la salud mental, para una evaluación más profunda de la situación (Volkmar, Lebowitz, & Sukhodolsky, 2021).

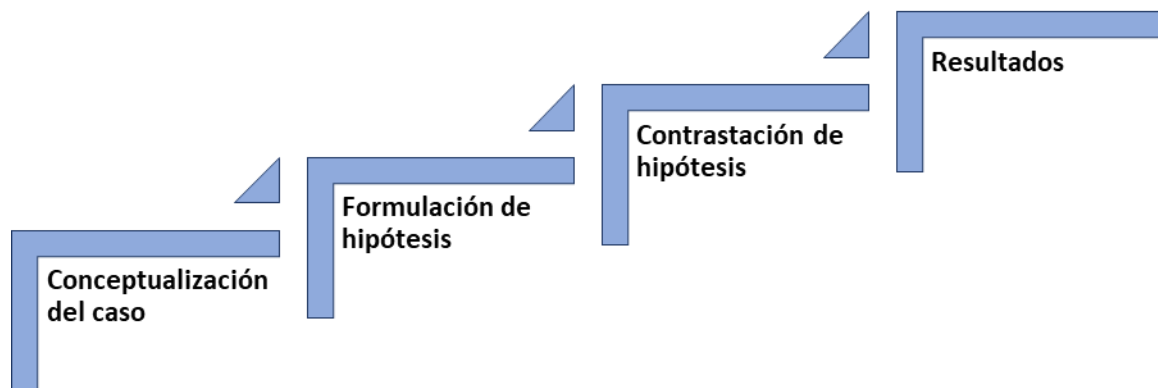
¿Cómo aplicar PETA en el proceso de evaluación Psicológica?

Al proceso y fases clásicas de evaluación psicológica, se propone poder incluir PETA como parte de la perspectiva de evaluación. Es decir, que el clínico pueda dentro de la formulación de hipótesis y conceptualización del caso, determinar todas las conductas y comportamientos, características y con la observación, determinar que comportamiento obedecen aspectos esperados para la edad, rasgos de temperamento y situaciones adaptativas, Asimismo, determinar si se trata de un problema psicológico ya que afecta la vida familiar, escolar y personal. En ese mismo sentido, otorgar a los padres un análisis de cada una de las áreas del menor para que estos tomen conciencia de qué pueden potenciar y discriminar aquellas situaciones que son propias de la edad y no resultan alguna complicación psicológica

Se propone la implementación de PETA en dos sentidos para el trabajo de la psicología infantojuvenil. En primer lugar, que el clínico o evaluador incluya la perspectiva de comprender que existen diversas razones por las cuales se puedan estar manifestando los comportamientos de el niño y el adolescente. Es decir, determinar si se trata de un aspecto esperado para la edad, rasgos de temperamento o situaciones, adaptativas ante un suceso de vida. Por otro lado, que la emisión del diagnóstico o mejor dicho de la evaluación psicológica, se pueda determinar si existe una alteración psicológica, y también se le propicie un análisis a los padres de cada uno de los elementos del estado psicológico del menor; donde se les explique qué comportamientos son propios del momento evolutivo que está atrás que está transitando su hijo, cuáles son sus rasgos de temperamento y como potenciarlos y si existen algunas situaciones adaptativas que puedan generar estragos. Todo esto, con la finalidad de que los padres y cuidadores brinden una mejor atención y puedan estimular cada una de estas áreas en su hijo, y al mismo tiempo para evitar que cristalicen futuro en complicaciones psicológicas o en comportamientos disfuncionales que puedan alterar el bienestar psicológico del evaluado, pues esto tiene un mejor pronóstico de prevención de aparición de patologías e incluso mejores resultados en dado caso de existir alguna alteración, lo cual debe ser una tarea indispensable de los cuidadores y adultos de referencia del menor, que solo es posible cuando estos poseen la información necesaria sobre desarrollo y problemas mentales (García-Carrión, Villarejo-Carballido, & Villardón-Gallego, 2019).

Cuando se realiza una evaluación Psicológica infantojuvenil es necesario seguir pasos forma sistemática. Tal como se muestra en la figura 8, la primera fase es la conceptualización de caso, posterior la formulación de hipótesis, contrastación de hipótesis y la emisión de resultados.

Figura 8.
Fases de la evaluación psicológica infantojuvenil.



Conceptualización del caso

A lo que se refiere la conceptualización del caso se trata de un proceso en el cual el evaluador recopila diversa información sobre un proceso de evaluación psicológica con el fin de generar impresiones diagnósticas o supuestos explicativos de una situación que aqueja a un evaluado. En el caso de la evaluación psicológica infantojuvenil existen dos momentos, la entrevista inicial con padres de familia y la entrevista con el menor. En el primero, se pretenden delimitar el objetivo de la evaluación psicológica, ya sea un diagnóstico psicológico, orientación vocacional o derivado de la solicitud de la escuela por algún problema de conducta. Así mismo, se busca recolectar información sobre el desarrollo, características, aptitudes y actitudes del menor, para posterior realizar una Impresión diagnóstica o explicativa del caso con la información recabada de este primer encuentro. Posterior, es necesario tener encuentros con el menor con el fin de analizar el comportamiento, cognición, habilidades comunicativas y vinculares del menor, observar rasgos de temperamento y conocer la perspectiva del menor sobre el motivo de consulta o preocupaciones de los padres (Goldman & L'Engle-Stein, 2020).

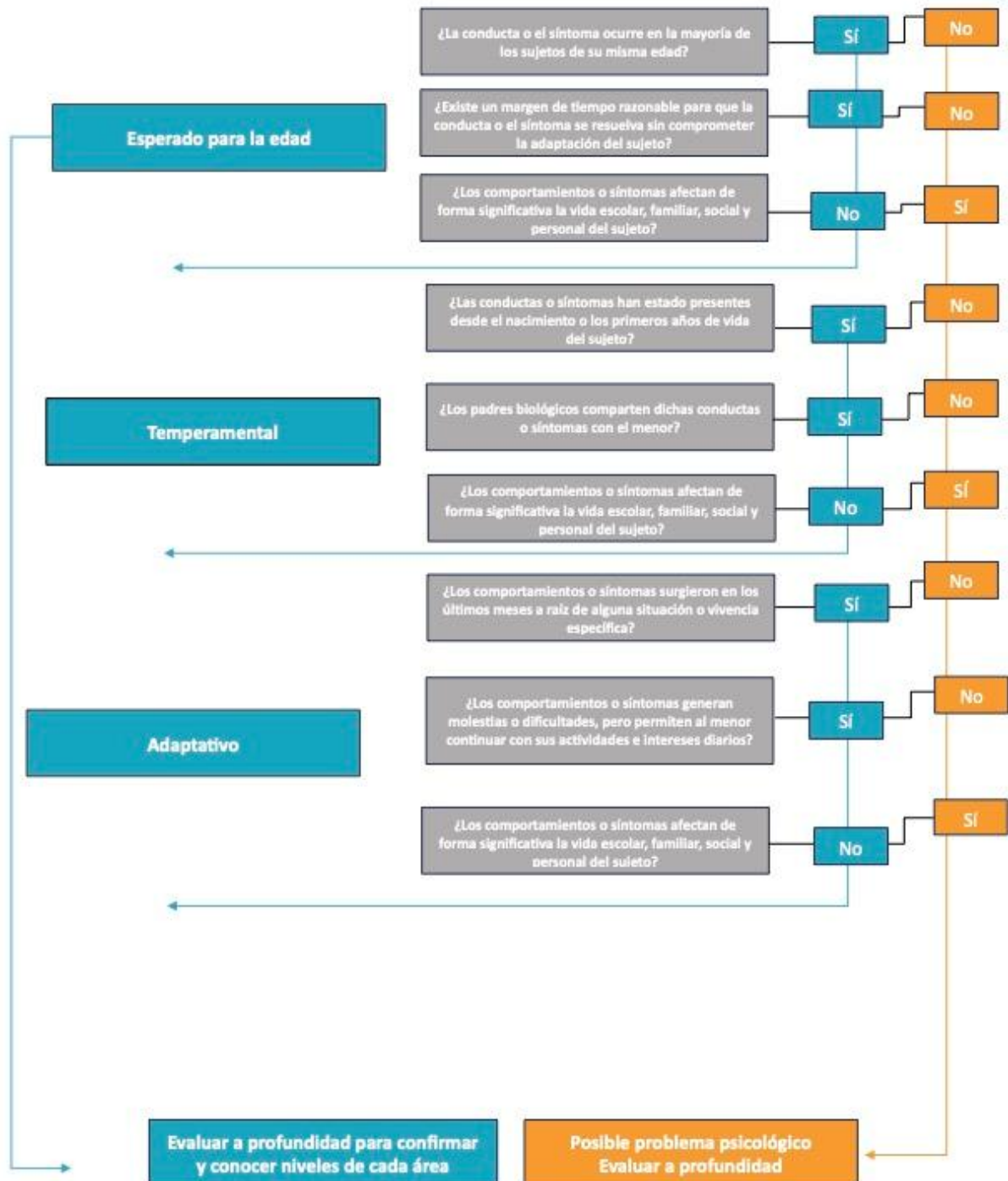
Formulación de hipótesis

Esta fase está dedicada a generar hipótesis a partir de la información recabada en la fase de conceptualización del caso con los datos obtenidos de manera directa por los padres de familia y el menor, así como en el análisis de la conducta y la observación. Es en esta etapa donde se propone que el clínico realice mayor énfasis en uso de PETA como una brújula que guíe el quehacer de evaluación. Analizando los signos síntomas y características del menor contrastando si estos obedecen a aspectos esperados para la edad, temperamento y adaptación. Si bien el autor de esta propuesta propone el acrónimo PETA, para esta fase se deberá comenzar con ETA, pues si existen alteraciones o niveles significativos pudiera tratarse de un problema psicológico, permitiendo al evaluador profundizar en aspectos específicos para generar hipótesis más sólidas a través del uso de más técnicas e instrumentos de evaluación.

Por lo anterior, se propone con el fin de poder conceptualizar mejor el motivo de consulta hacer un análisis de ETA. Tal como se muestra en la figura 9. Existe una serie de preguntas que guían al evaluador para poder ir hipotetizando sobre a que

obedecen cada una de las características que posee el niño o adolescente. Así mismo, poder determinar si se trata de una alteración psicológica.

Figura 9.
Esquema orientativo en la formulación de hipótesis en la evaluación infantojuvenil a través del modelo PETA.



Con lo anterior, el evaluador puede tener una formulación de hipótesis que contemple todas las causas que puede haber ante el comportamiento y características del menor. En ese sentido, se puede uso de diversas técnicas e instrumentos con el fin de conocer cada área con mayor precisión y poder comprobar las hipótesis.

Contratación de hipótesis

En esta fase se pretende verificar las hipótesis a través del uso de instrumentos y técnicas de evaluación. Así mismo, conocer el estatus de los diversos procesos del menor como lo son su cognición, afecto, rasgos de temperamento y experiencias adaptativas. En el caso de instrumento psicométricos, como se puede ver en la tabla 3, existe una amplia variedad, que realiza evaluaciones globales del estado psicológico del menor (tabla 4) las cuales se usan con el fin de conocer el estado psicológico de forma general. Así mismo, cuentan con versiones para padres, docentes y autoinforme lo cual permite obtener información desde diferentes perspectivas en diversos contextos haciendo que los datos puedan ser contrastado y más fidedignos.

Tabla 3.
Pruebas a instrumentos de evaluación.

Prueba o instrumento de evaluación	Características o tipos
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista estructurada • Entrevista semiestructurada • Entrevista abierta
Observación	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa • Observación estructurada
Pruebas psicométricas	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas de inteligencia • Pruebas del desarrollo • Pruebas Neuropsicológicas
Escalas de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de comportamiento • Escalas del estado de ánimo y ansiedad • Escala de rasgos de temperamento

Tabla 4.
Pruebas a instrumentos de evaluación.

Cuestionario	Características	Edad de aplicación
El CBCL (Child Behaviour Checklist) [Cuestionario sobre el Comportamiento de Niños].	Escalas que ofrecen resultados englobados en 8 dimensiones: aislamiento, quejas somáticas, ansiedad y depresión, problemas sociales, alteración del pensamiento, inatención, conducta delictiva y conducta agresiva, y que a la vez se engloba en dos supra dimensiones internalización y externalización y una puntuación total.	<ul style="list-style-type: none"> • Versiones padres 4 a 16 años • Versiones docentes 4 a 16 años • Versión auto aplicada 11 a 18 años
SENA. Sistema de Evaluación para Niños y Adolescentes (FernándezPinto, Santamaría, Sánchez-Sánchez, Carrasco & del Barrio, 2015)	Instrumento dirigido a la detección de un amplio espectro de problemas emocionales y de conducta <ul style="list-style-type: none"> • Problemas interiorizados • Problemas exteriorizados 	<ul style="list-style-type: none"> • Versiones padres 3 a 18 años • Versiones docentes 3 a 18 años • Versión auto aplicada 12 a 18 años

Por otro lado, hay instrumentos tabla (5) que permite realizar la evaluación en áreas específicas como cognición, coeficiente intelectual, funciones ejecutivas,

habilidades emocionales, rasgos de personalidad, ansiedad y depresión. Éstas se implementan una vez que se ha puntuado en las pruebas globales en alguna.

Tabla 5.
Instrumentos de evaluación específicos.

Cuestionario/ instrumento	Características	Edad de aplicación
El BRIEF (Behavior Rating Inventory of Executive Function) [Inventario de evaluación conductual de las funciones ejecutivas]	Evalúa las funciones ejecutivas en niños de tanto en el entorno escolar como familiar. Consta de 8 escalas agrupadas en dos índices (Regulación de conducta y Metacognición) que, a la vez, se agrupan en una escala de índice global.	<ul style="list-style-type: none"> • Versiones padres 5 a 18 años • Versiones maestras de 5 a 18 años
DP-3 Perfil de Desarrollo	Permite evaluar de forma rápida las cinco principales áreas del desarrollo infantil y ofrece un índice global de desarrollo del niño.	<ul style="list-style-type: none"> • Versión entrevista clínica de 0 a 12 años • Versiones padres de 0 a 12 años
El Inventario Cinco Factores de Personalidad para Niños (FFPI-C)	Evaluar los rasgos de personalidad de niños y adolescentes y, de ese modo, identificar a quienes estén en riesgo de tener problemas de adaptación en la escuela o la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Autoinforme de 9 a 18 años
La M.I.N.I. KID (Mini International Neuropsychiatric Interview versión para niños y adolescentes)	Consiste en una entrevista estructurada de diagnóstico, organizada de acuerdo con las agrupaciones diagnósticas del DSM-IV y CIE-10 para trastornos psiquiátricos en niños y adolescentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista estructurada clínica

Tanto aquellos que hacen evaluaciones globales como específicas, tiene propiedades psicométricas que contemplan los aspectos evolutivos y los niveles esperados para la edad. Emitiendo resultados que determinan si se trata de una dificultad o alteraciones clínicamente significativa. Lo cual es indispensable y una característica de los instrumentos de evaluación dirigidos a la población infantojuvenil. Cuando se trata de la evaluación psicológica con niños y adolescentes se necesita poseer diversas habilidades para analizar los diferentes elementos que se pretenden evaluar, no limitando únicamente a instrumentos, sino que técnicas dentro y fuera del espacio de evaluación con el fin de recolectar información de diferentes formas y contexto (Harrison, Frankel, & Njoroge, 2019).

Resultados

Por último, en la fase de resultados el evaluador integra toda la información de la sintomatología clínica presentada, la observación e información recabada durante las sesiones. Así mismo, los resultados de las pruebas administradas y toma en cuenta los manuales internacionales de trastornos psicológicos y del desarrollo emite un informe que determina si existe una alteración psicológica. En dado caso de existir

o no, también da a conocer cuáles son los rasgos de temperamento, características individuales, procesamiento emocional, y estatus psicológico en general del niño y adolescente. Lo anterior, se realiza a través de un informe psicológico escrito, que debe ser devuelto de forma oral a los cuidadores, con el fin de una mejor comprensión y aclaración de dudas (Marín-Martín, 2021).

Conclusiones

La finalidad es que la evaluación infantojuvenil no se limite únicamente a concluir si existe una alteración derivada a la consulta del padre de familia. Sino más bien, incluso exista o no los cuidadores puedan conocer las características, actitudes, habilidades y rasgos del infante y que situaciones se pueden mejorar y potenciar con el fin de desarrollo óptimo y la prevención de alteraciones psicológicas en etapas posteriores.

Las clasificaciones de comportamientos en niños y adolescentes que contemplan el desarrollo como un aspecto holístico, compuesto por diversas aristas; que incluyen aspectos genéticos y ambientales posibilitan una mayor flexibilidad al momento de emitir una evaluación del estado psicológico de un menor. Pues reconocen que hay diversas causas para explicar un comportamiento. Con lo anterior, se generan diversos beneficios. En primer lugar, se rompe la perspectiva patología en la psicología de niños y adolescentes, comprendiendo que al tratarse de una etapa de crecimiento, los conflictos y conductas que estos poseen obedecen a diversas razones que pueden ser estimuladas para lograr niveles más adecuados de adaptación y funcionalidad en su vida. En segundo, propiciar un papel activo de todos aquellos que están alrededor de los menores de edad, brindando atención a las diversas esferas como lo son cognición, emoción, conductual y vinculación. Permitiendo potenciar cada una de estas y evitar la cristalización en patologías psicológicas. En el caso que esto último sucediera, se puede brindar atención oportuna generando un mejor pronóstico que si se detectará en momentos posteriores.

En el caso de los profesionales de salud mental, deberán poseer amplio conocimiento en temas de evaluación psicológica, uso de instrumentos, así como psicología evolutiva, sobre todo al tratarse de valoración de niños y adolescentes, pues el juicio psicológico puede sesgarse por falta de entendimiento de las características cognitivas, emocionales, conductuales y sociales infantojuveniles. En ese mismo sentido, es necesario que brinden psicoeducación a padres de familia y docentes sobre las esferas que influyen en el desarrollo de las infancias y adolescencias. De igual forma, brindar una evaluación centrada en área de oportunidad y fortalezas del menor. Haciéndoles saber que el ambiente, entendiendo como crianza, experiencias y acompañamiento pueden generar efectos positivos en todo el desarrollo y en mismo trastorno psicológico de ser el caso.

Por otro lado, si los profesionales de la salud mental hacen uso de clasificaciones amplias. Pueden comprender también la relación que hay entre rasgos de temperamento, aspectos adaptativos y el mantenimiento de una conducta psicológica dañina para el sujeto. Permitiendo hacer intervenciones no solo para generar un alivio, sino para evitar a futuro la aparición de nuevas patologías.

Cada vez más existe el conceso sobre la relación entre situaciones de vida y la forma en que influye los rasgos de personalidad. Por ello, es necesario que los clínicos que trabajan con niños y adolescentes brinden herramientas de afrontamiento, mejora de rasgos genéticos y estimulación de la resiliencia. No se puede ignorar, que si bien, las experiencias tempranas dan forma al sistema nervioso,

la acción actual podrán transformarlo. Siendo esto, el principio rector de la atención psicológica infantojuvenil.

Es necesario seguir trabajando en mecanismos que no solo atiendan las afectaciones, sino que permitan estimular un correcto desarrollo integral, adquisición de habilidades en los niños y adolescentes. En ese mismo sentido, que todos aquellos que estén en contacto con dicha población conozcan los elementos que involucra un correcto acompañamiento con el fin de prevenir problemas de salud mental. Como ya se ha hecho mención la mitad de los trastornos psicológicos comienzan antes de los 14 años, será necesario coadyubar entre todos padres de familia, docentes y sociedad en general en brindar acampamiento adecuado, factores de protección que permitan evitar la aparición de alteraciones y trastornos, o en su defecto que se puedan detectar a tiempo y lograr un mejor pronóstico.

Referencias

- American Psychological Association. (2020). Task Force on Psychological Assessment and Evaluation Guidelines. APA.
- Ausín, B., & Muñoz, M. (2018). Guía práctica de detección de problemas de salud mental. Pirámide.
- Briley, D. A., & Tucker-Drob, E. M. (2014). Genetic and environmental continuity in personality development: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 1303-1331.
- Caballo, V. E., & Simón, M. Á. (2020). Manual de psicología clínica infantil y del adolescente. Ediciones Pirámide.
- Caraveo, J.J., Medina-Mora, M., Villatoro, J., López L., E., & Martínez V., A. (1995). Detección de problemas de salud mental en la infancia. *Salud Pública de México*, 446-451.
- Caraveo-Anduaga, J. J., & Martínez-Velez, N. A. (2019). Salud mental infantil: una prioridad a considerar. *salud pública de México*, 514-523.
- Colizzi M, Lasalvia, A., & M., R. (2020). Prevention and early intervention in youth mental health: is it time for a multidisciplinary and trans-diagnostic model for care? *International Journal of Mental Health Systems*, 1-14.
- Colizzi, M., Lasalvia, A., & Ruggeri, M. (2020). Prevention and early intervention in youth mental health: is it time for a multidisciplinary and trans-diagnostic model for care? *International Journal of Mental Health Systems*, 1-14.
- Coaley, K. (2014). *An Introduction to Psychological Assessment and Psychometrics*. Sage Publications
- Del Barrio-Gándara, V. (2009). Problemas Específicos de la Evaluación Infantil. *Clínica y Salud*, 225-236.
- Delgado-Domenech, B. (2013). *Psicología del Desarrollo en la infancia y la adolescencia. Manual de prácticas y casos para docentes*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- De la Osa, N., & Carrascto, M. (2024). *Clinical Assessment of Children and Adolescents: New Contributions to Research and Practice*. Hogrefe Publishing.
- De Los Reyes, A., Augenstein, T. M., Wang, M., Thomas, S. A., Drabick, D., Burgers, D., & Rabinowitz, J. (2015). The Validity of the Multi-Informant Approach to Assessing Child and Adolescent Mental Health. *Psychol Bul*, 858-900.
- Ezpeleta, L., & Toro, J. (2017). *Psicopatología del desarrollo*. Ediciones Pirámide.
- Fernández-Ballesteros, R. (1994). *El proceso de evaluación e intervención*. Pirámide .
- Fernández-Ballesteros, R. (2014). *Evaluación psicológica: conceptos, métodos y estudios de caso*. Pirámide.
- Fernández-Ballesteros, R. (2017). *Evaluación psicológica*. Pirámide.
- Lempp, T., De Lange, D., Radeloff, D., & Bachmann, C. (2012). The clinical examination of children, adolescents and their families. En J. Rey, *Textbook of Child and Adolescent Mental Health* (pág. 200). International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.
- García-Carrión, R., Villarejo-Carballido, B., & Villardón-Gallego, L. (2019). Children and Adolescents Mental Health: A Systematic Review of Interaction-Based Interventions in Schools and Communities. *Frontiers in Psychology* |, 1-19.
- Goldman, J., & L'Engle-Stein, C. (2020). *Psychological Methods Of Child Assessment*. Taylor & Francis.
- Gregory, R. J. (2015). *Psychological Testing History, Principles and Application*. Pearson Education.
- Harrison, J., Frankel, K. A., & Njoroge, W. (2019). *Clinical Guide to Psychiatric Assessment of Infants and Young Children*. Springer International Publishing.
- Instituto Nacional de Salud Pública de México. (7 de 10 de 2022). INSP. Obtenido de Día internacional de la salud mental: <https://www.insp.mx/avisos/10-de-octubre-dia-mundial-de-la-salud-mental#sup8>
- Kohn, R., AA, A., Puac-Polanco, V., Figueroa, C., López-Soto, V., Morgan, K., . . . Vicente, B. (2018). La salud mental en las Américas: una visión general de la brecha de tratamiento. *Rev Panam Salud Pública*, 1-20.
- Liu, C., Zheng, Y., Ganiban, J. M., & Saudino, K. J. (2023). Genetic and environmental influences on temperament development across the preschool period. *J Child Psychol Psychiatry*, 59-70.
- Marín-Martín, C. (2021). *Guía práctica de evaluación psicológica clínica*. Pirámide.
- Mash, E. J., & Hunsley, J. (2005). Evidence-Based Assessment of Child and Adolescent Disorders: Issues and Challenges. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 362-379. .
- Moreno-Rosset, C. (2005). *El proceso de evaluación psicológica*. Sanz y Torres.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (17 de noviembre de 2021). WHO. Obtenido de Salud mental de los adolescentes: <https://www.who.int/>

-
-
- Órtiz, M. A. (2020). problemas y malos entendidos de la evaluación psicológica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 109-114.
- Papalia, D. (2019). *Psicología del desarrollo*. McGraw-Hill.
- Pelechano, V. (1988). *Del psicodiagnóstico clásico al análisis ecopsicológico*. Alfaplus.
- Reynolds, C. R., Altmann, R. A., & Allen, D. N. (2021). The Problem of Bias in Psychological Assessment. En C. R. Reynolds, R. A. Altmann, & D. N. Allen, *Mastering Modern Psychological Testing*. (págs. 573–613). Springer.
- Servera, M., & Bernard, M. d. (2017). *Psicopatología infantil*. Editorial Síntesis, S. A.
- Solmi, M., Radua, J., Olivola, M., Croce, Enrico, Soardo, L., . . . Correll, C. (2022). Age at onset of mental disorders worldwide: large-scale meta-analysis of 192 epidemiological studies. *Molecular Psychiatry*, 281–295.
- Srinath, S., Jacob, J., Sharma, E., & Gautam, A. (2019). Clinical Practice Guidelines for Assessment of Children and Adolescents. *Indian J Psychiatry*, 158-175.
- Van Wijk, I. C., Huffmeijer, R., Bosdriesz, J. R., Bakermans-Kranenburg, M. J., Koolen, L., van IJzendoorn, M. H., . . . van den Bul, B. G. (2019). Behavioral genetics of temperament and frontal asymmetry in early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 348-361.
- Venta, A., Sharp, C., Fonagy, P., & Fletcher, J. M. (2021). *Developmental Psychopathology*. Wiley-Blackwell.
- Volkmar, F. R., Lebowitz, E. R., & Sukhodolsky, D. G. (2021). *Developmental Psychopathology: An Introduction*. Wolters Kluwer Health.
- Youngstrom, E. A., Prinstein, M. J., Mash, E. J., & Barkley, R. A. (2022). *Assessment of Disorders in Childhood and Adolescence*. The Guilford Press.

MATEMÁTICA Y MEMORIA, UN MÉTODO DE ENSEÑANZA

MATHEMATICS AND MEMORY, A TEACHING METHOD

Enrique De La Fuente Morales¹

Sergio Adriel Ruiz Montalvo²

Ximena Monserrat Jiménez Reyes³

Facultad de Ciencias de la Electrónica BUAP

Correspondencia

¹enrique.delafuente@correo.buap.mx, ²sergio.ruizmo@alumno.buap.mx,

³ximena.jimenezr@alumno.buap.mx

ORCID

¹0000-0001-6550-1437

Resumen

El aprendizaje de las matemáticas, históricamente ha causado dificultad en su enseñanza-aprendizaje, uno de los problemas que se presentan en la educación a nivel básico, es que se enseña de memoria, como en el caso de las tablas de multiplicar, o en el algoritmo de algunas operaciones (suma, multiplicación, resta, división, fracciones, porcentajes), con esto se cree que todo es por axioma o por dogma de fe y al llegar a la Educación Superior se tiene esta visión de las matemáticas, el problema continúa al tomar el curso de matemáticas elementales, el alumnado no ve la necesidad de demostrar un resultado; al aprender a hacerlo, dejan de lado el uso de la memoria, pero ¿es ese el camino correcto? En este trabajo, los autores demostrarán que el uso de la memoria es útil, pero no suficiente, para el dominio de las matemáticas, y no sólo para la matemática elemental, sino también para la matemática abstracta, ya que, en el caso de los cursos básicos a nivel universitario, mostrará cómo demostrar matemáticamente, cómo resolver problemas académicos y en la vida cotidiana, ya que se tratará de fomentar la creatividad y el ingenio, mejorando la capacidad de aprendizaje.

Palabras claves

Memoria, creatividad, algoritmo, intuición.

Abstract

Historically, learning mathematics has been difficult to teach and learn. One of the problems that arises in basic education is that it is taught by rote, as in the case of multiplication tables or the algorithms for certain operations (addition, multiplication, subtraction, division, fractions, percentages). This leads to the belief that everything is based on axioms or dogma, and when students reach higher education, they still have this view of mathematics. The problem continues when they take elementary mathematics courses, as students do not see the need to prove a result. When they learn to do so, they stop using memory, but is that the right approach? In this paper, the authors will demonstrate that the use of memory is useful, but not sufficient, for mastering mathematics, and not only for elementary mathematics, but also for abstract mathematics. In the case of basic university-level courses, it will show how to demonstrate mathematically how to solve academic and everyday problems, as it will seek to foster creativity and ingenuity, improving learning ability.

Keywords

Memory, creativity, algorithm, intuition.

DOI: <https://doi.org/10.56342/recip.vol14.n28.2024.45>

Recibido: 10 de marzo de 2024 Aprobado: 19 de junio de 2024

Introducción

Según los fundamentos para enseñar y aprender, se procede de lo más fácil a lo más difícil y de lo general a lo particular (Comenio, 2017). La materia de matemáticas elementales que se imparte en la licenciatura en electrónica, de la Facultad de Ciencias de la Electrónica BUAP, tiene como principal objetivo de aprendizaje, realizar demostraciones matemáticas, estas demostraciones requieren creatividad, imaginación y conocimiento de los conceptos básicos, no sólo se requiere conocer el material sino que hay que saber utilizarlo, apropiarse de él, para crear, para proponer resultados originales, usando métodos establecidos, los cuales son deductivos. Es decir, se utiliza la lógica, Aristotélica.

Quizá pueda decirse que no se crea conocimiento nuevo, pero es el fomento de la imaginación y creatividad lo importante, el propósito de todo esto es que el especialista en la materia pueda trasladar esta imaginación a su ámbito de especialidad, que es, la electrónica.

Para proponer solución de este problema se propone el método de cuatro pasos, como se resuelve un problema, y como fundamento filosófico el constructivismo social que es el paradigma socio histórico cultural de Vygotsky. En este paradigma se ve el saber, saber hacer y el ser, también conocido como proceso de enseñanza y se comparte la idea de Adolf Ferrière de la escuela activa “solamente se aprende aquello que se practica”, que es el saber hacer, y esta dinámica de aprendizaje se tratará de que se puedan compartir conocimientos después de que cada uno, tanto alumnos como maestro, creen su saber, listo para compartir.

De igual forma se utilizará el paradigma socio histórico cultural, es uno de los tres constructivismos, en este la motivación es la interacción social, porque según Freire (2018), la dialéctica, una parte del conocimiento, es lo que adquirimos socialmente, y en este salto de conocimiento, sabe del mundo, sabe de si y al descubrir lo que no sabe, también puede descubrir, lo que puede saber, es decir, la zona de desarrollo próximo. Puesto que el aprendizaje de la matemática demanda reflexión, sobre sus estructuras, cuyo lenguaje son símbolos, donde es necesario el razonamiento (Piaget, 1977).

Fundamentos conceptuales

Memoria comprensiva. Facultad mental de recordar ideas y enriquecerlas con nueva información, para lograr mayor comprensión de conocimiento.

Creatividad. Fluides mental donde se asocian y combinan ideas para adaptación o dar solución a problemas (Albertí, 2011).

Intuición. Facultad de discernir mentalmente, lo que no puede percibir por medio de los sentidos, la intuición es principio, base y medio de instrucción (Pestalozzi, 2011).

Algoritmo. Serie de pasos organizados, que describe el proceso que se debe seguir, para dar solución a un problema específico. (Fadul, 2004)

Metodología: El método de los cuatro pasos

Para que un método funcione y fomente el deseo de estudiar, debe contener los dos puntos siguientes:

1. Debe ser natural, no debe tener estrategias forzadas o muy rebuscadas.
2. Debe suavizar el saber de manera prudente (Comenio, 2017)

Consta de los siguientes pasos.

Paso 1: Comprensión mediante la memoria

En el curso de Matemáticas Elementales, la memoria no se utilizará para memorizar demostraciones y soluciones, sino para la comprensión de las definiciones y funcionamiento de algún método de demostración, es la parte donde intervendrá la memoria, y cada definición, responderá a las preguntas, ¿Qué es? Y ¿Qué hace?, con esto se busca que el individuo aprenda por voluntad, que tenga disposición de aprender, porque la inteligencia y la voluntad son facultades más importantes del hombre (Loyola, 2016). La definición establece la relación entre el concepto y la realidad, estos son usados en el estudio de la abstracción, donde se toman sus propiedades fundamentales (Vygotsky, 2017). Es decir, el qué es y qué hace.

La memoria comprensiva también aportará, lo que marca en su teoría indica Ausubel, el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende, y está directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el conocimiento que ya posee el alumno.

Paso 2: Selección del camino

Se selecciona el camino a seguir y las definiciones que se ocuparán, se escogerá que método de demostración que se aplicará, y cuáles definiciones serán usadas, en esta parte, es donde interviene la creatividad. En palabras de Pestalozzi (2011), la educación debe ser libre.

Paso 3: Ejecución y verificación

La ejecución del plan consiste, en primer lugar, en aplicar el método de acción y, en segundo lugar, es verificar el plan de acción, es decir, comprobar los resultados obtenidos. Este paso implica llevar a cabo lo planteado, y comprobar su efectividad, también incluye analizar si se cometieron errores durante el proceso.

Paso 4: Reflexión crítica

Se responde a: ¿Por qué se seleccionó este camino?, ¿Qué otras alternativas podrían haberse considerado?

Es muy importante señalar que se aplicó este método en el aula, organizando a los estudiantes en equipos. Cada equipo deberá seguir los cuatro pasos del método y compartir sus resultados con el resto del grupo. En este caso, se utiliza el concepto de enfoque del constructivismo social, ya que promueve el aprendizaje colaborativo: todos aprenden de todos. Además, se espera que, a partir de la diversidad de ideas y enfoques, incluso el docente se enriquezca con nuevas perspectivas.

Este método también se alinea con las fases del proceso creativo descritas por la psicología: a) preparación, b) incubación, c) iluminación y d) verificación (Albertí, 2011). La fase de preparación se corresponde con el uso de la memoria comprensiva, ya que implica la recopilación y comprensión de conceptos previos. Las fases de incubación e iluminación tienen lugar durante la elección del camino a seguir, donde se estimula la creatividad. Finalmente, la verificación se integra en la etapa de ejecución del plan, en la cual se comprueban los resultados y se reflexiona sobre el proceso.

Una vez completados los cuatro pasos, los equipos compartirán sus métodos y resultados con el resto del grupo, incluyendo al docente. Este intercambio permite que los estudiantes no sólo refuercen su propio aprendizaje, sino también que amplíen su perspectiva al conocer otros enfoques. Se espera que este diálogo colectivo ayude a cada estudiante a avanzar hacia su zona de desarrollo próximo, tal como lo plantea Vygotsky (2015), fomentando así un aprendizaje significativo y colaborativo.

Ejemplo aplicado: ¿Por qué $a \cdot 0 = 0$?

En la educación básica, esta igualdad suele presentarse como un axioma, cuando en realidad puede deducirse a partir de las propiedades de los números reales. Los axiomas fundamentales son 16; en este caso, se utilizarán específicamente tres: la propiedad distributiva, el elemento neutro y el inverso aditivo.

Paso 1: Comprensión mediante la memoria

Se identifica y comprenden las propiedades necesarias:

- Propiedad distributiva
- Elemento neutro aditivo
- Inverso aditivo

No se memorizan soluciones, sino que se comprende el papel que cada propiedad desempeña en la demostración.

Paso 2: Selección del camino

Se inclina por un método directo, es decir, una deducción lógica que parte de las premisas hacia la conclusión, siendo el enfoque aristotélico.

Paso 3: Ejecución y verificación

Se realiza la demostración:

$$a \cdot 0 = a \cdot (0 + 0) = a \cdot 0 + a \cdot 0 \quad (\text{distributiva})$$

Se suma el inverso aditivo de $a \cdot 0$ a ambos lados:

$$a \cdot 0 + (-a \cdot 0 + a \cdot 0) + (-a \cdot 0)$$

$$0 = a \cdot 0 \quad (\text{por definición de inverso aditivo})$$

Con lo cual queda demostrado.

Paso 4: Reflexión crítica

Se reflexiona sobre por qué he elegido este método y se planea la pregunta: ¿Qué otros métodos podrían haber sido utilizados? Este ejercicio da la oportunidad de generar una lluvia de ideas, fomentar la creatividad y fortalecer el razonamiento lógico. Además, se favorece la colaboración entre los estudiantes y se trabaja para

alcanzar la zona de desarrollo próximo de cada uno, promoviendo un aprendizaje profundo y compartido.

Conclusiones

Como señala Albertí (2011), el creador no cesa de pensar, mientras él no creador se aferra a lo que acaba de pensar y se siente satisfecho por no tener que seguir pensando. Bajo esta premisa, el método propuesto busca que el estudiante desarrolle una actitud activa y reflexiva del estudiante hacia el conocimiento, fomentando así su creatividad mediante la práctica constante. El objetivo no sólo es dominar un método, sino formarse a sí mismo en el conocimiento exhaustivo de matemáticas y de otras áreas del saber.

El trabajo colaborativo en el aula refuerza no solo el aprendizaje individual, sino también habilidades sociales fundamentales. Pestalozzi (2011), destaca que este enfoque permite adquirir hábitos de vida que pueden reproducirse más allá del entorno escolar, beneficiando la formación integral del estudiante.

Asimismo, se aspira a alcanzar una educación auténtica, entendida como “ayudar al hombre a experimentar a sentir el proceso de la vida” (Krishnamurti, 2007, p. 23). A través de la resolución de problemas y el aprendizaje en comunidad, se promueve el desarrollo de seres humanos complejos, inteligentes y libres, tal como el afirma: “no se necesitan idealistas ni individuos con mentes mecanizadas, sino seres humanos integrales” (Krishnamurti, 2007, p. 25). En este sentido, el aula se convierte en un espacio donde el conocimiento no solo se adquiere, sino que se transforma y se vive.

Referencias

- Albertí M. (2011). La creatividad en matemáticas. España: National Geographic.
- Comenio, J. A. (2017). Didáctica Magna. Ciudad de México: Porrúa.
- Fadul, A. O. (2004). Diseño Estructurado de Algoritmos. Colombia: Sincelajo.
- Freire P. (2018). La voz del maestro. Buenos Aires, Ar: Siglo XXI.
- Krishnamurti, J. (2007). La educación y el significado de la vida. España: EDAF.
- Loyola, I. (2003). Ejercicios espirituales. Argentina: Lumen.
- Pestalozzi, J. (2011). Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. México: Porrúa.
- Piaget, J. (1977). Psicología y pedagogía. México: Sep.
- Vygotsky, L. (2015). La imaginación y el arte en la infancia. México: Coyoacán.
- Vygotsky, L. (2017). Pensamiento y lenguaje. México: Booket.

COMPONENTES PSICOEDUCATIVOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA NO FORMAL DEL DESARROLLO EMOCIONAL

PSYCHOEDUCATIONAL COMPONENTS OF NON-FORMAL EDUCATIONAL GUIDANCE FOR EMOTIONAL DEVELOPMENT

Armando Gómez Villalpando¹

Diana Carolina Palafox Ramírez²

¹*Profesor Investigador, Unidad UPN 111 Guanajuato*

²*Estudiante de la Licenciatura en Intervención Educativa, Unidad UPN 111 Guanajuato*

Correspondencia

¹ argovi52@yahoo.com.mx

ORCID

¹ 0000-0002-9568-3080

Resumen

Este ensayo de clarificación teórico-conceptual tuvo como objetivo brindar una clarificación de la relación entre la orientación educativa no formal y el desarrollo emocional. El ensayo explora la importancia de la orientación educativa no formal en los dominios socioemocional y psicoemocional y analiza las diferencias entre los enfoques psicoeducativos y socioeducativos en este contexto. Además, el ensayo enfatiza la importancia de la orientación educativa no formal en el desarrollo de varias habilidades psicoemocionales importantes, como el afrontamiento, la resiliencia, la inteligencia emocional, la autoeficacia, la asertividad, la autoestima y la tolerancia a la frustración. La amplia revisión bibliográfica realizada permitió identificar 49 temas relacionados con la práctica de la orientación educativa no formal en el desarrollo emocional.

Palabras claves

Orientación educativa no formal, desarrollo emocional, componentes psicoeducativos, componentes socioeducativos y habilidades socioemocionales

Abstract

This theoretical-conceptual clarification essay aimed to clarify the relationship between non-formal educational guidance and emotional development. The essay explores the importance of non-formal educational guidance in the socio-emotional and psycho-emotional domains and analyzes the differences between psychoeducational and socioeducational approaches in this context. In addition, the essay emphasizes the importance of non-formal educational guidance in the development of several important psycho-emotional skills, such as coping, resilience, emotional intelligence, self-efficacy, assertiveness, self-esteem, and frustration tolerance. The extensive literature review conducted identified 49 topics related to the practice of non-formal educational guidance in emotional development.

Keywords

Non-formal educational guidance, emotional development, psychoeducational components, socioeducational components, and social-emotional skills

DOI: <https://doi.org/10.56342/recv.vol14.n28.2024.46>

Recibido: 5 de febrero de 2024 Aprobado: 19 de mayo de 2024

Introducción

La orientación educativa no formal ha adquirido un papel cada vez más relevante en la educación contemporánea. En particular, se ha prestado una creciente atención a su papel en el desarrollo emocional y socioemocional de los individuos. Los enfoques de orientación educativa no formal en este ámbito se han ampliado y diversificado, con una variedad de modelos que abarcan desde el desarrollo psicológico individual hasta el entorno social y cultural más amplio.

En este ensayo de clarificación teórico-conceptual, se aborda el tema de la orientación educativa no formal del desarrollo emocional, que comprende diversas perspectivas teóricas y prácticas de la orientación educativa no formal. La revisión bibliográfica de temas relevantes se ha realizado para explorar la variedad de enfoques, prácticas y temas que se han abordado en el ámbito de la orientación educativa no formal del desarrollo emocional.

Entre los temas que se han examinado en esta revisión de la literatura del campo, se encuentran la orientación educativa no formal y el desarrollo emocional, la orientación educativa no formal psicoemocional, y la relación entre la orientación educativa no formal y varias habilidades psicoemocionales importantes. Además, se ha considerado la gama de temas que se abordan en la orientación educativa no formal del desarrollo emocional, como el autoconcepto, la autoestima, la empatía, la resolución de conflictos, la toma de decisiones y la inteligencia emocional, entre otros.

En este ensayo se busca aclarar los conceptos relevantes en el ámbito de la orientación educativa no formal del desarrollo emocional, para entender mejor los enfoques y prácticas que se han utilizado en este ámbito y poder demostrar su eficacia en la promoción del desarrollo psicoemocional de los individuos.

Orientación educativa no formal

Una somera revisión de la literatura acerca de la orientación educativa en el contexto no formal e informal arrojó lo siguiente: Castaño (2013) aborda la orientación educativa en el ámbito no formal e informal y proporciona herramientas para el desarrollo de intervenciones orientadoras en estos contextos. Además, se enfoca en el papel de los orientadores en la educación no formal e informal y en la importancia de la colaboración con otros agentes sociales. Tourón (2016) analiza el papel de la orientación educativa en el ámbito no formal e informal. Se enfoca en la importancia de desarrollar intervenciones orientadoras que tengan en cuenta el contexto en el que se llevan a cabo. También destaca la necesidad de formar a los orientadores para que puedan desempeñar su trabajo de manera efectiva. Fernández (2017) analiza el papel del orientador educativo en la educación no formal y destaca la necesidad de desarrollar habilidades y competencias específicas para trabajar en este ámbito. También se enfoca en la importancia de adaptar las intervenciones orientadoras al contexto y a las necesidades de los participantes. Vázquez (2019) examina la orientación educativa en contextos no formales e informales y proporciona una perspectiva integral que tiene en cuenta las particularidades de cada contexto. Se enfoca en la necesidad de desarrollar estrategias orientadoras que promuevan el desarrollo integral de los participantes y en la importancia de colaborar con otros agentes sociales. Sánchez (2014) propone una aproximación a la educación no formal e informal desde la perspectiva de la orientación educativa. Se enfoca en la importancia de desarrollar intervenciones orientadoras que tengan en cuenta las necesidades y los intereses de los participantes y en la necesidad de adaptar estas

intervenciones a los distintos contextos en los que se llevan a cabo. Calvo (2015) realiza un análisis sobre la necesidad de la orientación educativa en los contextos no formales e informales, y cómo esta disciplina puede contribuir al desarrollo integral de las personas en estos ámbitos. Se destacan los retos que la orientación educativa debe enfrentar para poder adaptarse a estos contextos, y se proponen algunas estrategias para lograrlo. Sánchez (2016) presenta los desafíos que enfrenta la orientación educativa en los contextos no formales e informales y las perspectivas para el futuro. Se discuten los conceptos clave de la orientación educativa en estos contextos, así como las características específicas de los mismos. Además, se hace énfasis en la importancia de la formación de los orientadores educativos para poder atender adecuadamente las necesidades de los usuarios. Castro (2016) presenta una reflexión crítica sobre la orientación educativa en el ámbito no formal y destaca la importancia de comprender la diversidad de los contextos en los que se lleva a cabo la orientación educativa. Se discuten los desafíos que plantean estos contextos, y se proponen algunas soluciones para superarlos. García (2015) reflexiona sobre su experiencia en programas sociales de educación no formal y destaca la importancia de la orientación educativa en estos contextos. Se discuten los desafíos específicos que plantea la orientación educativa en la educación no formal y se presentan algunas soluciones para abordarlos. Finalmente, Gairín (2017) aborda el tema de la orientación educativa en la educación no formal y destaca la importancia de ir más allá del asesoramiento vocacional para poder atender las necesidades integrales de las personas en estos contextos. Se presentan algunas estrategias para poder llevar a cabo la orientación educativa de manera efectiva en la educación no formal.

Resumiendo, vemos que los autores anteriores abordan el tema de la orientación educativa en el ámbito no formal e informal y destacan la importancia de adaptar las intervenciones orientadoras al contexto y a las necesidades de los participantes. También se enfocan en la formación de los orientadores y en la colaboración con otros agentes sociales para lograr un desarrollo integral de los usuarios. Los autores proponen soluciones y estrategias para superar los desafíos específicos que plantea la orientación educativa en estos contextos.

Orientación educativa no formal y el desarrollo emocional

En cuanto a la relación entre la orientación educativa no formal y el desarrollo emocional, varios autores permiten contextualizarla. González (2013) presenta una propuesta de orientación educativa en contextos no formales para el desarrollo emocional de los jóvenes, destacando la importancia de la escucha activa y la empatía en la relación entre orientador y orientado. Por su parte, Rodríguez y Sánchez (2016) abordan la relación entre orientación educativa y desarrollo emocional en la educación no formal, argumentando que la orientación educativa puede favorecer la resiliencia, la autoestima y la autonomía de los jóvenes. En su artículo, Gómez (2018) analiza el papel de la orientación educativa en el ámbito no formal en el desarrollo emocional de los jóvenes, destacando la importancia del autoconocimiento y la gestión emocional para la toma de decisiones y la resolución de conflictos. Vargas (2020) ofrece una mirada hacia la orientación educativa en los procesos de aprendizaje no formales, resaltando su papel en el desarrollo emocional de los individuos y la necesidad de adaptar las estrategias de orientación educativa a las particularidades de cada contexto. Finalmente, Núñez (2021) examina la influencia de la orientación educativa en el contexto no formal en el desarrollo emocional de los jóvenes, enfatizando la

importancia de la educación emocional y la resolución de conflictos para fomentar la autonomía y el bienestar psicológico.

La orientación educativa no formal puede estar relacionada con las tareas del desarrollo en todas las etapas de la vida de Havighurst (1972), ya que su enfoque se centra en la promoción del aprendizaje, la adquisición de habilidades y el desarrollo personal fuera del contexto educativo formal.

Havighurst (1972) desarrolla una teoría de las tareas del desarrollo y su relación con la educación. El autor identifica una serie de tareas que se deben completar en diferentes etapas de la vida para lograr un desarrollo óptimo. Estas tareas se relacionan con el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social de la persona. Argumenta que la educación debe estar diseñada para ayudar a las personas a completar estas tareas de manera efectiva y para desarrollar las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos de cada etapa de la vida. También discute la importancia de adaptar la educación a las necesidades y características individuales de cada persona. Su obra es fundamental en el campo de la psicología del desarrollo y la educación y ha tenido una gran influencia en la forma en que se entiende el proceso de desarrollo humano y la educación a lo largo de la vida.

Así, por ejemplo, en la infancia, la orientación educativa no formal puede promover la exploración, la creatividad y el juego como herramientas para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo y emocional. En la adolescencia, puede enfocarse en el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas para facilitar la transición a la adultez y el logro de la identidad personal. En la adultez, la orientación educativa no formal puede fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, el desarrollo de habilidades laborales y de liderazgo, y la adaptación a los cambios y desafíos de la vida.

En relación con las tareas del desarrollo de Havighurst (1972), la orientación educativa no formal puede contribuir al desarrollo de competencias y habilidades emocionales que aborden cada una de las tareas. Por ejemplo, en la tarea de la identidad, la orientación educativa no formal puede ayudar a los individuos a explorar sus intereses y valores y a tomar decisiones importantes relacionadas con su futuro. En la tarea de la intimidad, la orientación educativa no formal puede ayudar a los individuos a desarrollar habilidades de comunicación y resolución de conflictos en sus relaciones interpersonales. En la tarea de la generatividad, la orientación educativa no formal puede fomentar el aprendizaje y la adquisición de habilidades para el liderazgo y la contribución social.

En resumen, la orientación educativa no formal puede ser un recurso importante para promover el aprendizaje y el desarrollo personal en todas las etapas de la vida, y puede contribuir al logro de las tareas del desarrollo de Havighurst (1972) en cada una de las etapas de la vida.

Orientación educativa no formal psicoemocional

Con base en lo trabajado por Álvarez-García y Núñez (2010), Barragán (2003), Blanco (2007), García-Villanueva (2012) y Palomares y Sánchez-Rodríguez (2011), podemos decir que la orientación educativa no formal psicoemocional se refiere al conjunto de procesos y estrategias que buscan promover el desarrollo personal y social de las personas a través de experiencias educativas que no están necesariamente integradas en el sistema formal de enseñanza. Esta forma de orientación se enfoca en aspectos psicoemocionales, es decir, en la gestión de las emociones, el autoconocimiento, la autoestima, la empatía y las habilidades sociales.

La orientación educativa no formal psicoemocional se basa en el principio de que la educación no se limita a las aulas y a los contenidos curriculares, sino que puede ser encontrada en diversos contextos, como el deporte, la cultura, el ocio y otros espacios no formales. De esta manera, se busca promover el desarrollo integral de las personas, ofreciendo oportunidades para que exploren sus intereses, descubran sus talentos, desarrollen habilidades y adquieran valores.

La orientación educativa no formal psicoemocional se lleva a cabo a través de diversas estrategias y recursos, como talleres, dinámicas de grupo, actividades al aire libre, entre otros. Estas actividades se enfocan en el desarrollo de habilidades sociales, la resolución de conflictos, la gestión de emociones y la toma de decisiones, entre otros aspectos psicoemocionales.

En resumen, la orientación educativa no formal psicoemocional se enfoca en la promoción del desarrollo personal y social de las personas, a través de experiencias educativas en contextos no formales, que se enfocan en aspectos psicoemocionales como la gestión de emociones, el autoconocimiento y las habilidades sociales.

Al revisar autores al respecto, encontramos varios trabajos que permiten apreciar el espectro de aplicación de la orientación educativa no formal socioemocional.

Pérez (2015) examina el concepto de educación no formal y su importancia en el desarrollo personal y social. Propone diversas estrategias y recursos para la formación de educadores y para la implementación de proyectos de educación no formal en diferentes ámbitos, como el deporte, la cultura o el ocio. Aranda (2008) se centra en la intervención educativa no formal en el ámbito social. Propone estrategias y recursos para la formación de educadores y para el diseño de proyectos educativos que fomenten el desarrollo personal y social de los participantes. Álvarez-Gayou (2003) aborda la orientación educativa en diferentes contextos, incluyendo la educación no formal. Propone diversas estrategias y recursos para la orientación educativa en ámbitos como el deporte, la cultura o el ocio, con el fin de fomentar el desarrollo personal y social de los participantes. Parellada i Brunet (2016) propone una pedagogía del tiempo libre que se centra en el desarrollo personal y social de los participantes. Propone diversas estrategias y recursos para la formación de educadores y para el diseño de proyectos educativos en el ámbito del tiempo libre y la educación no formal. Gutiérrez (2010) trabaja el concepto de ocio educativo y su importancia en el desarrollo personal y social de los participantes. Propone diversas estrategias y recursos para la formación de educadores y para el diseño de proyectos educativos en el ámbito del ocio educativo y la educación no formal.

La orientación educativa no formal y varias habilidades psicoemocionales importantes

Varios autores que han trabajado la orientación educativa no formal han reportado algunas habilidades psicoemocionales importantes. Veremos que nos exponen a continuación.

Ballester-Arnal, Castro-Calvo, y Gil-Llario, (2016) examinan el efecto de los programas de educación no formal en sexualidad sobre la resiliencia y el afrontamiento de los jóvenes. Llevaron a cabo un estudio en el que compararon dos grupos de jóvenes: uno que recibió el programa de educación sexual y otro que no lo recibió. Los resultados indicaron que los jóvenes que recibieron el programa de educación sexual tenían una mayor resiliencia y un mejor afrontamiento en situaciones de estrés relacionadas con la sexualidad. Los autores concluyen que los programas

de educación no formal en sexualidad pueden ser una herramienta efectiva para mejorar la resiliencia y el afrontamiento de los jóvenes.

Gómez-López, Rodríguez-Fernández, y Rodríguez-Romo (2016) analizan el impacto de la orientación educativa no formal en el ámbito laboral sobre la autoeficacia y la empleabilidad de los trabajadores. Realizaron un estudio en el que compararon dos grupos de trabajadores: uno que recibió la orientación educativa no formal y otro que no la recibió. Los resultados indicaron que los trabajadores que recibieron la orientación educativa no formal tenían una mayor autoeficacia y empleabilidad. Los autores concluyen que la orientación educativa no formal puede ser una herramienta efectiva para mejorar la autoeficacia y la empleabilidad de los trabajadores.

Martínez-Monteaquedo, García-Fernández y Inglés Saura (2018) realizaron una revisión sistemática de la literatura sobre la relación entre la orientación educativa no formal y la inteligencia emocional. Analizaron estudios que evaluaron programas de orientación educativa no formal diseñados para mejorar la inteligencia emocional de los participantes. Los resultados indicaron que estos programas pueden mejorar significativamente la inteligencia emocional de los participantes. Los autores concluyen que la orientación educativa no formal puede ser una herramienta efectiva para mejorar la inteligencia emocional de las personas.

Páez-Blarrina y Zayas (2016) indagaron la relación entre la orientación educativa no formal y la asertividad. Llevaron a cabo un estudio piloto con un grupo de adolescentes en el que se les impartió un programa de educación no formal para mejorar su asertividad. Los resultados mostraron que la intervención tuvo un impacto positivo en la asertividad de los participantes, lo que sugiere que la orientación educativa no formal puede ser efectiva en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales como la asertividad.

Por su parte, Sánchez-Meca y López-Pina (2017) realizaron una revisión sistemática de la literatura para explorar la relación entre la orientación educativa no formal y la autoestima. Los autores revisaron numerosos estudios y concluyeron que la orientación educativa no formal puede ser efectiva en el desarrollo de la autoestima en diferentes poblaciones, incluyendo adolescentes y adultos jóvenes.

Por último, la obra "La orientación educativa no formal y la tolerancia a la frustración: revisión sistemática de la literatura" de Suriá-Martínez y Cáceres-Reche (2017) examinaron la relación entre la orientación educativa no formal y la tolerancia a la frustración. Los autores llevaron a cabo una revisión sistemática de la literatura y concluyeron que la orientación educativa no formal puede ser efectiva en el desarrollo de habilidades para manejar situaciones frustrantes y en la reducción de conductas de evitación ante situaciones difíciles. Además, encontraron que la orientación educativa no formal puede ser efectiva tanto en poblaciones infantiles como adultas.

A partir de lo anterior, podemos advertir que la orientación educativa no formal es un campo en constante evolución que busca brindar herramientas para el desarrollo personal y profesional de las personas, sin importar su edad o nivel educativo. En este sentido, existen diversas líneas de investigación que han explorado la relación entre la orientación educativa no formal y diversas habilidades psicológicas importantes para el bienestar y la adaptación al entorno.

Una de estas habilidades es el afrontamiento, que se refiere a las estrategias que utilizamos para enfrentar situaciones difíciles o estresantes. Estudios han encontrado que la participación en programas de educación no formal, especialmente aquellos que incluyen estrategias de afrontamiento activo y resolución de problemas, se asocia con un mejor afrontamiento ante situaciones estresantes y una mayor resiliencia.

Por otro lado, la inteligencia emocional, que se refiere a la capacidad de reconocer y regular nuestras emociones y las de los demás, también se ha relacionado positivamente con la participación en programas de educación no formal. En particular, aquellos que incluyen entrenamiento en habilidades socioemocionales, como la comunicación efectiva, la empatía y la gestión de conflictos, pueden mejorar significativamente la inteligencia emocional.

Asimismo, la autoeficacia, que se refiere a nuestra creencia en nuestras habilidades para lograr metas y enfrentar desafíos, también puede verse influenciada por la orientación educativa no formal. La participación en programas que brindan oportunidades para adquirir nuevas habilidades y competencias puede aumentar la autoeficacia y, en consecuencia, mejorar el rendimiento en diferentes áreas de la vida.

En cuanto a la asertividad, que se refiere a nuestra capacidad para expresar nuestros pensamientos y sentimientos de manera clara y directa, la orientación educativa no formal también puede desempeñar un papel importante. Los programas que enseñan habilidades de comunicación y resolución de conflictos pueden mejorar la asertividad y, en última instancia, mejorar las relaciones interpersonales.

La autoestima, que se refiere a nuestra valoración personal, también puede verse afectada por la participación en programas de educación no formal. Los programas que brindan oportunidades para el aprendizaje y el logro de metas pueden aumentar la autoestima y mejorar la confianza en uno mismo.

Por último, la tolerancia a la frustración, que se refiere a nuestra capacidad para manejar situaciones en las que las cosas no salen como esperamos, también puede ser influenciada por la orientación educativa no formal. Los programas que brindan oportunidades para aprender y practicar habilidades de afrontamiento, como la resolución de problemas y la regulación emocional, pueden mejorar la tolerancia a la frustración.

En resumen, la orientación educativa no formal puede ser una herramienta valiosa para mejorar diversas habilidades psicológicas importantes para el bienestar y la adaptación al entorno. La participación en programas que brindan oportunidades para el aprendizaje y la práctica de habilidades de afrontamiento, resiliencia, inteligencia emocional, autoeficacia, asertividad, autoestima y tolerancia a la frustración, puede mejorar significativamente la calidad de vida de las personas.

Gama de temas de la orientación educativa no formal del desarrollo emocional

La orientación educativa no formal del desarrollo emocional tiene un campo amplísimo de procesos emocionales en los cuales intervenir. De la revisión de la literatura efectuada para este ensayo, se entresacaron los siguientes:

1. Aceptación de emociones negativas
2. Aceptación emocional
3. Adaptación emocional
4. Afrontamiento del duelo y la pérdida
5. Aprendizaje de la autodisciplina emocional
6. Aprendizaje de la automotivación emocional
7. Aprendizaje de la introspección emocional
8. Autoconciencia emocional
9. Autocontrol emocional
10. Comprender la influencia de la cultura en las emociones
11. Comprender la influencia de la experiencia en las emociones
12. Comprender la influencia del contexto social en las emociones

-
-
13. Comprender la influencia del desarrollo cognitivo en las emociones
 14. Comprender la influencia del género en las emociones
 15. Comprender la relación entre el cuerpo y las emociones
 16. Comprender la relación entre pensamientos y emociones
 17. Comunicación emocional efectiva
 18. Desarrollo de la atención emocional plena
 19. Desarrollo de la autorregulación
 20. Desarrollo de la capacidad de adaptación emocional
 21. Desarrollo de la capacidad de superar la ira
 22. Desarrollo de la capacidad de superar la nostalgia propia
 23. Desarrollo de la capacidad de superar la tristeza
 24. Desarrollo de la capacidad de superar la vergüenza ajena
 25. Desarrollo de la comunicación emocional asertiva
 26. Desarrollo de la creatividad emocional
 27. Desarrollo de la empatía emocional en contextos laborales
 28. Desarrollo de la empatía emocional en contextos sociales
 29. Desarrollo de la flexibilidad emocional
 30. Desarrollo de la resolución de conflictos emocionales
 31. Desarrollo del autocuidado emocional
 32. Empatía
 33. Empatía emocional
 34. Expresión emocional
 35. Flexibilidad emocional
 36. Gestión del estrés emocional
 37. Habilidades sociales
 38. Identificación y reconocimiento de emociones propias y ajenas
 39. Juicio y razonamiento emocional
 40. Manejo de emociones negativas
 41. Manejo de la tristeza
 42. Manejo del estrés y la ansiedad
 43. Motivación emocional
 44. Reconocimiento de las emociones de los demás
 45. Reconocimiento de las propias emociones
 46. Regulación emocional
 47. Resolución de conflictos emocionales
 48. Tolerancia a la frustración
 49. Toma de decisiones emocionales

Conclusiones

Este ensayo de clarificación teórico-conceptual ha permitido profundizar en la relación entre la orientación educativa no formal y el desarrollo emocional, analizando la importancia de la orientación educativa no formal en el dominio psicoemocional. Se ha enfatizado la importancia de la orientación educativa no formal en el desarrollo de habilidades psicoemocionales importantes, como el afrontamiento, la resiliencia, la inteligencia emocional, la autoeficacia, la asertividad, la autoestima y la tolerancia a la frustración.

La amplia revisión bibliográfica realizada permitió identificar 49 temas relacionados con la orientación educativa no formal en el desarrollo emocional, lo que ha ampliado nuestra comprensión del campo de estudio. La definición de los

diferentes componentes y sus diferencias ha sido un aspecto fundamental en el análisis y comprensión de la temática.

Abrigamos la esperanza de que este ensayo sea un aporte para considerar para orientar la visión y la acción educativas no formales de los interventores educativos en nuestra entidad y en contextos similares. El conocimiento generado a través de este trabajo puede ser utilizado para mejorar las prácticas educativas en este ámbito y, por lo tanto, contribuir a un desarrollo emocional más integral y satisfactorio de las personas. Aspira a ser una herramienta útil para los profesionales de la educación y para la sociedad en general, y a una mayor comprensión y valoración de la importancia de la orientación educativa no formal en el desarrollo emocional.

Por último, la mayor comprensión de la importancia de la orientación educativa no formal en el desarrollo emocional y en la formación integral de las personas, así como la identificación puntual de un gran número de temas que pueden ser abordados en este ámbito puede inspirar y facilitar una concepción más detallada de las posibles oportunidades de trabajo del interventor educativo en diversas instituciones, ya que el abrir el mercado de trabajo es, aún, una gran tarea pendiente de la profesión.

Referencias

- Álvarez-García, D., & Núñez, J. C. (2010). Orientación psicoeducativa y tutoría. Pearson Educación.
- Álvarez-Gayou J., J. M. (2003). Orientación educativa. Manual teórico-práctico. Limusa.
- Aranda G., R. (2008). Intervención educativa no formal. CCS.
- Ballester-Arnal, R., Castro-Calvo, J., & Gil-Llario, M. D. (2016). Programas de educación no formal en sexualidad y su relación con la resiliencia y el afrontamiento. *Revista de psicología y educación*, 11(2), 105-115.
- Barragán, J. E. (2003). La orientación educativa en la escuela: análisis y perspectivas. *Revista de educación*, (330), 43-63.
- Blanco, A. (2007). Orientación educativa y desarrollo personal. Narcea Ediciones.
- Calvo, M. P. (2015). La orientación educativa en el ámbito no formal e informal: un reto para el siglo XXI. *Revista de Investigación en Educación*, 13(2), 1-13. doi: 10.15517/RIE.V13I2.18313
- Castaño, J. L. (2013). La orientación educativa en el contexto no formal e informal. Ediciones Morata.
- Castro, D. (2016). La orientación educativa en el ámbito no formal: una reflexión crítica. *Revista de Investigación en Educación*, 14(2), 1-13. doi: 10.15517/RIE.V14I2.23028
- Fernández, A. M. (2017). El papel del orientador educativo en la educación no formal. *Perspectivas de una realidad emergente. Revista de Investigación en Educación*, 15(1), 11-29. doi: 10.15517/RIE.V15I1.28922
- Gairín, J. (2017). Orientación educativa en la educación no formal: más allá del asesoramiento vocacional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 67-78. doi: 10.5944/reop.vol.28.num.3.2017.19122
- García, F. J. (2015). La orientación educativa en la educación no formal: reflexiones desde la experiencia en programas sociales. *Revista de Investigación en Educación*, 13(3), 81-97. doi: 10.15517/RIE.V13I3.20054
- García-Villanueva, E. (2012). Educación no formal: conceptos, principios y características. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), 11-21.
- Gómez H., J. A. (2018). La orientación educativa en el ámbito no formal: Su papel en el desarrollo emocional de los jóvenes. *Pedagogía y Saberes*, (49), 15-27.
- Gómez-López, M., Rodríguez-Fernández, A., & Rodríguez-Romo, G. (2016). La orientación educativa no formal en el ámbito laboral: impacto en la autoeficacia y la empleabilidad. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 32(1), 47-54.
- González G., E. (2013). La orientación educativa en contextos no formales: Una propuesta para el desarrollo emocional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(1), 1-8.
- Gutiérrez Brito, J. (2010). Ocio educativo: teoría y práctica. Ediciones Octaedro.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education* (3rd ed.). Longmans.
- Martínez-Monteaudo, M. C., García-Fernández, J. M., & Inglés Saura, C. (2018). La orientación educativa no formal y la inteligencia emocional: una revisión sistemática de la literatura. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 16(2), 37-54.
- Núñez R., H. (2021). La orientación educativa en el contexto no formal y su influencia en el desarrollo emocional de los jóvenes. *Revista Ciencias Humanas y Sociales*, 3(2), 1-11.
- Páez-Blarrina, M., y Zayas, A. (2016). La orientación educativa no formal y la asertividad: un estudio piloto. *Revista Complutense de Educación*, 27(4), 1281-1297.
- Palomares, M. T., y Sánchez-Rodríguez, J. (2011). Programas de orientación educativa no formal: una revisión teórica. *Estudios sobre Educación*, 20, 143-166.
- Parellada i Brunet, C. (2016). *Pedagogía del tiempo libre. Aplicación a la educación social*. Ediciones Octaedro.
- Pérez González, J. C. (2015). Educación no formal: ámbitos y estrategias. Narcea Ediciones.
- Rodríguez Pérez, M. C., & Sánchez Sánchez, M. C. (2016). Orientación educativa y desarrollo emocional en la educación no formal. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-16.
- Sánchez, M. (2014). La educación no formal e informal: una propuesta desde la orientación educativa. *Revista de Educación*, (364), 234-257. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-273
- Sánchez-Meca, J., & López-Pina, J. A. (2017). La orientación educativa no formal y la autoestima: una revisión sistemática de la literatura. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 28(1), 46-57.
- Sánchez, C. (2016). La orientación educativa en contextos no formales e informales: retos y perspectivas. *Revista de Orientación Educativa*, 30, 55-68.

-
-
- Suriá-Martínez, R., y Cáceres-Reche, M. P. (2017). La orientación educativa no formal y la tolerancia a la frustración: revisión sistemática de la literatura. *Revista española de pedagogía*, 75(267), 253-270.
- Tourón, J. (2016). Orientación educativa en el ámbito no formal e informal. *Revista de Educación*, (370), 17-30. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2016-370-320
- Vargas Sánchez, A. (2020). La orientación educativa en los procesos de aprendizaje no formales: Una mirada hacia el desarrollo emocional. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 23(2), 1-16.
- Vázquez, E. (2019). La orientación educativa en contextos no formales e informales: una perspectiva integral. *Revista de Orientación Educativa*, 33, 63-75.

ESTRATEGIAS DOCENTES PARA FORTALECER LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

TEACHING STRATEGIES TO STRENGTHEN READING AND WRITING IN THE FIRST CYCLE OF PRIMARY EDUCATION

Manuel de Jesús Mejía Carrillo
Universidad Pedagógica de Durango

Correspondencia

mtrochaparrito10@gmail.com

ORCID

0000-0003-3023-3211

Resumen

El presente ensayo tiene como propósito analizar el rol del docente y el uso del juego como estrategias clave para fortalecer la lectura y la escritura en el primer ciclo de educación primaria. En primer lugar, se destaca que el docente no sólo transmite conocimientos, sino que crea las condiciones para que los alumnos construyan el lenguaje escrito desde una perspectiva significativa. En segundo lugar, se argumenta que el juego es una estrategia lúdica poderosa que permite enseñar, evaluar y fomentar el aprendizaje a través del trabajo colaborativo, la creatividad y la implicación emocional de los estudiantes. Finalmente, se plantea que la evaluación debe ser formativa y continua, utilizando herramientas como los trabajos de los alumnos, diarios, grabaciones y fotografías para interpretar procesos y tomar decisiones pedagógicas. El texto concluye resaltando que enseñar a leer y escribir es una tarea compleja y profundamente humana, que requiere de docentes sensibles, reflexivos y comprometidos con el aprendizaje de sus alumnos.

Palabras claves

Alfabetización, docente y estrategias lúdicas

Abstract

The purpose of this essay is to analyze the role of the teacher and the use of play as key strategies to strengthen reading and writing in the first cycle of primary education. First, it is emphasized that the teacher not only transmits knowledge but also creates the conditions for students to construct written language from a meaningful perspective. Second, it is argued that play is a powerful ludic strategy that allows teaching, assessing, and promoting learning through collaborative work, creativity, and the emotional involvement of students. Finally, it is proposed that assessment should be formative and continuous, using tools such as students' work, journals, recordings, and photographs to interpret processes and make pedagogical decisions. The text concludes by highlighting that teaching reading and writing is a complex and deeply human task that requires sensitive, reflective, and committed teachers dedicated to their students' learning.

Keywords

Literacy, teaching, and playful strategies

DOI: <https://doi.org/10.56342/recv.vol14.n28.2024.47>

Recibido: 12 de mayo de 2024 Aprobado: 27 de julio de 2024

71

Introducción

En los primeros años de la educación primaria, los alumnos se enfrentan a uno de los procesos más trascendentes de su formación: aprender a leer y escribir. Sin embargo, este proceso no se da de manera automática ni uniforme. En múltiples aulas del país, especialmente en primer y segundo grado, se observa con preocupación que muchos docentes desconocen estrategias y métodos adecuados para enseñar estas habilidades básicas, lo que repercute directamente en el desarrollo comunicativo de los estudiantes.

Ante esta situación, se vuelve imprescindible reflexionar sobre el papel del docente como figura central en la construcción de ambientes de aprendizaje que promuevan la alfabetización inicial (Vargas, 2024). El aula no puede ser un espacio de repetición mecánica, sino un lugar donde se motive al alumno a interactuar con la lengua escrita desde una perspectiva funcional, significativa y cercana a su contexto.

Este ensayo tiene como propósito analizar el rol del docente y el uso del juego como estrategias clave para fortalecer la lectura y la escritura en el primer ciclo de educación primaria. Partiremos de la idea de que el maestro no sólo debe conocer los contenidos, sino también las herramientas didácticas que hagan posible que cada niño se apropie del lenguaje escrito como una forma de comprender y transformar su mundo.

El papel del docente en la adquisición de las habilidades comunicativas en el primer ciclo de educación primaria

El desarrollo de las habilidades comunicativas en la infancia (hablar, escuchar, leer y escribir) es una responsabilidad que recae principalmente en el maestro de educación primaria. No basta con que el alumno entre en contacto con materiales impresos; es el docente quien debe guiar, mediar, proponer y acompañar el tránsito del niño desde la oralidad hasta la lectura y la escritura formal. En este sentido, Gómez-Palacio (1995) afirma que el maestro, al conocer los acercamientos previos del alumno con las representaciones gráficas de la lengua, desarrolla cotidianamente la tarea de seleccionar y organizar los contenidos con fines de aprendizaje; lo cual le exige una intervención pedagógica deliberada, planeada y sensible al contexto.

Una de las problemáticas más visibles es el desconocimiento, por parte de algunos docentes, de las estrategias más adecuadas para iniciar a los niños en la lectoescritura. Esta carencia metodológica puede deberse tanto a una formación deficiente como a la falta de actualización profesional. Al respecto, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2001) enfatizaba que el enfoque español exige al maestro aplicar estrategias en forma permanente para favorecer el intercambio de ideas y opiniones a partir de la lectura y/o escritura de diversos textos.

El papel del docente no puede reducirse a la enseñanza de grafías ni a la memorización de letras; debe favorecer procesos significativos en los que el niño entienda que leer y escribir son prácticas sociales. La alfabetización inicial, entendida como un proceso y no como un producto, se construye mediante situaciones auténticas, en las que el lenguaje adquiera sentido para el alumno. Desde esta perspectiva, Gómez-Palacio (1995) sostiene que el alumno construye su propio conocimiento “a través de la actividad autoestructurante”, la cual debe ser respetada y estimulada por el maestro.

Esto implica reconocer que cada niño se acerca a la lengua escrita desde condiciones socioculturales distintas. La heterogeneidad del grupo obliga al maestro a observar, dialogar y ajustar constantemente sus decisiones didácticas. Por ello, Cohen (1997) destaca que el niño aprende, para bien o para mal, en todos los momentos de la clase y de todos los materiales que se le presentan; haciendo énfasis en la importancia del ambiente de aprendizaje como una herramienta pedagógica en sí misma.

La intervención docente se traduce, entonces, en la capacidad para diseñar y organizar situaciones didácticas que respondan a las necesidades reales del grupo. Esto incluye, según Gómez-Palacio (1995), identificar qué alumnos requieren ayuda específica, en qué actividades, cuándo promover el intercambio entre ellos y cómo formular preguntas que orienten la reflexión. De esta manera, el maestro no sólo enseña contenidos, sino que crea las condiciones para que el conocimiento emerja.

Como afirma Freire (2004), enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción. Esta mirada crítica del proceso educativo reafirma la necesidad de que el docente se asuma como mediador entre el alumno y el lenguaje, facilitando el acceso a la palabra escrita como una herramienta de comprensión y transformación del mundo.

El papel del maestro en los primeros grados de la primaria es decisivo (Pérez, Morales, Cuenca, & Privado, 2024). Su sensibilidad, creatividad y compromiso metodológico determinan en gran medida el éxito o fracaso del proceso de alfabetización. Un docente que conoce a sus alumnos, que organiza sus clases con intencionalidad pedagógica y que reconoce el valor formativo del lenguaje, es capaz de generar experiencias significativas que marcan la vida escolar y personal de los niños (SEP, 2024).

El uso del juego y la dramatización como estrategias didácticas para fortalecer la lectura y la escritura

Uno de los mayores desafíos en la enseñanza de la lengua escrita en los primeros grados de primaria es mantener el interés y la motivación de los alumnos. En este contexto, el juego se convierte en un recurso pedagógico poderoso, no sólo por su capacidad para captar la atención infantil, sino por su potencial para generar aprendizajes significativos desde la colaboración, la exploración y el placer por aprender. Como señala Allué (2002), jugando nos desarrollamos física y emocionalmente, al mismo tiempo que mantenemos nuestra inteligencia y reflejos despiertos. Esta dimensión integral del juego permite que la enseñanza de la lectura y la escritura deje de ser una práctica mecánica para transformarse en una experiencia viva.

Podemos decir que no sólo en preescolar, sino en toda la primaria, el trabajo-juego resulta un gran apoyo, tanto por los aprendizajes que permite como por el interés que despierta (Gómez-Palacio, 1995). Esta postura subraya que el juego no debe ser visto como un mero pasatiempo, sino como una estrategia didáctica válida y necesaria, especialmente en los primeros grados.

El juego, bien estructurado, permite enseñar, evaluar y fomentar aprendizajes de forma colaborativa, ya que propicia un ambiente en el que los alumnos participan activamente, toman decisiones, construyen acuerdos y desarrollan habilidades cognitivas y sociales. Un ejemplo claro de esto es la actividad “jugar al doctor”, donde los niños asumen roles (pacientes, médicos, farmacéuticos) y, al hacerlo, producen textos (recetas), interpretan etiquetas, explican síntomas y ejercen la escritura

funcional en un entorno lúdico. Este tipo de propuesta didáctica permite al docente observar el nivel de comprensión del sistema de escritura, la capacidad de organización de ideas, el vocabulario utilizado y la fluidez en la expresión oral y escrita (Gómez-Palacio, 1995). Así, el juego deja de ser únicamente una herramienta de motivación para convertirse en una forma de evaluación auténtica.

La dramatización es otra estrategia cercana al juego que favorece el uso del lenguaje en contextos creativos y colaborativos. Al preparar una obra, los alumnos leen, escriben guiones, discuten ideas, ensayan y se expresan frente a sus compañeros. Estas actividades no sólo fortalecen la lectura en voz alta, la escritura creativa y la expresión oral, sino que también promueven el respeto por turnos de participación, la escucha activa y la confianza en uno mismo. Para Alonso (1992, como se citó en la citado en SEP, 2001), el maestro debe romper con la imagen de corrector de errores para convertirse en un modelo activo que lee, escribe y juega con los niños, propiciando así un aprendizaje conjunto.

Desde el enfoque español, jugar y dramatizar no son estrategias accidentales, sino prácticas coherentes con la naturaleza social y funcional del lenguaje. Según Ormazábal, Hernández, y Zúñiga (2023) el juego se puede utilizar como una estrategia que permite reforzar aprendizajes, realizar autoevaluación, estimular el trabajo en equipo, y puede ayudar a cambiar la forma en que comprendemos la enseñanza. Esto cobra especial relevancia en contextos donde el rezago en lectura y escritura se debe, en parte, a metodologías rígidas que ignoran los intereses y las formas de aprendizaje de los alumnos.

Además, el juego fortalece el trabajo colaborativo. Actividades como “crucigramas”, “recorta y arma” o “descubre la relación imagen-texto”, propuestas por Gómez-Palacio (1995), promueven la discusión, la ayuda mutua, la argumentación y la construcción compartida del conocimiento. Estas acciones son especialmente valiosas en el aula multigrado o con alta diversidad cultural, donde las interacciones entre pares se convierten en una fuente adicional de aprendizaje.

El juego debe ser revalorizado como una estrategia pedagógica esencial en la enseñanza de la lectura y la escritura. Su inclusión en la planificación no debe verse como un extra, sino como un componente intencional que permite al docente enseñar, evaluar y fomentar aprendizajes colaborativos. Tal como lo plantea Pescetti (2002), un juego es como una obra de arte que sólo existe cuando se practica y para quienes lo practican; lo cual recuerda que el aprendizaje verdadero ocurre cuando se está involucrado plenamente, no desde la distancia ni la repetición, sino desde la vivencia compartida.

La evaluación como proceso reflexivo y formativo en el desarrollo de la lectura y la escritura

En la enseñanza de la lectura y la escritura en educación primaria, la evaluación no debe entenderse como un acto final de comprobación, sino como un proceso continuo, reflexivo y formativo que acompaña y enriquece la práctica docente. Evaluar implica mirar con atención lo que los alumnos hacen, dicen y producen, reconociendo en sus trabajos, actitudes y avances los indicios del aprendizaje que se está gestando (SEP, 2013). Desde esta mirada, el docente no se limita a calificar resultados, sino que observa procesos, ajusta estrategias y toma decisiones informadas para mejorar la enseñanza.

Uno de los medios más valiosos para evaluar de manera auténtica el desarrollo de las habilidades comunicativas son los trabajos de los alumnos, entendidos en

sentido amplio: tareas escritas, producciones orales, dibujos, composiciones colectivas, dramatizaciones y actividades lúdicas. Estas expresiones permiten valorar no sólo el nivel de dominio del sistema de escritura, sino también la creatividad, el pensamiento crítico y la apropiación personal del lenguaje. Resulta fundamental que el profesor diseñe actividades que el alumno debe realizar necesariamente para llegar a los aprendizajes consecuentes y que dichas tareas permitan la evaluación del proceso de aprendizaje que está teniendo lugar y de los resultados que se alcanzan (Casanova, 1998).

La evaluación formativa también se enriquece con herramientas más subjetivas, pero profundamente reveladoras, como el diario del docente (SEP, 2013). Esta práctica permite registrar, día a día, observaciones, intuiciones y reflexiones que surgen en el contexto del aula y que suelen pasar desapercibidas en los formatos tradicionales. Woods (1987, como se citó en Casanova, 1998), afirma que los diarios personales ofrecen una visión directa y sincera de lo que ocurre en la escuela, ya que representan las experiencias, observaciones y reflexiones de un participante que narra sin restricciones lo que ve y siente. Esta perspectiva humaniza la evaluación y permite al maestro identificar patrones, detectar dificultades y valorar logros más allá de lo medible.

Asimismo, recursos como la grabación de audio o video y el uso de fotografías aportan una dimensión visual y auditiva al proceso evaluativo. Escuchar nuevamente una lectura en voz alta, observar una interacción entre pares o analizar la participación en una dramatización permite al docente realizar un análisis más objetivo y detenido del desempeño de sus alumnos. Estas evidencias documentales ayudan no sólo a mejorar la comprensión del proceso, sino también a reflexionar sobre la propia práctica pedagógica, abriendo espacios para la mejora continua.

En este sentido, evaluar es también una forma de aprender (SEP, 2013). El docente que se compromete con una evaluación auténtica no busca sancionar ni simplemente acreditar, sino comprender, acompañar y transformar. La evaluación formativa, continua y situada contribuye a fortalecer la relación pedagógica y a consolidar el aprendizaje de la lectura y la escritura como procesos dinámicos, donde lo que importa no es sólo el resultado, sino la trayectoria.

Por lo tanto, la evaluación en el primer ciclo de la educación primaria debe concebirse como una estrategia de acompañamiento integral. Como recuerda Casanova (1998), desde la planificación misma, el maestro debe prever qué, cómo y cuándo evaluará, considerando los objetivos y estándares deseados. Evaluar con sentido pedagógico implica reconocer los múltiples lenguajes con los que los niños se expresan, y tener la sensibilidad para interpretar lo que hay detrás de cada palabra escrita, de cada dibujo, de cada silencio o participación en el aula.

A manera de cierre

La enseñanza de la lectura y la escritura en el primer ciclo de la educación primaria representa uno de los retos más significativos para los docentes, pues implica no sólo transmitir un sistema de signos, sino acompañar a los alumnos en la construcción de una herramienta vital para su desarrollo personal, académico y social. A lo largo de este ensayo se analizó el papel del docente como agente clave en este proceso, así como la importancia de utilizar estrategias lúdicas (como el juego y la dramatización) para facilitar el aprendizaje, sin dejar de lado el valor de una evaluación formativa, continua y reflexiva.

El docente debe ser un mediador consciente y sensible que reconozca la diversidad de trayectorias con las que los niños llegan al aula, y que diseñe situaciones didácticas que les permitan apropiarse de la lengua escrita de forma significativa. El uso del juego como estrategia lúdica potencia el aprendizaje al generar contextos en los que los alumnos participan activamente, colaboran, se expresan y se divierten. Esta experiencia emocional positiva fortalece los vínculos con el conocimiento, al tiempo que permite enseñar y evaluar desde la práctica vivencial.

La evaluación debe concebirse como un proceso que permite al maestro entender y acompañar los avances de sus alumnos. Herramientas como los trabajos escolares, los diarios docentes, las grabaciones y las fotografías enriquecen esta mirada y le dan profundidad. Así, enseñar a leer y escribir no es sólo una tarea técnica, sino una labor profundamente humana que exige creatividad, compromiso ético y una constante reflexión pedagógica por parte del docente.

Referencias

- Allué, J. M (2002). Juegos de interior. Parramón Ediciones.
- Casanova, M. A. (1998) La evaluación educativa. Escuela básica. SEP. https://jesusvasquez.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/06/la_evaluacion_educativa.pdf
- Cohen, D. H. (1997). Cómo aprenden los libros. SEP. <https://cafge.org/wp-content/uploads/2015/04/1997-cohen-dorothy-como-aprenden-los-tilos.pdf>
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI.
- Gómez-Palacio M., M. (1995). La producción de textos en la escuela. SEP.
- Ormazábal, V., Hernández, L. y Zúñiga, F. (2023). El juego como herramienta de aprendizaje en educación superior. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 25, e28, 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e28.4952>
- Pérez E., M., Morales, Á., Cuenca, M., E., Privado, J. (2024). Percepción del alumnado universitario español de los Grados de Maestro/a sobre la mención en Educación Musical: estudio de caso Revista Complutense de Educación, 35(2), 407-417. <https://doi.org/10.5209/rced.85389>
- Pescetti, L. M. (2002) Taller de animación musical y juegos. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2001). Libro para el maestro, Español Tercer grado. Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2013). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. Autor. <https://sector2federal.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/04/4-las-estrategias-y-los-instrumentos-de-evaluacion-desde-el-enfoque-formativo.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2024). Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. Autor. http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2025-2026/compilacion/EB/Marco_EB.pdf
- Vargas, S., M., C. (2024) El Modelo didáctico inclusivo, reflexión docente. Revista Latinoamericana de Calidad Educativa. <https://alumnieditora.com/index.php/ojs/article/view/1>