

# Desafíos de la Educación en la Era Digital

Respuestas desde la Investigación

Compilación Esperanza Guarneros Reyes  
Ricardo Sánchez Medina



GIPPS | Volumen I | Educación



Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Iztacala



# Desafíos de la Educación en la Era Digital

## Respuestas desde la investigación

### DISEÑO EDITORIAL

Laboratorio de Evaluación y Educación Digital  
UNAM, FES-Iztacala  
Tel. (+52) - (55) -56231333 ext. # 39707

### EDITOR EN JEFE

Arturo Silva Rodríguez

### CORRECCIÓN DE ESTILO

Merly M. Bernal Dixon  
Fernanda Lucy Mojica

### COMPOSICIÓN Y DIAGRAMACIÓN

Oscar Giovanni Balderas Trejo

### IMAGEN DE PORTADA DEL LIBRO

FREEPIK

### PORTADAS DE CAPÍTULO

FREEPIK

### IMPRESIÓN

Impreso en formato digital en la Ciudad de México

### EDICIÓN NOVIEMBRE, 2024

### HECHO EN MÉXICO

### REVISIÓN POR PARES EXPERTOS

Esta obra ha sido cuidadosamente revisada y dictaminada por un comité de pares expertos, quienes, con su vasta experiencia y conocimiento en el campo, han aportado valiosas observaciones y sugerencias. Este proceso riguroso de revisión por pares garantiza la calidad, precisión y relevancia del contenido presentado, asegurando que cumple con los estándares académicos y profesionales más elevados. Agradecemos profundamente a nuestros revisores por su dedicación y contribución indispensable en la consecución de esta publicación.

### D.R. © UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Estudios Superiores Iztacala  
Av. de los Barrios No. 1, Los Reyes Iztacala  
C.P. 54090, Tlalnepantla, Edo. de México



### COPYRIGHT: © 2024 ESPERANZA GUARNEROS REYES Y RICARDO SÁNCHEZ MEDINA

Este libro es de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/), por lo que su contenido gráfico y escrito se puede compartir, copiar y redistribuir total o parcialmente sin necesidad de permiso expreso de sus creadores con la única condición de que no se puede usar con fines directamente comerciales y los términos legales de cualquier trabajo derivado deben ser los mismos que se expresan en la presente declaración. La única condición es que se cite la fuente con referencia al Laboratorio de Evaluación y Educación Digital a través de la editorial LEED y a sus creadores.

ISBN  
Código  
de barras



DOI: <https://doi.org/10.22402/ed.leed.978.607.59503.89.L>



## DEDICATORIA

Con emoción y profunda admiración, dedicamos esta colección de tres libros a celebrar con orgullo, satisfacción y alegría tres importantes aniversarios que marcan la evolución y el compromiso continuo con la excelencia educativa y la investigación en nuestra comunidad:

- 50 AÑOS DE LA FES-IZTACALA, que desde su fundación ha sido un faro de conocimiento y formación para generaciones de estudiantes que ahora lideran y transforman nuestra sociedad. Este aniversario no solo celebra medio siglo de logros académicos, sino también la evolución de la FES-Iztacala como un pilar de la educación en México, adaptándose constantemente a las necesidades cambiantes de la sociedad y del mercado laboral.

A través de su enfoque progresista en la educación, la FES-Iztacala continúa desempeñando un papel fundamental en la formación de individuos capaces de liderar y catalizar el cambio en un mundo cada vez más interconectado y digitalizado.

- 20 AÑOS DEL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA (SUAYED) EN PSICOLOGÍA, representan dos décadas de innovación y expansión educativa que han transformado el acceso al aprendizaje superior en México y más allá de sus fronteras. Este sistema fue pionero en introducir una modalidad de enseñanza que permite a los estudiantes superar las barreras geográficas y económicas que tradicionalmente han limitado el acceso a la educación universitaria de calidad.

Este aniversario celebra, por lo tanto, más que el paso del tiempo; celebra un cambio paradigmático en la manera de concebir y administrar la educación superior, asegurando que ésta sea accesible para todos, independientemente de las barreras físicas, y manteniendo un compromiso inquebrantable con la excelencia académica.

- 10 AÑOS DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN PROCESOS PSICOLÓGICO Y SOCIALES (GIPPS), marcan una década de contribuciones significativas al campo de la psicología y las ciencias sociales, reflejando un periodo de intenso trabajo y colaboración interdisciplinaria que ha ampliado nuestras comprensiones de los fenómenos psicosociales. Desde su fundación, GIPPS ha sido una entidad fundamental en el panorama de la investigación, diseñada específicamente para abordar y desentrañar las complejas interacciones entre procesos psicológicos y contextos sociales en un mundo cada vez más globalizado y digitalizado.

La primera década de GIPPS ha sido fundamental en el avance de la comprensión y aplicación de la psicología en la sociedad. Celebrar sus 10 años no solo implica reconocer los logros pasados, sino también reafirmar el compromiso del grupo con la innovación continua y la aplicación de la investigación para mejorar la vida de las personas en entornos tanto digitales como tradicionales. Este aniversario es, por tanto, un momento de reflexión sobre el impacto pasado y de anticipación entusiasta de las futuras contribuciones que GIPPS seguramente aportará al campo de la psicología y las ciencias sociales.

Este primer libro de la colección llamado “Desafíos de la Educación en la Era Digital: Respuestas desde la investigación” es un tributo a la dedicación, la pasión, y el espíritu innovador de todos aquellos que han sido parte de estos pilares institucionales. A través de su contenido, buscamos inspirar y motivar a futuras generaciones a enfrentar los desafíos de la educación en la era digital con el mismo fervor y compromiso que han demostrado FES-Iztacala, SUAYED Psicología, y GIPPS a lo largo de los años.

Esperanza Guarneros-Reyes  
Ricardo Sánchez-Medina



**Dr. Leonardo Lomelí Venegas**  
Rector

**Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda**  
Secretario General

**Mtro. Hugo Concha Cantú**  
Abogado General

**Mtro. Tomás Humberto Rubio Pérez**  
Secretario Administrativo

**Dra. Diana Tamara Martínez Ruiz**  
Secretaria de Desarrollo Institucional

**Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo**  
Secretario de Prevención, Atención  
y Seguridad Universitaria

**Dra. María Soledad Funes Argüello**  
Coordinación de la Investigación Científica

**Dr. Miguel Armando López Leyva**  
Coordinadora de Humanidades

**Dra. Norma Blazquez Graf**  
Coordinadora para la Igualdad de Género

**Dra. Rosa Beltrán Álvarez**  
Coordinadora de Difusión Cultural

**Mtro. Nestor Martínez Cristo**  
Director General de Comunicación Social

**Mtro. Rodolfo González Fernández**  
Director de Información





Facultad de Estudios Superiores  
**IZTACALA**

**Dra. María del Coro Arizmendi Arriaga**  
Directora

**Dra. Claudia Tzasná Hernández Delgado**  
Secretario General Académico

**Dr. Hibraim Adán Pérez Mendoza**  
Secretario de Desarrollo y Relaciones Institucionales

**Dr. Rodrigo Erick Escartín Pérez**  
Secretaria de Planeación y Cuerpos Colegiados

**CP Reina Isabel Ferrer Trujillo**  
Secretaria Administrativa

**CP Adriana Arreola Jesús**  
Jefa de la División de Extensión Universitaria

**Dr. Francisco José Torner Morales**  
Jefe de la División de Investigación y Posgrado

**Dr. Hugo Virgilio Perales Vela**  
Jefe de la Carrera de Biología

**Dr. Roberto Edmundo Munguía Steyer**  
Jefe de la Carrera de Ecología

**Mtra. Betsy Flores Atilano**  
Jefa de la Carrera de Enfermería

**Dr. Adolfo René Méndez Cruz**  
Jefe de la Carrera de Médico Cirujano

**Dra. Cecilia Carlota Barrera Ortega**  
Jefa de la Carrera de Cirujano Dentista

**Dr. Aarón Bautista Delgado**  
Jefe de la Carrera de Optometría

**Dra. Rosa Isela Ruiz García**  
Jefa de la Carrera de Psicología

**Mtra. Alicia Ivet Flores Elvira**  
Coordinadora de Educación a Distancia

**Dr. Eugenio Camarena Ocampo**  
Coordinador de Diseño y Evaluación Curricular



# Tabla de Contenido

## Parte I

### Del Medioevo al Mundo Digital



### Contenido

- Resumen, 32
- Abstract, 32
- Introducción, 33
- Reflejos del Pasado: La Resurrección del Medioevo en la Enseñanza Psicológica Contemporánea, 34
- La Reencarnación de los Ideales de las Cruzadas en la Enseñanza Psicológica, 36
- El Dogmatismo y la Endogamia: Un Legado más de la Edad Media, 38
- Gremios Medievales y Gremios Teóricos: Un Paralelo en la Enseñanza de Psicología, 39
- La Enseñanza Psicológica y el Eclecticismo Tan Temido, 40
- Avanzando hacia el Siglo XXI: La Necesidad de Superar el Modelo Educativo Medieval, 41
- Discusión, 42
- Conclusiones, 44
- Referencias, 47



## Parte I

### Del Medioevo al Mundo Digital



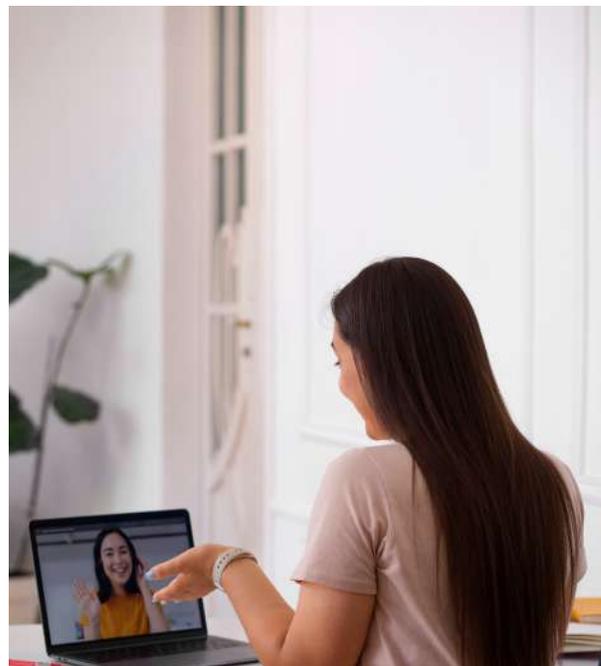
**2**  
52-69

#### Evaluación y Cadena de Impacto en el Aprendizaje de un Sistema e-learning para Bachillerato

*Esperanza Guarneros-Reyes  
Argenis Josué Espinoza-Zapata  
Arturo Silva-Rodríguez*

### Contenido

Resumen , 54  
Abstract, 54  
Introducción, 55  
Modalidad E-Learning o en Línea y B-Learning o Híbrido, 55  
Propuesta de evaluación de un sistema e-learning para el bachillerato, 57  
Modelo de evaluación de cuatro niveles Kirkpatrick, 58  
Evaluando el E-Learning en el Bachillerato: Un Estudio en la materia de Psicología I, 60  
Discusión, 66  
Referencias, 68



**3**  
70-87

#### Experiencias de Formación de Psicólogos a partir de Cursos en Línea Autogestivos

*Ricardo Sánchez-Medina  
Consuelo Rubí Rosales-Piña  
Maura Zuñiga-Rodríguez*

### Contenido

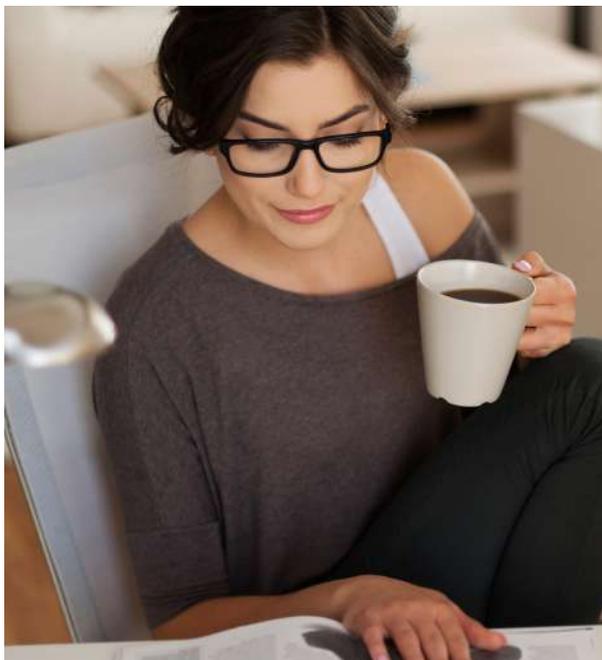
Resumen , 72  
Abstract, 72  
Introducción, 73  
Principios y beneficios del aprendizaje autogestivo en cursos en línea, 73  
Retos y áreas de oportunidad en los cursos en línea autogestivos, 74  
Estrategias de Investigación y Diseño Metodológico, 75  
Hallazgos sobre la Experiencia Estudiantil en Entornos Autogestivos, 77  
Reflexión Sobre los Hallazgos Encontrados en la Formación Autogestiva, 79  
Aprendizajes clave y propuestas de mejora, 81  
Referencias, 81



# Tabla de Contenido

## Parte II

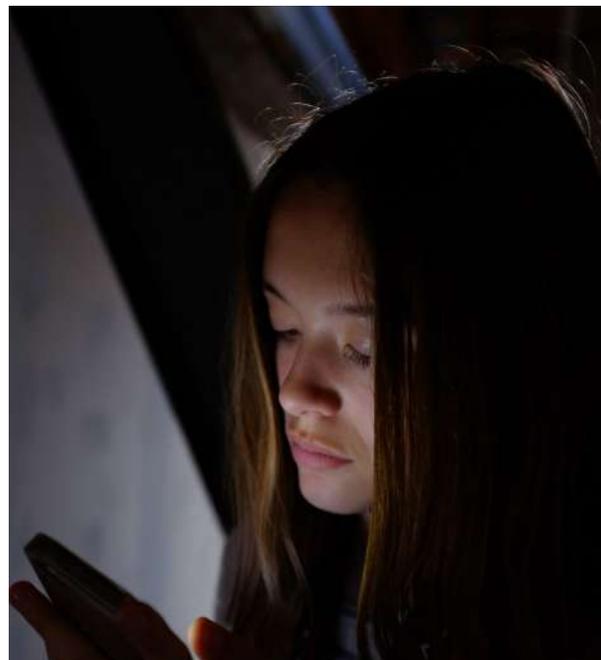
### Educación en Entornos Digitales



## 4 Ecosistemas Digitales y Autoeficacia en Estudiantes de Psicología: Un Análisis Cualitativo

86-98

*Oscar Ivan Negrete-Rodríguez  
Claudia Lucy Saucedo Ramos*



## 5 Ciberbullying y factores relacionados en estudiantes de educación media superior

100-112

*Sandra Ivonne Muñoz Maldonado  
Ximena Durán Baca  
Flor Montserrat Regalado Ortega*

### Contenido

Resumen, 88  
Abstract, 88  
Introducción, 89  
Transformación Educativa en la Era Digital: Impacto de las TIC en la Enseñanza-Aprendizaje, 90  
Autoeficacia en Entornos Virtuales: Una Mirada Desde la Psicología, 90  
Estrategias Metodológicas para el Análisis de la Autoeficacia en Entornos Digitales, 92  
Hallazgos Sobre la Percepción de Autoeficacia y Uso de TIC en Estudiantes de Psicología, 93  
Reflexiones Sobre la Interacción y Autoeficacia en Ecosistemas Digitales, 96  
Referencias, 98

### Contenido

Resumen, 102  
Abstract, 102  
Introducción, 103  
Redes Sociales y Ciberacoso: Un Panorama en Adolescentes, 103  
Factores de Riesgo y Protección Frente al Ciberacoso en Jóvenes, 104  
Enfoque y Diseño del Estudio Sobre Ciberacoso en Adolescentes, 106  
Principales Hallazgos Sobre el Ciberacoso y su Relación con Factores Protectores, 107  
Implicaciones del Ciberacoso y Estrategias de Prevención en Jóvenes, 108  
Referencias, 110



## Parte II

### Educación en Entornos Digitales



# 6

## Promoción de Habilidades Socioemocionales contra el Ciberacoso mediante Realidad Virtual

114-129

*Enrique Berra Ruiz  
Ana Isabel Brito Sánchez  
Agustín Jaime Negrete Cortés*

### Contenido

- Resumen, 116
- Abstract, 116
- Introducción, 117
- Consecuencias del acoso escolar, 119
- Factores protectores y de riesgo, 120
- Programas preventivos del cyberbullying, 121
- Estrategias para Analizar el Ciberacoso en Estudiantes de Nivel Medio Superior, 122
- Resultados Sobre la Prevalencia y Factores Asociados al Ciberacoso, 124
- Reflexiones Sobre Riesgos, Protección y Respuestas ante el Ciberacoso, 126
- Referencias, 128



# Prólogo



Me complace mucho enterarme de la iniciativa de escribir la colección de libros sobre la temática de Investigación en Procesos Psicológicos y Sociales, bajo la dirección del Grupo de Investigación en Procesos Psicológicos y Sociales (GIPPS) de la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala, de la carrera de Psicología del Sistema de Educación a Distancia de la UNAM.

Estos libros —tres en total— están pensados para que los alumnos tengan fuentes de lectura adecuadas, ya que aunque existen textos, no son del todo apropiados. Además, cuantos más recursos haya, mejor, pues se tiende a acceder a un mayor número de evidencias del razonamiento humano. Esta colección pretende ser la obra de cabecera de la carrera, pero también está abierta para que otros alumnos de carreras afines la consulten, y no se descarta la posibilidad de publicar un mayor número de textos en el futuro.

Me parece una actividad muy importante por parte de un grupo de jóvenes académicos que se reúnen en torno a la creación de este grupo por varias razones: en primer lugar, para dejar un legado académico para las generaciones futuras; en segundo lugar, para la formación de recursos humanos, tanto a nivel licenciatura como posgrado; en tercer lugar, para realizar investigaciones con los re-

sultados que esto conlleve; y en cuarto lugar, para la difusión de la cultura mediante ciclos de conferencias sobre temas variados.

Conozco a varios de los integrantes del GIPPS desde hace bastante tiempo. Ahora, muchos de ellos han obtenido posgrados y han conseguido posiciones dentro de la universidad. Creo que la formación de este grupo los consolida como académicos. Estaban presentes desde que se fundó el Sistema de Educación a Distancia de Psicología en 2005, y son académicos de primera categoría. Arturo Silva los seleccionó y ha formado un gran grupo de personas que han mejorado su capacitación. Este grupo trabaja incansablemente para mejorar la educación de los jóvenes del sistema a distancia. Ya son voces autorizadas en cuanto a innovación educativa en la educación superior de nuestro país, aportando elementos valiosos a la educación, la investigación y la difusión de la cultura en esta área.

El grupo trabaja intensamente en el fortalecimiento de la carrera de Psicología a distancia, contribuyendo con textos como el presente, la realización de congresos, simposios, conversatorios y espacios en los que se expone la investigación propia o de otros, con fines de enseñanza, lectura o difusión de la cultura.



La mayoría de los contenidos de este libro podrían catalogarse como innovaciones educativas, un área fundamental para el avance de la educación en el mundo. En mi experiencia, la innovación puede enfocarse desde la institución en términos curriculares, en el componente psicopedagógico o en el ámbito tecnológico.

En primera instancia, la innovación debe darse a nivel institucional, ya que una institución puede ser innovadora con características que la diferencian. Un ejemplo de ello, aunque no el único, es el nacimiento de la Universidad Autónoma Metropolitana hace cerca de cincuenta años. Su sistema es trimestral y cuenta con un régimen de competencias explícitas donde nadie es jefe de nadie. La toma de decisiones es horizontal por parte de los órganos colegiados, y hablamos de un modelo departamental con la figura del profesor-investigador en el centro, entre otras características. Otro ejemplo es la Universidad de Minerva, en Estados Unidos, que está diseñada para formar a los líderes del futuro. No tiene campus universitarios, se basa en el uso de la tecnología y utiliza un modelo que fortalece sistemática y principalmente la cognición del estudiante. El lector puede conocer más sobre este proyecto en [<https://www.minerva.edu>](<https://www.minerva.edu>).

En relación con el componente curricular, es importante mencionar que algunas licenciaturas se vuelven obsoletas con el tiempo, y se requiere preparar a los alumnos en disciplinas para las cuales no existen opciones actualmente, como robótica o inteligencia artificial. También puede cambiarse la modalidad de entrega de las licenciaturas. Según la ANUIES (2016), las licenciaturas en derecho o administración son las que se adoptan más en el siste-

ma virtual, representando cerca del 70% de la matrícula en instituciones particulares y cerca del 30% en públicas. Podría ser que se compartieran algunos cursos de estas licenciaturas, especialmente aquellos que forman parte del tronco común. También es importante dejar claro que todos los planes de estudio de la universidad podrían incorporarse en términos de legislación, con el fin de que, cuando sea posible, se impartan algunas asignaturas o el plan completo en una modalidad alterna.

En cuanto al componente psicopedagógico, sería muy importante instrumentar métodos de enseñanza que permitan evaluar y fomentar habilidades transversales, como el uso del lenguaje escrito y hablado, así como el pensamiento matemático. Además, se deben fomentar habilidades de pensamiento crítico, estrategias de estudio, autonomía académica, colaboración, uso de tecnologías, entre otras. Es fundamental que las universidades continúen fomentando este tipo de habilidades en los alumnos, que es un rasgo distintivo, pero es preciso incorporarlas al modelo semipresencial.

Finalmente, creemos que la innovación debería considerar un componente tecnológico, ya que las tecnologías han cambiado sustancialmente en los últimos años y su disponibilidad ha tenido un impacto fundamental en toda la gente. Se han generado cambios que impactan en la vida humana, como la invención del lenguaje hace alrededor de 5,000 años, la escritura hace cerca de 500 años y la computadora e Internet hace unos 50 años. Las tecnologías han ido cambiando y son el núcleo de una enseñanza innovadora que propicia cambios fundamentales en la forma de educar.

La opción de la carrera a distancia de la UNAM en Iztacala es muy importante, y aunque esta licenciatura ya va a cumplir sus primeros 20



años, siempre ha estado dotada de innovación.

El libro que hoy prologamos se apega a esquemas de innovación, especialmente en los ámbitos psicopedagógico y tecnológico, destacando modelos de evaluación y diseño instruccional mencionados a lo largo de este importante texto.

La tecnología ha llegado para quedarse, y su impacto en la educación es innegable, al igual que las técnicas psicopedagógicas. Las instituciones también deben cambiar paulatinamente, al igual que los planes de estudio, ya que es necesario contar con una oferta actualizada que responda a los nuevos perfiles que demanda la sociedad.

Es indispensable que se realicen cambios institucionales, curriculares, psicopedagógicos y tecnológicos para mantener un esquema constante de innovación. En la medida en que esto ocurra, tendremos un sistema educativo a la altura de lo que requerimos.

Volviendo a los libros, considero que son una forma de conectar con la innovación educativa, ya que representan el medio para comunicar los avances en el campo -en este caso, psicológico-. A partir de esta evidencia, es posible fortalecer los ámbitos institucional, curricular, psicopedagógico y tecnológico.

La amplitud de temas tratados es vasta. Si Wilhelm Wundt, William James o John Dewey no hubieran escrito los textos que escribieron, no contaríamos con el legado pionero de estos autores; nos hubiéramos privado de ellos. ¿Y quién dice que los autores de los textos aquí prologados no llegarán lejos? Yo veo a varios que sí pueden hacerlo.

No obstante, no debería ser un esfuerzo aislado; debería existir una actividad constante de publicación, ya que esta sigue siendo la base para impulsar toda la actividad innovadora de las universidades.

*Dr. Eduardo Peñalosa Castro*  
Noviembre, 2024



# Prefacio

A diez años de la conformación del Grupo de Investigación en Procesos Psicológicos y Sociales (GIPPS), celebramos este décimo aniversario con la creación de una colección de libros que abarca varias de las líneas de investigación de sus integrantes. Este hito no solo representa un momento de reflexión y celebración por los logros alcanzados, sino también un compromiso renovado con la excelencia académica y la difusión del conocimiento.

La importancia de cumplir con lo señalado en esta iniciativa radica en varios aspectos clave. En primer lugar, la publicación de esta colección de libros consolida y visibiliza el trabajo arduo y riguroso que el GIPPS ha realizado durante una década. Cada libro refleja años de dedicación, investigación y colaboración, y sirve como un testimonio tangible del avance en el campo de los procesos psicológicos y sociales.

Además, esta colección no solo beneficia a los miembros del GIPPS, sino que también se convierte en una fuente valiosa de referencia para estudiantes, académicos y profesionales interesados en estas áreas de estudio. Al poner a disposición del público los hallazgos y conocimientos generados, se promueve el intercambio académico y se fomenta un ambiente de aprendizaje continuo y crítico.

El cumplimiento de esta meta también fortalece la misión del GIPPS de contribuir a la formación de nuevas generaciones de investigadores y profesionales. Al proporcionar materiales de alta calidad y relevancia, se apoya el desarrollo académico y profesional de los estudiantes, quienes tendrán acceso a recursos actualizados y fundamentados en investigaciones sólidas.

En fin, celebrar este aniversario con la publicación de una colección de libros subraya el compromiso del GIPPS con la innovación y la excelencia. Es una oportunidad para reflexionar sobre el camino recorrido, reconocer los logros obtenidos y establecer nuevas metas para el futuro. Este acto de publicación es un recordatorio de la importancia de la investigación en la transformación de la sociedad y en la mejora de la calidad de vida.

Los libros que conforman esta colección son fruto de trabajos investigativos organizados en función de su repercusión en las áreas de investigación, docencia y servicio. Esta estructuración no solo refleja la diversidad de enfoques abordados por los integrantes del grupo, sino que también subraya el compromiso con las líneas de interés específicas que han permitido la conformación de estos primeros tres libros de la colección, titulados: “Desafíos de la educación en la era digital: Respuestas desde



la investigación”, “Estudios de criminología y psicología penitenciaria” y “Investigación psicológica de problemas actuales en salud”.

Cada libro de esta colección es testimonio de los problemas que motivan al GIPPS y cada capítulo es evidencia del arduo trabajo realizado en estos diez años de investigación,

en proyectos que, con o sin financiamiento, se han materializado gracias al sentido social, el interés académico, la colaboración y el compañerismo entre los integrantes del grupo. Este esfuerzo colectivo ha sido crucial para impulsar las iniciativas individuales y llevarlas a buen puerto.

## Sobre la Obra

La conformación del libro “Desafíos de la Educación en la Era Digital: Respuestas desde la Investigación” por grupos de investigación de diversas instituciones de educación superior ofrece múltiples ventajas. La colaboración entre investigadores de distintas instituciones enriquece el contenido del libro, aportando una amplia gama de enfoques teóricos y metodológicos, lo cual favorece una comprensión más integral y multidimensional de los temas tratados. Además, la interacción entre académicos de diferentes universidades fomenta el intercambio de conocimientos y experiencias, conduciendo a innovaciones en el campo de estudio y a la adopción de mejores prácticas.

La participación de investigadores de varias instituciones contribuye a la creación y fortalecimiento de redes académicas, facilitando futuras colaboraciones y proyectos conjuntos. Este intercambio incrementa el rigor científico del libro, garantizando que los contenidos sean precisos, actualizados y de alta calidad. Asimismo, la colaboración interinstitucional permite el acceso a una mayor variedad de recursos y equipos de investigación, enriqueciendo y apoyando la realización de estudios más completos y detallados.

Un libro respaldado por múltiples instituciones tiende a tener mayor visibilidad y reconocimiento en la comunidad académica, lo que facilita su difusión y citación en investigaciones futuras. La integración de investiga-

dores de distintas especialidades y áreas de conocimiento fomenta un enfoque interdisciplinario, esencial para abordar problemas complejos y multifacéticos. Además, la participación en proyectos colaborativos de alto nivel proporciona a los investigadores en formación una valiosa experiencia, potenciando su desarrollo profesional y académico.

La obra se divide en dos partes que reflejan la diversidad y la complejidad de los temas relacionados con la educación en la era digital. En la Sección I, “Del Medioevo al Mundo Digital”, los capítulos analizan cuestiones cruciales, desde si el enfoque actual de la educación en psicología responde a las necesidades digitales y desafíos del Siglo XXI hasta la evaluación en sistemas E-Learning del aprendizaje autogestivo en entornos virtuales. También se exploran las percepciones de autoeficacia y la interacción en ecosistemas digitales. Estos temas no solo son relevantes, sino que también son esenciales para entender cómo las tecnologías están moldeando los procesos educativos actuales y futuros.

La segunda sección, “Educación en Entornos Digitales”, se adentra en cuestiones sociales de gran relevancia en el ámbito educativo, propias de la era digital. Se investiga el ciberbullying y los factores relacionados en estudiantes de educación media superior; se examinan los factores de riesgo y protección en el



ciberacoso escolar, así como la promoción de habilidades socioemocionales a través de la realidad virtual. Estas investigaciones no solo abordan los desafíos técnicos y pedagógicos, sino también los aspectos humanos y sociales que son críticos para el bienestar de los estudiantes en entornos digitales.

Cada capítulo de este libro representa un esfuerzo conjunto de académicos comprometidos en ampliar el conocimiento sobre los desafíos y las oportunidades que la era digital presenta en el campo educativo. Mediante investigaciones rigurosas y hallazgos significativos, se ofrecen respuestas fundamentadas a las preguntas que surgen en este entorno en constante evolución. Los autores han logrado combinar teoría y práctica, proporcionando un recurso invaluable tanto para investigadores como para profesionales de la educación.

Sin duda alguna, esta obra es una muestra de la trayectoria de quienes conforman el GIPPS y de sus intereses en líneas de investigación relacionadas con la creación de ambientes virtuales de aprendizaje, la planificación de la enseñanza de la psicología en un mundo digital, el aprendizaje en línea, los problemas que enfrentan los adolescentes y jóvenes en entornos digitales, la propuesta de cursos modulares autogestivos en línea y la evaluación de la formación en línea. Estas investigaciones no solo destacan la dedicación y el compromiso de los integrantes del grupo, sino que también subrayan su capacidad para adaptarse a los cambios constantes y las demandas de la era digital.

La creación de ambientes virtuales de aprendizaje es una de las áreas más innovadoras y relevantes en la educación actual. Los investigadores del GIPPS han explorado cómo las plataformas digitales pueden ser diseñadas y

utilizadas para maximizar el aprendizaje, fomentar la participación activa y proporcionar experiencias educativas enriquecedoras. Este enfoque es crucial para preparar a los estudiantes para un futuro en el que la tecnología jugará un papel cada vez más importante.

En cuanto a la planificación de la enseñanza de la psicología en un mundo digital, el GIPPS ha trabajado en desarrollar metodologías y estrategias que integren eficazmente las herramientas digitales en el currículo. Esto incluye la utilización de recursos en línea, aplicaciones educativas y otras tecnologías emergentes que faciliten el aprendizaje y la enseñanza de conceptos psicológicos complejos.

El aprendizaje en línea es otro pilar fundamental de la investigación del GIPPS. Los estudios realizados por el grupo han abordado diversos aspectos de la educación a distancia, desde la eficacia de diferentes modelos de enseñanza hasta las mejores prácticas para mantener la motivación y el compromiso de los estudiantes. Estos estudios son especialmente relevantes en el contexto actual, donde la educación en línea se ha convertido en una necesidad.

Los problemas que enfrentan los adolescentes y jóvenes en entornos digitales son una preocupación creciente, y el GIPPS ha investigado profundamente estos temas. Los investigadores han examinado cuestiones como el ciberacoso, la adicción a las redes sociales y los efectos del uso prolongado de dispositivos digitales en la salud mental y el bienestar de los jóvenes. Estos estudios no solo aportan conocimientos valiosos, sino que también ofrecen recomendaciones para padres, educadores y formuladores de políticas.

La propuesta de cursos modulares autogestivos en línea es otra área innovadora en la que el GIPPS ha hecho contribuciones significativas. Estos



cursos permiten a los estudiantes aprender a su propio ritmo, personalizando su experiencia educativa según sus necesidades y preferencias. Este enfoque flexible es particularmente útil para aquellos que buscan equilibrar sus estudios con otras responsabilidades.

Finalmente, la evaluación de la formación en línea es un componente crucial para garantizar la calidad y la eficacia de los programas educativos digitales. El GIPPS ha desarrollado y probado diversas herramientas y métodos para evaluar el desempeño de los estudiantes, la satisfacción de los usuarios y los resultados del aprendizaje. Estas evaluaciones ayudan a identificar áreas de mejora y a asegurar que los programas educativos cumplan con los estándares más altos de calidad.

En conjunto, estas investigaciones distinguen el trabajo de los integrantes del GIPPS, mostrando su dedicación y compromiso con la mejora continua de la educación. A través de sus esfuerzos, el GIPPS no solo contribuye al avance del conocimiento en el campo de la psicología y la educación, sino que también desempeña

un papel vital en la formación de futuras generaciones de estudiantes y profesionales preparados para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más digitalizado.

En síntesis, la publicación de “Desafíos de la Educación en la Era Digital: Respuestas desde la Investigación” subraya el compromiso del GIPPS con la innovación y la excelencia. Es una oportunidad para reflexionar sobre el camino recorrido, reconocer los logros obtenidos y establecer nuevas metas para el futuro. Este acto de publicación es un recordatorio de la importancia de la investigación en la transformación de la sociedad y en la mejora de la calidad de vida. Los libros que integran la colección son testimonio del arduo trabajo realizado en estos diez años de investigación y del sentido social, el interés académico, la colaboración y el compañerismo que existen entre los integrantes del GIPPS.

*Esperanza Guarneros Reyes*  
*Ricardo Sánchez Medina*  
Noviembre, 2024



Prólogo

Prefacio

### Primera Parte

Del Medioevo al Mundo Digital

1

2

3

### Segunda Parte

Educación en Entornos Digitales

4

5

6





## Colaboradores

El doctor Enrique Berra Ruiz es un destacado profesional en el campo de la psicología, que cuenta con una formación académica sólida obtenida en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde completó su Licenciatura y Doctorado en Psicología, enfocándose en Psicología y Salud. Actualmente, desempeña el rol de Profesor Titular B de Tiempo Completo en la Licenciatura de Psicología y la Maestría en Psicología Aplicada de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Además, es Profesor de Asignatura en la Licenciatura en Psicología del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la UNAM, impartiendo cursos en psicología de la salud, clínica y organizacional. Dentro de su carrera, ha ocupado roles como Consejero Técnico y Universitario en la UABC y ha sido líder del Cuerpo Académico sobre la Incorporación de Tecnologías en Salud y Conducta. Ha trabajado como evaluador clínico en salud mental para operarios de transporte público y ha impartido múltiples cursos y talleres sobre factores de riesgo en salud, violencia, estrés y uso de tecnología en intervenciones. Ha sido miembro fundador del Laboratorio de Enseñanza Virtual y Ciberpsicología de la UNAM, coordinando

proyectos de investigación sobre violencia familiar y trastornos de ansiedad con un enfoque en tecnologías de información y comunicación. Como Investigador Nacional Nivel 1 del CONACYT, participa en comisiones dictaminadoras y comités editoriales, y es activo en organizaciones profesionales como la American Psychological Association (APA) y la International Association of Applied Psychology (IAAP). Ha dirigido y colaborado en múltiples proyectos de investigación nacionales e internacionales, centrándose en áreas como estrés, salud emocional en adolescentes, violencia escolar y familiar, y evaluación de tecnologías en la enseñanza y en tratamientos psicológicos. Sus contribuciones han sido reconocidas con premios y un homenaje en Córdoba, Argentina, por su aporte científico y tecnológico. Puede ser contactado a través de los siguientes medios digitales:

ORCID: [0000-0003-3434-6264](https://orcid.org/0000-0003-3434-6264)

Redes Académicas y sociales:

email: [enrique.berra@iztacala.unam.mx](mailto:enrique.berra@iztacala.unam.mx)

email: [enrique.berra@uabc.edu.mx](mailto:enrique.berra@uabc.edu.mx)

Perfil de [Google Académico](#)

Perfil de [Researchgate](#)

Perfil de [LinkedIn](#)

**Enrique Berra Ruíz**

La Dra. Ana Isabel Brito Sánchez es una destacada psicóloga clínica, con formación académica de CETYS Universidad y doctorado por la Universidad de Baja California (UBC). Actualmente, es Profesora Ordinaria de Carrera Titular Nivel en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), donde también es parte del núcleo básico del programa de Maestría en Psicología Aplicada en la Facultad

de Ciencias de la Salud, Valle de las Palmas. La Dra. Brito Sánchez tiene el nivel 5 en el Programa de Reconocimiento al Desempeño del Personal Académico y desempeña roles significativos como presidenta de la Academia de Evaluación e Intervención Clínica, miembro del Consejo Técnico y vocal del Comité de Investigación de Posgrado en su facultad. Además, forma parte del Cuerpo

**Ana Isabel Brito Sánchez**



Académico en Consolidación “Incorporación de Tecnologías en las Ciencias de la Salud y de la Conducta”. Su línea de investigación se enfoca en las habilidades socioemocionales en niños y el uso de tecnologías en la psicología clínica. Ha sido líder y corresponsable de proyectos financiados por la UABC y ha dirigido programas de servicio social que brindan apoyo psicológico a comunidades vulnerables. La Dra. Brito Sánchez ha participado activamente como ponente en congresos tanto nacionales como internacionales, presentando trabajos sobre psicología clínica infantil, habilidades emocionales y terapia familiar. Ha publicado

varios artículos y capítulos de libros, centrados principalmente en habilidades socioemocionales y factores emocionales en niños. Actualmente, es candidata del Sistema Nacional de Investigadores. Puede ser contactada a través de los siguientes medios digitales:

ORCID: [0000-0002-5695-2284](https://orcid.org/0000-0002-5695-2284)

Redes Académicas y sociales:

email: [abrito@uabc.edu.mx](mailto:abrito@uabc.edu.mx)

Perfil de [Google Académico](#)

Perfil de [Researchgate](#)

Perfil de [LinkedIn](#)

La Licenciada Ximena Durán Baca es egresada de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y actualmente es doctorante en el campo de psicología y salud en la misma universidad. Durante su formación, realizó una estancia de investigación en 2012 en la Universidad Católica de Milán y el Instituto Auxológico de Milán, Italia. En su carrera profesional, Ximena trabaja como consultora para diversas organizaciones comerciales y no gubernamentales, desarrollando y evaluando protocolos de tratamiento y proyectos de investigación que integran tecnologías en los tratamientos psicológicos. Especializa en la capacitación de psicólogos para ofrecer tratamientos a través de Internet y en el tratamiento de trastornos de

ansiedad utilizando Realidad Virtual, abordando condiciones como la fobia social, la agorafobia, el miedo a volar y el trastorno de estrés postraumático (TEPT). Anteriormente, fue miembro del Laboratorio de Enseñanza Virtual y Ciberpsicología de la Facultad de Psicología de la UNAM. Ximena ha coautorado varias publicaciones en revistas nacionales e internacionales indexadas, centrándose en temas relacionados con la realidad virtual y fenómenos psicológicos. Puede ser contactada a través de los siguientes medios digitales:

ORCID: [0000-0002-6870-3832](https://orcid.org/0000-0002-6870-3832)

Redes Académicas y sociales:

email: [dbximena@hotmail.com](mailto:dbximena@hotmail.com)

Perfil de [LinkedIn](#)

**Ximena Durán Baca**

El Maestro Argenis Josue Espinoza Zepeda es Licenciado en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES I) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Maestro en Docencia por el programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la misma universidad. Actualmente, se desempeña como gestor del aprendizaje digital en México Unido Contra la Delincuencia y como coordinador y desarrollador de programas de capacitación en línea en el Laboratorio Digital de Desarrollo Infantil de FES Iztacala. Además, es profesor de educación media superior en el sistema de bachillerato tecnológico del Estado de México. El maestro espinoza Zepeda es miembro activo del grupo de Investigación en Procesos Psicológicos y Sociales (GIPPS) y del Laboratorio Digital de Desarrollo Infantil (LDDI) de FES Iztacala. Su experiencia en investigación se centra en el aprendizaje autogestivo

para la educación en línea, la evaluación de sistemas e-learning, y el desarrollo de ambientes de aprendizaje virtuales basados en Moodle para la educación media y superior. Ha participado en proyectos de investigación relacionados con el desarrollo del lenguaje infantil, la formación de habilidades prácticas para estudiantes de psicología en contextos infantiles, especialmente en el tratamiento de problemas de lenguaje, y en el uso de simuladores digitales para la adquisición de competencias. Puede ser contactado a través de los siguientes medios digitales:

ORCID: [0009-0004-8826-295X](https://orcid.org/0009-0004-8826-295X)

Redes Académicas y sociales:

email: [argenisespinoza25@gmail.com](mailto:argenisespinoza25@gmail.com)

Perfil de [Google Académico](#)

Perfil de [Researchgate](#)

Perfil de [LinkedIn](#)

**Argenis Josué Espinoza Zepeda**



La Dra. Esperanza Guarneros Reyes es una destacada psicóloga formada en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde obtuvo su Licenciatura en Psicología en 2004, y posteriormente su Doctorado en Psicología con especialización en desarrollo humano y educativo en 2014. Además, realizó una Especialidad en Entornos Virtuales de Aprendizaje en 2008 ofrecida por la Organización de las Naciones Unidas. Actualmente, es Profesora de Carrera Titular A en la misma facultad y está adscrita al Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia. La Dra. Guarneros es también responsable del Laboratorio Digital de Desarrollo Infantil y tutora de programas de posgrado como el Doctorado en Psicología y la Maestría de Docencia. Con 20 años de experiencia en la universidad, ha contribuido significativamente al campo académico e investigativo. Es miembro fundador de la Asociación de Profesionales e Investigadores en Ciencias de la Educación a Distancia (APICED) y colaboradora en el Laboratorio de Educación y Evaluación Digital. Ha liderado múltiples proyectos de investigación financiados por programas como PAPIIT y PAPIIME, centrados

en temas como el desarrollo del lenguaje infantil en la era digital y la innovación educativa a través de tecnologías como la Inteligencia Artificial y los simuladores digitales en Moodle. La Dra. Guarneros ha impartido conferencias magistrales internacionalmente y ha participado como ponente en diversos congresos sobre tecnologías educativas y el desarrollo del lenguaje infantil. Ha publicado un libro sobre la evolución del lenguaje en la alfabetización emergente y más de catorce artículos científicos en áreas relacionadas con habilidades lingüísticas y tecnologías educativas. En 2016, participó en un programa académico en la Universidad de Arizona y en 2017 recibió el premio al Mérito Académico de su facultad. Desde 2015, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores en México, donde actualmente ostenta la categoría Nivel I desde 2022. Puede ser contactada a través de los siguientes medios digitales:

ORCID: [0000-0002-2955-5814](https://orcid.org/0000-0002-2955-5814)

Redes Académicas y sociales:

email: [esperanzagr@iztacala.unam.mx](mailto:esperanzagr@iztacala.unam.mx)

Perfil de [Google Académico](#)

Perfil de [Researchgate](#)

Perfil de [LinkedIn](#)

**Esperanza Guarneros Reyes**

La Dra. Sandra Ivonne Muñoz Maldonado es Licenciada y Doctora en Psicología con especialidad en psicología y salud por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Facultad de Psicología. Actualmente, es Profesora de carrera titular A definitiva en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM, donde también desempeña roles como tutora y docente de la maestría en psicología con residencia en gestión organizacional. Dentro del sistema académico, ostenta el nivel C en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) y es miembro del Consejo Asesor de SUAYED y del Consejo Académico del Área de las Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud en representación de su facultad. La Dra. Muñoz Maldonado es miembro de la Asociación Interamericana de Psicología, y del Grupo de Investigación en Procesos Psicológicos y Sociales, así como del Seminario de Educación

Interprofesional. Su investigación se enfoca en la intervención psicológica en áreas como bullying, cyberbullying, fobias y la educación interprofesional en el ámbito de la salud. Ha sido ponente en diversos congresos nacionales e internacionales y ha dictado conferencias sobre temas como bullying y cyberbullying para padres, alumnos y profesores. Además, ha publicado artículos y capítulos de libros sobre educación interprofesional, ansiedad, bullying, ciberpsicología y VIH en revistas indexadas nacionales e internacionales. La Dra. Muñoz Maldonado es también reconocida como investigadora nivel I en el Sistema Nacional de Investigadores. Puede ser contactada a través de los siguientes medios digitales:

ORCID: [0000-0002-9392-5023](https://orcid.org/0000-0002-9392-5023)

Redes Académicas y sociales:

email: [sandra.munoz@iztacala.unam.mx](mailto:sandra.munoz@iztacala.unam.mx)

Perfil de [Google Académico](#)

Perfil de [Researchgate](#)

Perfil de [LinkedIn](#)

**Sandra Ivonne Muñoz Maldonado**



El Dr. Agustín Jaimes Negrete Cortés es un destacado profesor e investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ostenta los títulos de Licenciatura y Doctorado en Psicología por la misma institución. Actualmente, se desempeña como Profesor-Investigador de Tiempo Completo Titular B y es el responsable del programa educativo de la Licenciatura en Psicología en la Universidad. Además, lidera el Cuerpo Académico de Psicología de las Conductas de Riesgo. En su cargo, ha logrado la consolidación del cuerpo académico y la actualización del plan de estudios, además de obtener financiamiento tanto interno como externo para proyectos de investigación. Es miembro activo del Cuerpo Académico de Psicología de las Conductas de Riesgo UABC-CA-314 y de BeHealthLab México-España. El Dr. Negrete ha liderado proyectos de investigación enfocados en el análisis de los procesos de interacción microsociales en diadas madre-hijo con problemas de conducta y maltrato infantil, y en el análisis de la conducta impulsiva en condiciones de elección intertemporal. Ha participado en

eventos académicos importantes como el Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta y la Annual Convention of the Association for Behavior Analysis International, presentando trabajos sobre sus líneas de investigación. Sus publicaciones, como primer autor y coautor, han aparecido en revistas con factor de impacto e indexadas, abordando temas como el maltrato infantil, las intervenciones en prácticas parentales, y el descuento temporal en diversos grupos poblacionales, incluyendo estudiantes universitarios y personas que viven con VIH. El Dr. Negrete es miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1 y ha sido reconocido como Profesor con Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Puede ser contactado a través de los siguientes medios digitales:

ORCID: [0000-0002-4720-8576](https://orcid.org/0000-0002-4720-8576)

Redes Académicas y sociales:

email: [agustin.negrete@uabc.edu.mx](mailto:agustin.negrete@uabc.edu.mx)

Perfil de [Google Académico](#)

Perfil de [Researchgate](#)

Perfil de [LinkedIn](#)

**Agustín Jaimes Negrete Cortés**

El Dr. Oscar Iván Negrete Rodríguez es un destacado académico con formación en Psicología obtenida en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Facultad de Estudios Superiores Iztacala, donde también completó su maestría en Psicología con Residencia en Gestión Organizacional y su doctorado en Psicología Social y Ambiental. Actualmente, ejerce como Profesor de asignatura A definitivo en las carreras de Psicología, tanto en modalidad presencial como en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), y en la Maestría en Psicología con Residencia en Gestión Organizacional en la UNAM. Es miembro activo del Grupo de Investigación en Procesos Psicológicos y Sociales (GIPPS) y dirige el Laboratorio de Psicología, Tecnología y Salud. La investigación del Dr. Negrete Rodríguez se enfoca en la autoeficacia y su interacción con los ambientes digitales y presenciales, destacándose en el desarrollo, análisis y evaluación de instrumentos psicométricos. Ha impartido múltiples conferencias tanto a nivel nacional como internacional, abordando

temas como la educación a distancia, metodología de investigación, psicometría, y evaluación en psicología. Además, ha contribuido al desarrollo y actualización de programas académicos para la Licenciatura en Psicología en varias instituciones, adaptándolos a modelos educativos presenciales y a distancia. Ha publicado numerosos artículos y capítulos de libros y es miembro de la Red Global de Práctica Clínica de la Organización Mundial de la Salud. Desde 2015, participa como par evaluador en los procesos de acreditación de Instituciones de Educación Superior por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Puede ser contactado a través de los siguientes medios digitales:

ORCID: [0000-0002-8425-4678](https://orcid.org/0000-0002-8425-4678)

Redes Académicas y sociales:

email: [ivan.negrete@iztacala.unam.mx](mailto:ivan.negrete@iztacala.unam.mx)

Perfil de [Google Académico](#)

Perfil de [Researchgate](#)

Perfil de [LinkedIn](#)

**Oscar Iván Negrete Rodríguez**



La Licenciada Flor Montserrat Regalado Ortega es egresada de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde obtuvo su título en Psicología. Desde 2019, ha colaborado activamente en diversos proyectos de investigación centrados en temas como el acoso escolar, el ciberacoso, la

aplicación de realidad virtual y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación y la intervención. Puede ser contactada a través de los siguientes medios digitales:

ORCID: [0009-0009-2134-4287](https://orcid.org/0009-0009-2134-4287)

Redes Académicas y sociales:

email: [montse.regalado13@gmail.com](mailto:montse.regalado13@gmail.com)

**Flor Montserrat Regalado Ortega**

La Dra. Consuelo Rubi Rosales Piña es una psicóloga altamente calificada y reconocida, con formación académica de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde completó su Licenciatura en Psicología con mención honorífica y una Maestría en Psicología con especialización en Terapia Familiar. Posteriormente, obtuvo su Doctorado en Psicología en el campo de Psicología y Salud por la Universidad de Baja California (UBC) y realizó un posdoctorado en la Universidad de Flores (UFLO) en Argentina. Actualmente, es Profesora de carrera titular A definitiva en la División de Investigación y Posgrado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM. Además, desempeña roles como tutora en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) y en la Residencia en Terapia Familiar en programas de maestría y doctorado. La Dra. Rosales Piña tiene el nivel B en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) y es miembro activo de varios órganos colegiados relacionados con la investigación y la educación a distancia en la UNAM. Participa en el Grupo de Investigación en Procesos Psicológicos y Sociales (GIPPS) y lidera el

Grupo de Investigación en Salud Sexual, además de coordinar académicamente el Laboratorio de Psicología, Tecnología y Salud. Su investigación se enfoca en la promoción de la salud sexual en grupos clave y el diseño y evaluación de cursos autogestivos para el desarrollo de habilidades en psicólogos. Ha liderado proyectos financiados por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) y el Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME). Es una conferencista y tallerista activa en congresos nacionales e internacionales, y ha publicado numerosos artículos y capítulos de libros sobre salud sexual, además de ser coautora de dos libros. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores en México, categoría I. Puede ser contactada a través de los siguientes medios digitales:

ORCID: [0000-0002-0605-1859](https://orcid.org/0000-0002-0605-1859)

Redes Académicas y sociales:

email: [rubi.rosales@iztacala.unam.mx](mailto:rubi.rosales@iztacala.unam.mx)

Perfil de [Google Académico](#)

Perfil de [Researchgate](#)

Perfil de [LinkedIn](#)

**Consuelo Rubí Rosales Piña**

El Dr. Ricardo Sánchez Medina es un destacado psicólogo con una extensa formación académica obtenida en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde completó su licenciatura, maestría en Terapia Familiar y doctorado en Psicología y Salud. Además, realizó un posdoctorado en Psicología en la Universidad de Flores (UFLO) en Argentina. Actualmente es Profesor titular B definitivo en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) en el campo de Psicología y Salud en la UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala. También es reconocido por su contribución en diversos órganos colegiados, incluyendo su participación como representante del profesorado en el Consejo Técnico y del área

de ciencias sociales en el Consejo Académico de Área de las Ciencias Sociales (CAACS) de la misma facultad. Es parte del Grupo de Investigación en Procesos Psicológicos y Sociales (GIPPS) y lidera el Laboratorio de Psicología, Tecnología y Salud. Su investigación se enfoca en la promoción de la salud sexual en contextos de riesgo y la formación de psicólogos utilizando entornos virtuales. Ha liderado múltiples proyectos financiados por el Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME) y el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT). Sánchez es un activo participante en conferencias y congresos tanto nacionales como internacionales, y ha publicado

**Ricardo Sánchez Medina**



numerosos artículos y capítulos de libros, además de ser autor de libros sobre la prevención del VIH y la psicología clínica. Finalmente, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México, nivel I. Puede ser contactado a través de los siguientes medios digitales:

ORCID: [0000-0003-4268-3025](https://orcid.org/0000-0003-4268-3025)

Redes Académicas y sociales:

email: [risame81@gmail.com](mailto:risame81@gmail.com)

Perfil de [Google Académico](#)

Perfil de [Researchgate](#)

Perfil de [LinkedIn](#)

La Dra. Claudia Lucy Saucedo Ramos es una destacada académica en el campo de la psicología y las investigaciones educativas, con una sólida formación obtenida en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional. Obtuvo su Licenciatura en Psicología en la UNAM y posteriormente una Maestría y Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas en el Departamento de Investigaciones Educativas del IPN. Actualmente, desempeña el cargo de Profesor Titular C de Tiempo Completo en la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) de la UNAM. Durante su carrera, ha logrado consolidar una metodología de trabajo enfocada en adolescentes de secundaria, ha contribuido significativamente a la titulación de estudiantes de licenciatura y doctorado, y ha participado activamente en el diseño, evaluación y actualización de planes de estudio. La Dra. Saucedo Ramos es miembro del grupo de investigación "Desarrollo Psicológico a partir del ámbito Familiar" y de la Red de Docencia e Investigación sobre

Violencia Escolar de la FES Iztacala. Sus principales líneas de investigación abarcan temas como la violencia escolar, las perspectivas culturales de los estudiantes de secundaria sobre los procesos de escolarización y socialización, la relación entre la familia y la escuela, y la formación del profesional de la psicología. A lo largo de sus 40 años de docencia e investigación, ha producido numerosos artículos en revistas especializadas y capítulos de libros, y ha sido ponente y conferencista en eventos nacionales e internacionales relacionados con la psicología y la investigación educativa. Además, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México, nivel I. Puede ser contactada a través de los siguientes medios digitales:

ORCID: [0000-0003-2046-2926](https://orcid.org/0000-0003-2046-2926)

Redes Académicas y sociales:

email: [cslucar@gmail.com](mailto:cslucar@gmail.com)

Perfil de [Google Académico](#)

Perfil de [Researchgate](#)

Perfil de [LinkedIn](#)

**Claudia Lucy Saucedo Ramos**

El Dr. Arturo Silva Rodríguez es un profesor universitario y un investigador con una trayectoria académica que abarca más de cuatro décadas, iniciando su carrera en la década de 1970 tras obtener su título en Psicología. Actualmente, es Profesor Titular Nivel C de tiempo completo en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), además de ser el Jefe de los Laboratorios de Evaluación y Educación Digital (LEED) y Psicometría y Evaluación Digital (LPED). También dirige la editorial LEED y preside el Consejo de Administración de la Red Radar, así como la Asociación de Profesores e Investigadores en Ciencias de la Educación a Distancia. El Dr. Silva ha sido un pionero en la educación digital, creando la licenciatura en psicología en línea de la UNAM y el Campus Universitario Virtual de Educación a Distancia (CUVED). Además, ha innovado en la gestión de talento humano con el laboratorio virtual RRHH-Digital, optimizando la selección y reclutamiento de personal mediante tecnología avanzada. En su extensa producción científica, el

Dr. Silva ha publicado numerosos libros y artículos sobre temas diversos que incluyen la metodología científica, la psicología, la criminología, y la filosofía de la ciencia. Su competencia en análisis cuantitativo y cualitativo y su interdisciplinariedad en psicología, matemáticas aplicadas y sociología han enriquecido su enseñanza y sus publicaciones, cumpliendo con altos estándares académicos. Líder efectivo y mentor, el Dr. Silva ha influido en generaciones de estudiantes e investigadores, fomentando un ambiente colaborativo e innovador y ayudando a jóvenes académicos a desarrollar sus habilidades científicas y editoriales. Puede ser contactado a través de los siguientes medios digitales:

ORCID: [0000-0002-6757-2279](https://orcid.org/0000-0002-6757-2279)

Redes Académicas y sociales:

email: [arturomeister@gmail.com](mailto:arturomeister@gmail.com)

Perfil de [Google Académico](#)

Perfil de [Researchgate](#)

Perfil de [LinkedIn](#)

**Arturo Silva Rodríguez**



La Mtra. Maura Zúñiga Rodríguez es Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y ha completado dos maestrías: una internacional en Pedagogía y Psicopedagogía Clínica y otra en Educación con enfoque en educación en línea, obtenida en la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UVEG). Actualmente, se desempeña como profesora de asignatura en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la UNAM, en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. La maestra Zúñiga es miembro activo del Grupo de Investigación en Procesos Psicológicos y Sociales (GIPPS), y sus principales

líneas de investigación se centran en la salud sexual y los entornos virtuales. Además, es coautora de varios artículos académicos relacionados con estos temas, contribuyendo significativamente a la literatura en estas áreas. Puede ser contactada a través de los siguientes medios digitales:

ORCID: [0000-0002-3502-7268](https://orcid.org/0000-0002-3502-7268)

Redes Académicas y sociales:

email: [maura.zuniga@iztacala.unam.mx](mailto:maura.zuniga@iztacala.unam.mx)

Perfil de [Google Académico](#)

Perfil de [Researchgate](#)

Perfil de [LinkedIn](#)

**Maura Zúñiga Rodríguez**



# Parte I

## Del Medioevo al Mundo Digital: Avances en la Educación Psicológica

La era digital ha transformado profundamente los paradigmas educativos, ofreciendo nuevas oportunidades para el aprendizaje, pero también enfrentando retos significativos. En el contexto de la formación psicológica y el uso de tecnologías digitales, surgen desafíos relacionados con la modernización de los modelos educativos, la equidad en el acceso a recursos tecnológicos y el diseño de experiencias de aprendizaje efectivas.

Los capítulos de esta parte I abordan estos problemas desde diferentes perspectivas, destacando las tensiones entre las prácticas tradicionales y las demandas de un mundo interconectado y en constante evolución. A continuación, se presentan los principales retos identificados en la educación actual según lo explorado en cada capítulo.

### Capítulo 1: Educación Psicológica: ¿Estamos en el Siglo XXI o en el Medioevo?

- **Desafío 1.** *Resistencia al cambio en los modelos educativos tradicionales.* A pesar de los avances tecnológicos, los métodos de enseñanza de la psicología siguen basados en enfoques tradicionales. Esto limita la adopción



de tecnologías emergentes y de perspectivas teóricas diversas, obstaculizando la innovación educativa.

- **Desafío 2.** *Falta de pluralidad en los enfoques teóricos.* La formación psicológica tiende a centrarse en tradiciones específicas de la disciplina, lo que reduce la capacidad de los estudiantes para adaptarse a las complejidades de un entorno globalizado y multicultural.
- **Desafío 3.** *Desconexión con las necesidades sociales y laborales contemporáneas:* Los programas educativos no están diseñados para preparar a los estudiantes para enfrentar los retos de una sociedad plural, incluyente y orientada hacia la sostenibilidad. Esto limita la inserción de los futuros psicólogos en un mercado laboral que exige adaptabilidad y pensamiento crítico.

### Capítulo 2: Evaluación y Cadena de Impacto en el Aprendizaje de un Sistema e-Learning para Bachillerato

- **Desafío 1.** *Brecha digital y desigualdad de acceso:* Aunque los sistemas e-learning tienen un gran potencial, el acceso desigual a la tecnología y la conectividad sigue siendo un desafío, especialmente en instituciones públicas y contextos socioeconómicos vulnerables.
- **Desafío 2.** *Dificultad en la transferencia del aprendizaje:* El paso de la adquisición de conocimientos teóricos a su aplicación práctica sigue siendo un reto significativo en los entornos de aprendizaje digital, lo que afecta la capacidad de los estudiantes para utilizar lo aprendido en situaciones reales.
- **Desafío 3.** *Diseño de sistemas e-learning efectivos:* Crear plataformas digitales que sean interactivas, inclusivas y sostenibles es un desafío que implica no solo diseñar contenido atractivo, sino también asegurar que los aprendizajes obtenidos tengan un impacto positivo y duradero.

### Capítulo 3: Experiencias de Formación de Psicólogos a partir de Cursos en Línea Autogestivos

- **Desafío 1.** *Desafíos en el diseño instruccional:* Los cursos en línea enfrentan el reto de equilibrar la complejidad de los contenidos con la accesibilidad, de manera que los estudiantes puedan gestionar su aprendizaje sin frustraciones.
- **Desafío 2.** *Motivación y retención de estudiantes:* Mantener el interés y la continuidad en los cursos en línea es un desafío constante, especialmente frente a factores externos que interfieren con la participación de los estudiantes.
- **Desafío 3.** *Calidad y relevancia de las experiencias de aprendizaje:* Los estudiantes identifican áreas de mejora relacionadas con la presentación de temas, las actividades y los métodos de evaluación, lo que refleja la necesidad de un diseño centrado en las necesidades y expectativas de los usuarios.
- **Desafío 4.** *Promoción de la autonomía y responsabilidad:* Fomentar el aprendizaje autogestivo en los estudiantes requiere un cambio en las estrategias pedagógicas tradicionales, así como un diseño que incentive la participación activa y el compromiso personal.

### Reflexión General

Estos retos reflejan la complejidad de integrar la tecnología en la educación de manera efectiva. Aunque las herramientas digitales ofrecen oportunidades para enriquecer el aprendizaje, su implementación requiere enfrentar desafíos estructurales, sociales y pedagógicos. Es necesario replantear los objetivos educativos, modernizar las metodologías y garantizar la inclusión de todos los estudiantes, para que la educación en la era digital cumpla su promesa de ser más accesible, relevante y transformadora.





DOI | <https://doi.org/10.22402/ed.leed.978.607.59503.8.9.c01>

# Educación Psicológica: ¿Estamos en Siglo XXI o en el Medioevo?

*Esperanza Guarneros-Reyes y Arturo Silva-Rodríguez*

## Agradecimientos

Esta investigación fue posible gracias al financiamiento de CONAHcyT periodo 2019-2021 | Al programa PAPIIT número de proyecto IN306024 | Al programa PAPIIME número de proyecto PE302124  
La redacción y mejora de este capítulo se optimizó con el respaldo del asistente de inteligencia artificial ChatGPT





## Contenido

Resumen, 34
Abstract, 34
Introducción, 35
Reflejos del Pasado: La Resurrección del Medioevo en la Enseñanza Psicológica Contemporánea, 36
La Reencarnación de los Ideales de las Cruzadas en la Enseñanza Psicológica, 38
El Dogmatismo y la Endogamia: Un Legado más de la Edad Media, 40
Gremios Medievales y Gremios Teóricos: Un Paralelo en la Enseñanza de Psicología, 41
La Enseñanza Psicológica y el Eclecticismo Tan Temido, 42
Avanzando hacia el Siglo XXI: La Necesidad de Superar el Modelo Educativo Medieval, 43
Discusión, 44
Conclusiones, 46
Referencias, 49

## Resumen

Este capítulo plantea la interrogante de si el enfoque actual de la educación en psicología responde a las necesidades y desafíos del Siglo XXI. El objetivo es analizar y comparar el modelo educativo utilizado en el medioevo con la enseñanza actual de la psicología que se basa en un solo enfoque teórico destacando las similitudes sorprendentes en su enfoque y propósito a pesar de la separación temporal de alrededor de 10 siglos. Se muestra cómo la educación psicológica actual busca formar a los estudiantes en una tradición teórica específica dentro de la disciplina de la psicología,

y cómo esta elección limita la perspectiva y visión de los futuros psicólogos. Finalmente, se destaca la importancia de fomentar una actitud abierta y flexible hacia la diversidad de perspectivas en el campo de la psicología y se señala la preocupante tendencia actual hacia el dogmatismo y la endogamia intelectual en la enseñanza psicológica.

**Palabras claves:** Educación psicológica, Dogmatismo psicológico, Modelo educativo medieval, Interdisciplina, Diversidad de perspectivas

## Abstract

This chapter poses the question of whether the current approach to education in psychology meets the needs and challenges of the 21st century. The aim is to analyze and compare the educational model used in the medieval period with today's teaching of psychology, which is based on a single theoretical approach, highlighting the surprising similarities in focus and purpose despite the temporal separation of about 10 centuries. It shows how current psychological education seeks to train students in a specific theoretical tradition within the discipline of psychology, and how

this choice limits the perspective and vision of future psychologists. Finally, the importance of fostering an open and flexible attitude towards the diversity of perspectives in the field of psychology is emphasized, and the current worrying trend towards dogmatism and intellectual inbreeding in psychological education is noted.

**Palabras claves:** Psychological education, Psychological dogmatism, Medieval educational model, Interdisciplinarity, Diversity of perspectives



*“Si enseñamos a los estudiantes de hoy como enseñábamos ayer, les estamos robando el mañana.”*

John Dewey

## Introducción

Este capítulo ofrece una visión crítica y una revisión necesaria de los enfoques pedagógicos tradicionales que predominan en la enseñanza de la psicología en instituciones como la FES-Iztacala de la UNAM. En un contexto marcado por una transformación digital sin precedentes y desafíos sociales complejos, es preocupante observar la persistencia de paradigmas educativos que reflejan una era casi medieval en sus métodos y filosofías. Estos enfoques, arraigados en la doctrina y la aceptación incuestionable de autoridades tradicionales, limitan severamente el desarrollo del pensamiento crítico y la adaptabilidad necesaria para enfrentar y resolver problemas contemporáneos.

Iniciar un capítulo que su título plantea un interrogante resulta sumamente pertinente y provocativo. Con este comienzo se busca que desde un primer momento el lector reflexione sobre la actualidad y la relevancia de la formación académica en el campo de la psicología. Esta interrogante busca generar un análisis crítico sobre la relación entre el modelo educativo contemporáneo y aquel que predominaba en la Edad Media, dos épocas aparentemente distantes pero que comparten similitudes en su enfoque educativo. Los desafíos actuales que enfrenta la educación en esta era digital son múltiples y abarcan

desde la necesidad de integrar tecnologías avanzadas en el aula hasta la adaptación a las nuevas formas de interacción social y profesional que estas tecnologías facilitan.

Este capítulo aboga por una transformación pedagógica que no solo incorpore herramientas y metodologías modernas como las ciencias de datos comportamentales, sino que también replantee los fundamentos mismos sobre los cuales se construye el conocimiento en psicología (Silva-Rodríguez & Guarneros-Reyes, 2025). Al promover una educación que integre enfoques interdisciplinarios y tecnológicos avanzados, podemos preparar a los futuros psicólogos para que lideren con eficacia en un mundo caracterizado por su constante cambio y complejidad.

La interrogante planteada en el título de este capítulo resulta relevante y motivadora para los lectores, ya que incita a reflexionar sobre la pertinencia, evolución, y adaptabilidad de la educación en psicología en el contexto actual. La interrogante busca generar un análisis crítico sobre la relación entre el modelo educativo contemporáneo y aquel que predominaba en la Edad Media, dos épocas aparentemente distantes pero que comparten similitudes en su enfoque educativo.



En primer lugar, esta interrogante cuestiona la vigencia de la forma en que se enseña la psicología, particularmente en la FES-Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México, en el contexto del Siglo XXI. Al compararla con la época medieval, en la que la educación estaba profundamente arraigada en la fe religiosa y la enseñanza se centraba en la inculcación de la doctrina cristiana, surge la inquietud de si el enfoque actual de la educación en psicología responde a las necesidades y desafíos contemporáneos.

Esta interrogante también resalta la importancia de una educación que promueva la formación de profesionales críticos y reflexivos (Zhang, Velmayil, & Sivakumar, 2023). Al indagar en la educación medieval, centrada en la aceptación pasiva de la doctrina religiosa sin cuestionamientos, se pone en valor la necesidad de fomentar en la actualidad el pensamiento crítico y la capacidad de análisis en los futuros psicólogos.

Asimismo, esta pregunta invita a considerar la diversidad de enfoques y perspectivas teóricas que existen en el campo de la psicología, al igual que en la Edad Media se presentaban diversas corrientes teológicas, en las que todas ellas, por un lado, pregonan tener el monopolio, de la fe y por otro en la actualidad, el monopolio de la verdad absoluta. ¿La manera en que se enseñan hoy en día la psicología está promoviendo la exploración y el conocimiento de las distintas teorías psicológicas para formar profesionales más completos y versátiles?

La interrogante que se plantea en el título de este artículo resulta relevante y motivador para los lectores, ya que incita a reflexionar sobre la pertinencia, evolución y adaptabilidad de la educación en psicología en el contexto actual. A través de estas interrogantes, se busca estimular una mirada crítica y profunda hacia la formación de los futuros psicólogos, destacando la necesidad de una educación que esté a la altura de los desafíos y oportunidades del Siglo XXI.

De esta manera, el objetivo de este capítulo es analizar y comparar el modelo educativo utilizado en la Época de la Edad Media con la enseñanza actual de la psicología, destacando las similitudes sorprendentes en su enfoque y propósito a pesar de la separación temporal de alrededor de 10 siglos. Se busca identificar y comprender las similitudes en la intención de ambas modalidades educativas de moldear la perspectiva y capturar la identidad de los individuos, aunque en contextos y objetivos distintos. Asimismo, se pretende evidenciar cómo la educación psicológica actual busca formar a los estudiantes en una tradición teórica específica dentro de la disciplina de la psicología, y cómo esta elección limita la perspectiva y visión de los futuros psicólogos en su práctica profesional trayendo como consecuencia una mayor dificultad para insertarse al campo laboral en una sociedad plural y tolerante preocupada por la sostenibilidad del ambiente físico, social, educativo y económico en el que nos desenvolvemos.

### Reflejos del Pasado: La Resurrección del Medioevo en la Enseñanza Psicológica Contemporánea

Existe una separación temporal muy grande entre el modelo educativo utilizado en la Época de la Edad Media y la enseñanza actual de la psicología, una distancia de alrededor de 10

siglos, pero sorprendentemente a pesar de esa separación temporal, se pueden encontrar similitudes en su enfoque y propósito. Ambas modalidades educativas comparten la inten-



ción de moldear la perspectiva y la identidad de los individuos, aunque en contextos, objetivos y temáticas distintas entre la educación en época medieval y la enseñanza actual de la psicología, sorprendentemente podemos encontrar similitudes en su enfoque y propósito.

En la época medieval, la educación estaba profundamente impregnada de valores religiosos y teológicos, su finalidad era comprender los textos sagrados, principalmente las Sagradas Escrituras, y transmitir la fe (Pulido, 2018). Los centros de enseñanza estaban estrechamente vinculados a la Iglesia, y la educación tenía como objetivo primordial inculcar la doctrina cristiana y preparar a los individuos para el servicio religioso o la vida eclesiástica. Los estudiantes recibían una formación basada en la fe, y el contenido educativo giraba en torno a textos religiosos y teológicos. El propósito último era fortalecer la identidad religiosa y moral de los individuos, formando una sociedad en la que la religión desempeñaba un papel central en todos los aspectos de la vida (Salazar, 2022).

La tendencia que comúnmente sigue la enseñanza de la psicología está dirigida a formar a los estudiantes, a través del plan de estudios, en una tradición teórica específica (FES-Iztacala, 2015; Prevatt, Perkins, & Nance, 2021). Aunque actualmente el contenido educativo no está basado en doctrinas religiosas, existe una similitud en el enfoque de formar la perspectiva de los futuros psicólogos a través de la adhesión a una teoría particular (Abraham & Rufaedah, 2014; García, 2021). Las diferentes tradiciones teóricas de la psicología, como el psicoanálisis, el conductismo, el humanismo o la psicología cognitiva, ofrecen diversas aproximaciones para comprender la naturaleza humana y el comportamiento (Shahjahan, Estera, Surla, & Edwards, 2021). Los estudiantes son expuestos a estas teorías

y se les alienta a adoptar una perspectiva que guiará su futura práctica profesional (Märtin, 2020). Un ejemplo de esta tendencia se puede encontrar en el perfil profesional del actual plan de estudios de psicología que se imparte en la FES-Iztacala:

*“El psicólogo podrá desempeñar sus funciones en instituciones públicas, privadas y organizaciones de la sociedad civil en por lo menos cuatro ámbitos de ejercicio profesional, con base en algunas de las tradiciones psicológicas” (p.50).*

Ambas modalidades educativas, la medieval y la actual en psicología, tienen en común el propósito de influir en la visión del mundo y la identidad de los individuos. En la educación medieval, se buscaba crear una sociedad profundamente arraigada en la fe religiosa, mientras que, en la enseñanza de la psicología actual, se busca formar profesionales con una comprensión sólida y fuertemente enraizada en una tradición teórica específica y por lo general, arraigada también en la fe.

A pesar de las diferencias en su contenido y contexto, ambas formas de educación implican una orientación hacia una perspectiva particular, lo que puede influir en la forma en que los individuos ven y comprenden el mundo que les rodea. A su vez, ambas modalidades educativas han tenido y tienen un impacto significativo en la conformación de la sociedad y en la visión de la vida y la existencia de quienes han pasado por ellas.

El paralelismo entre ambas modalidades educativas radica en su propósito de influir en la perspectiva y la identidad de los individuos mediante el dogma, ya sea la fe como en la edad media, o bien en la actualidad en defender la verdad de la postura teórica o tradición psicológica que se adopte. En ambos casos se busca que se conviertan en feligreses y defien-



dan su fe o su verdad invocando a una autoridad suprema e inmutable, personificada en el medioevo por las Sagradas Escrituras y en la actualidad a través de los textos de los autores más influyentes de la tradición teórica.

En el Medioevo, la educación estaba orientada hacia la aceptación pasiva de la doctrina religiosa sin cuestionamientos (Magalhães, 2015). En la actualidad, la elección de una tradición psicológica persigue los mismos objetivos de la aceptación mediante una elección que una vez tomada exige una aceptación y sumisión a las premisas básicas

y fundacionales de la tradición teórica seleccionada, pero a diferencia del Medioevo, se pide ahora dejar la pasividad y convertirse en defensores a ultranza de la orientación teórica seleccionada.

Esta nueva actitud de dejar de ser pasivos y convertirse en activos defensores de la tradición teórica en donde se están formando se asemeja a otra etapa de la Medioevo en el que surgieron las Cruzadas, cuya finalidad fue combatir a los infieles y proteger los lugares sagrados del cristianismo ante los embates de los infieles, personificados en los musulmanes.

### La Reencarnación de los Ideales de las Cruzadas en la Enseñanza Psicológica

En la enseñanza actual de la psicología, se ha observado una nueva actitud entre los estudiantes, que se aleja de la pasividad y se convierte en una postura activa y comprometida con la tradición teórica. Esta actitud tiene rasgos característicos muy parecidas a las motivaciones que guiaron a los caballeros cruzados en la búsqueda del Santo Grial.

Algunas formas de la enseñanza psicológica, impulsada principalmente por los académicos, centran su interés en que los estudiantes se adentren en una tradición teórica y se conviertan en sus voceros y defensores devotos e incondicionales de la perspectiva teórica. Esta actitud activa les impulsa a sumergirse en el estudio de las teorías, a participar en debates académicos y a defender sus ideas con convicción (Collazo, 2022).

Esta postura activa de los académicos es una reminiscencia de la época medieval, cuando surgieron las Cruzadas en un contexto de fervor religioso. Los cruzados, animados por una profunda devoción y un sentido de propósito, se embarcaron en expediciones para defender sus creencias religiosas y expandir su influencia

en otros territorios. De manera similar, los académicos actuales de psicología adoptan una actitud cruzada, defendiendo su tradición teórica y buscando difundir su visión dentro del campo de la psicología para atraer la mayor cantidad de feligreses, como la Semana de las Tradiciones y Campos en la FES-Iztacala que se realiza con la finalidad de recaudar nuevos adeptos a la tradición teórica (Psicología, 2022).

No obstante, esta similitud también plantea ciertas interrogantes. Así como las Cruzadas de la Edad Media dieron lugar a conflictos y choques entre diferentes grupos religiosos, esta postura activa de los académicos de psicología genera divisiones y confrontaciones en la enseñanza de la psicología. Esta actitud de defensa de una tradición teórica limita la apertura a otras perspectivas y enfoques, conduciendo a una visión estrecha y dogmática de la psicología.

Sin embargo, una de las tendencias actuales en la enseñanza psicológica es profundizar en las diferencias conceptuales y aplicadas que existen en las diferentes visiones de explicar y comprender los fenómenos psicológicos, agudizándose la postura al señalar que



la visión que se profesa es la única verdadera, fomentándose de esta manera un dogmatismo muy semejante al que alimentó ideológicamente las Cruzadas.

Los cruzados representaron un ejemplo de pensamiento dogmático y extremista, en el que se creía que solo su fe religiosa era la verdadera y que todos los que no compartían sus creencias eran infieles que debían ser exterminados.

En el contexto de la formación psicológica, una actitud dogmática que sostiene que solo una orientación teórica o tradición psicológica es la verdadera y todas las demás deben ser rechazadas o ignoradas genera una visión estrecha y sin matices que muy seguramente desembocará en la creación de una “congregación” de psicólogos que siguen ciegamente una única perspectiva y se niegan a considerar otras alternativas (van Rooij & Baggio, 2021).

Así como los cruzados llevaban una venda en los ojos que les impedía ver más allá de sus creencias, los defensores extremos de una sola orientación teórica se cierran a nuevas ideas y perspectivas en el campo de la psicología. Esta ceguera intelectual limita su capacidad para comprender la complejidad humana en toda su diversidad y riqueza.

Al igual que los cruzados creían que estaban llevando a cabo una misión sagrada, aquellos que promueven una enseñanza dogmática de la psicología pueden sentir que están defendiendo la verdad absoluta en el campo. Sin embargo, esta actitud puede generar una cultura de exclusión y confrontación en lugar de fomentar un ambiente académico abierto al diálogo y al enriquecimiento mutuo.

La mentalidad dogmática de los cruzados se asemeja a la actitud de aquellos que promueven una enseñanza de la psicología basada en

dogmas, en la que solo una orientación teórica es considerada verdadera y todas las demás son ignoradas (Asay, 2018; van Rooij & Baggio, 2021). Al igual que los cruzados llevaban una venda en los ojos, esta visión cerrada puede impedir el enriquecimiento y la comprensión profunda en el campo de la psicología. Es fundamental fomentar una actitud abierta y flexible hacia la diversidad de perspectivas, permitiendo así un crecimiento y desarrollo más profundo tanto para los estudiantes como para los profesionales en el campo de la psicología.

En síntesis, lo que ocasiona dirigir la enseñanza psicológica con principios de la época medieval plantea problemas relacionados con el dogmatismo, similar al de los cruzados, al forzar a los psicólogos a adoptar una única orientación teórica y convertirla en una especie de “fe” que justifica todas sus acciones profesionales. Además, genera divisiones y confrontaciones dentro del ámbito académico, y limita la apertura a otras perspectivas y enfoques en la psicología. Asimismo, al fomentar una mentalidad dogmática en la formación psicológica, se puede perder la oportunidad de desarrollar una comprensión más amplia y versátil de la disciplina, lo que puede afectar negativamente la calidad de la formación de los estudiantes y la práctica profesional de los psicólogos.

Así como los cruzados creían fervientemente en su misión sagrada, aquellos que promueven el dogmatismo en la enseñanza de la psicología pueden sentirse seguros de estar defendiendo la “verdad absoluta”. Sin embargo, esta visión cerrada puede limitar el crecimiento y desarrollo intelectual, y generar una cultura de exclusión en lugar de un ambiente académico enriquecedor y constructivo, como más recientemente ocurrió en la Segunda Guerra Mundial con los judíos (Žuk, Pluciński, & Žuk, 2021).



## El Dogmatismo y la Endogamia: Un Legado más de la Edad Media

En la enseñanza actual de psicología, se ha observado una tendencia preocupante hacia el dogmatismo y a la endogamia intelectual, que guarda ciertas similitudes con actitudes presentes en la época medieval.

Durante la Edad Media, el dogmatismo religioso era predominante. La Iglesia Católica ejercía un fuerte control sobre el pensamiento y la educación, estableciendo una doctrina única e inamovible que debía ser aceptada sin cuestionamientos. La heterodoxia era duramente reprimida, y aquellos que desafiaban las creencias establecidas eran considerados herejes y enfrentaban severas consecuencias, incluyendo la excomunión o la muerte.

En la enseñanza de la psicología en la actualidad, podemos observar una tendencia similar hacia el dogmatismo (Tosi & Tosi, 2014; Vorano, Ahumada, Venturelli, & Chibeni, 2015). Algunas corrientes teóricas o tradiciones psicológicas se presentan como la única verdad y se promueve una visión cerrada y excluyente de la disciplina. Los estudiantes son alentados, por los académicos, a adoptar una perspectiva teórica específica y se desalienta la exploración y el cuestionamiento de otras tradiciones, y en algunos casos más graves la estructura conceptual y organizativa del mismo plan de estudios está diseñado para que en un momento de su formación elijan la perspectiva teórica en que se formarán.

Esta actitud dogmática lleva a la formación de una especie de “congregación” de psicólogos que comparten la misma perspectiva teórica y se resisten a considerar otras aproximaciones. Como resultado, se limita la diversidad de ideas y se inhibe el desarrollo de una comprensión más amplia y compleja de la psicología.

Por su parte, en la época medieval, la endogamia era una práctica común en muchos aspectos de la sociedad, incluida la educación. Los conocimientos y enseñanzas se transmitían de generación en generación dentro de un círculo cerrado de personas, como en el seno de familias aristocráticas o en las órdenes religiosas. Esta forma de exclusividad y hermetismo limitaba el acceso al conocimiento y restringía el crecimiento intelectual de la sociedad en general.

En la enseñanza actual de la psicología, la endogamia intelectual se manifiesta en la preferencia por formar a los estudiantes en una sola orientación teórica o tradición psicológica. Se fomenta la lealtad a una perspectiva específica y se ignoran o menosprecian otras aproximaciones. Esto origina una estrechez de miras y a una falta de apertura hacia nuevas ideas y enfoques.

El dogmatismo y la endogamia intelectual representan un grave error. La psicología es una disciplina diversa y compleja, que se beneficia de la interacción y el diálogo entre diferentes tradiciones teóricas (Rodríguez, 2023). Negar la validez de otras perspectivas y aferrarse de manera rígida a una sola visión limita el desarrollo académico y profesional de los estudiantes.

Al abrirse a una variedad de enfoques, los estudiantes de psicología pueden desarrollar una comprensión más completa y versátil de la disciplina, lo que les permitirá abordar de manera más efectiva los desafíos y complejidades que enfrentarán en su ejercicio profesional.

## Gremios Medievales y Gremios Teóricos: Un Paralelo en la Enseñanza de Psicología

Aunque pudiera parecer sorprendente a primera vista la relación entre el gremio medieval y la enseñanza actual en psicología, pero al explorar más a detenidamente, se pueden identificar ciertas similitudes y paralelos entre ambas formas de organización.

En la época medieval, los gremios eran asociaciones de comerciantes o artesanos que compartían el mismo oficio o actividad económica (Arce, 2022; Tinoco, 2017). Estas agrupaciones tenían como objetivo proteger los intereses de sus miembros, estableciendo normas y regulaciones para garantizar la calidad de los productos o servicios que ofrecían. Además, los gremios se encargaban de la formación y capacitación de los aprendices y maestros del oficio, transmitiendo conocimientos y habilidades específicas de generación en generación, como actualmente lo hace la educación superior.

En la enseñanza actual de la psicología, podemos identificar una especie de “gremio académico” también conocidos hoy como tradiciones, orientaciones, racionalidades, claustros por la forma en que se organizan y desarrollan las diferentes corrientes teóricas dentro de la disciplina. Cada tradición teórica, como el psicoanálisis, el conductismo, el humanismo o la psicología cognitiva, se asemeja a un gremio en el sentido de que tiene su propio conjunto de principios, creencias y prácticas que sus partidarios deben seguir y promover.

Al igual que los gremios medievales protegían sus intereses y conocimientos exclusivos, las tradiciones teóricas en psicología se convierten en grupos cerrados y celosos de su enfoque particular, defendiendo la superioridad de su perspectiva frente a otras. Esta actitud

conduce necesariamente a una fragmentación y falta de diálogo constructivo entre las diferentes tradiciones teóricas, limitando así la comprensión holística de la psicología como ciencia y práctica.

La adherencia rígida a una sola tradición invariablemente lleva a la creación de un sesgo cognitivo conocido como “confirmación de creencias”. Esto significa que el psicólogo tenderá a buscar y valorar solo la información que respalda su perspectiva, descartando o ignorando cualquier evidencia que contradiga sus creencias. Esta limitación cognitiva sesga su interpretación y su ejercicio profesional.

En el ámbito académico, la adherencia rígida a una sola tradición teórica también puede afectar la investigación y el avance del conocimiento en la psicología. El psicólogo puede estar menos dispuesto a explorar otras perspectivas y a considerar la posibilidad de nuevas teorías o enfoques. Esto puede llevar a un estancamiento en el campo y a la falta de innovación en la comprensión de los fenómenos psicológicos.

Por otro lado, la apertura a múltiples tradiciones teóricas puede enriquecer la formación del psicólogo y su capacidad para adaptarse a una sociedad global y plural. Al integrar diferentes enfoques, el profesional puede desarrollar una visión más holística y comprensiva de la psicología, lo que le permitirá abordar de manera más efectiva las complejidades de la experiencia humana. La diversidad de perspectivas enriquece la disciplina y permite abordar los desafíos psicológicos desde diferentes ángulos (Cui, Wang, & Zhang, 2022; Salinas-Quiroz, Michalfi, & Cabrera, 2015).



## La Enseñanza Psicológica y el Eclecticismo Tan Temido

Como se ha mencionado en varios apartados de este trabajo, en la época medieval, la educación estaba fuertemente influenciada por la religión, y se centraba en la enseñanza de una única perspectiva religiosa, la doctrina cristiana.

En la enseñanza psicológica actual, existe una tendencia similar al evitar a toda costa de impulsar una educación que forme a los estudiantes en múltiples tradiciones teóricas y enfoques, ante el temor de que si se abre la perspectiva se estaría cayendo en el eclecticismo y por consiguiente se estaría perdiendo una identidad clara y coherente en la formación de los futuros psicólogos.

El eclecticismo se ha considerado históricamente como una amalgama superficial y desorganizada de diferentes teorías y enfoques, lo que ha generado desconfianza en la comunidad académica (Ainslie, 2021). El miedo a caer en esta trampa puede llevar a que la enseñanza psicológica se vuelva más rígida y restrictiva, centrándose únicamente en una tradición teórica dominante o excluyendo otras perspectivas valiosas. Esta actitud restringe el panorama de los estudiantes de manera similar a como sucedía en la educación medieval, al negarles la oportunidad de explorar y comprender diferentes perspectivas y enfoques que podrían enriquecer su comprensión de la psicología.

Al impedir que exploren diferentes perspectivas teóricas, se les priva de una formación completa y profunda en la disciplina, corriéndose el riesgo de ignorar y descartar otras perspectivas que podrían tener valiosas contribuciones a la comprensión de la

psicología. Lo que invariablemente lleva a una falta de apertura a nuevas ideas y enfoques, lo que a su vez limita la capacidad de los psicólogos para adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad y abordar los desafíos emergentes.

En lugar de temer a la diversidad teórica bajo el fantasma del eclecticismo, la enseñanza psicológica puede aprovecharla como una oportunidad para nutrir una formación más sólida y versátil de los estudiantes. Al alentar una apertura hacia diferentes tradiciones teóricas, los futuros psicólogos podrán desarrollar una visión más amplia y holística de la disciplina, lo que les permitirá abordar los desafíos de manera transdisciplinaria originando que los estudiantes adquieran una perspectiva más comprensiva y eficaz.

Es importante destacar que cultivar la interdisciplina no implica caer en el eclecticismo sin sentido. En realidad, puede ser una oportunidad valiosa para enriquecer el pensamiento y la práctica de la psicología (Pradhan & Sahoo, 2023). Una enseñanza psicológica que abrace el enfoque interdisciplinario puede ayudar a los estudiantes a comprender mejor los fundamentos y aplicaciones de cada tradición teórica, sin caer en la superficialidad o el sincretismo. En lugar de temer al eclecticismo, es necesario cultivar una actitud crítica y reflexiva que permita explorar y discernir las fortalezas y debilidades de cada enfoque teórico. Esto es especialmente relevante en un mundo cada vez más complejo y diverso, donde las problemáticas humanas requieren soluciones integrales y contextualizadas (Van Baar & FeldmanHall, 2022).



## Avanzando hacia el Siglo XXI: La Necesidad de Superar el Modelo Educativo Medieval

En el Siglo XXI, la enseñanza de la psicología enfrenta el desafío de adaptarse a un mundo en constante cambio, donde la complejidad y diversidad de los problemas humanos demandan soluciones integrales y contextualizadas (Ahluwalia, Ayala, Locke, & Nadrich, 2019; Gernigon, Den Hartigh, Vallacher, & van Geert, 2022; Rahmatullah, Mulyasa, Syahrani, Pongpalilu, & Putri, 2022; Sanbonmatsu, Cooley, & Butner, 2021). Sin embargo, aún persisten ciertas prácticas educativas que remontan a la época medieval, limitando el panorama de los estudiantes y restringiendo su formación. La persistencia de un enfoque unidimensional en la enseñanza de la psicología, similar al que se utilizaba en la edad media puede conllevar deficiencias importantes en la formación de los futuros psicólogos.

Por eso es necesario para avanzar hacia el Siglo XXI, que la enseñanza de la psicología supere el modelo educativo medieval por diversas razones. En el contexto actual, centrar la enseñanza de la psicología en una sola perspectiva teórica o tradición psicológica equivale a perpetuar esa mentalidad dogmática de la edad media (Biddlestone, Roozenbeek, & van der Linden, 2023; Cave, Swift's, & Nader, 2023) Al restringir el acceso a otras perspectivas teóricas, se priva a los estudiantes de una formación completa y profunda en la disciplina. Al centrarse en una sola perspectiva teórica, se corre el riesgo de adoptar un enfoque reduccionista en la comprensión del comportamiento humano (Blanchard & Heeren, 2020).

Otra deficiencia importante es la falta de adaptabilidad (Akrivou, Scalzo, & Oron, 2020; Damirovich, Saydaliyevich, & Nosirkhonzoda, 2022). En un mundo en constante cambio, los psicólogos deben ser capaces de adaptarse a diversas situaciones y desafíos. Una forma-

ción centrada en una sola perspectiva puede hacer que los futuros psicólogos sean menos flexibles y limitar su capacidad para aplicar sus conocimientos en contextos diversos.

Además, la formación en una sola perspectiva teórica puede limitar las oportunidades de investigación en psicología. La investigación se beneficia de la diversidad de perspectivas y enfoques, y una formación más amplia permitiría a los estudiantes explorar nuevas ideas y teorías, contribuyendo así al avance del conocimiento en el campo.

Otra razón por la que la enseñanza de la psicología debe superar el modelo medieval es el avance de la ciencia y la tecnología. En la edad media, el conocimiento estaba limitado y la transmisión de información era mucho más lenta. Sin embargo, en la actualidad, la información está al alcance de un clic, y los avances científicos se producen a un ritmo vertiginoso.

La ciencia y la tecnología han avanzado significativamente en las últimas décadas, y estas herramientas pueden ser de gran utilidad en la enseñanza de la psicología (Jackson et al., 2022; Tadiboina, 2022). La incorporación de tecnología en el aula, como el uso de simulaciones, realidad virtual o plataformas de aprendizaje en línea, puede mejorar la experiencia educativa y brindar a los estudiantes nuevas formas de explorar y comprender los conceptos psicológicos (Al Yakin, Obaid, Muthmainnah, Khalaf, & Al-Barzinji, 2022; Atwa, Sulayeh, Abdelhadi, Jazar, & Eriqat, 2022; Muydinovich, 2022).

Asimismo, el modelo medieval puede limitar el enfoque interdisciplinario en la enseñanza de la psicología. En el siglo XXI, el conocimiento humano se ha vuelto cada vez más interconectado, y la psicología no es una excepción. El enfoque interdisciplinario per-



mite a los estudiantes comprender cómo la psicología se relaciona con otras disciplinas, como la neurociencia, la biología, la sociología y la informática (Obradović, Power, & Sheehy-Skeffington, 2020).

Otra deficiencia importante es la falta de habilidades para la colaboración interdisciplinaria. La enseñanza centrada en una sola perspectiva teórica puede no fomentar el desarrollo de habilidades para trabajar en equipo y colaborar con profesionales de otras disciplinas. El trabajo interdisciplinario implica la capacidad de comunicarse y colaborar efectivamente con personas de diferentes áreas de especialización, lo cual es esencial para abordar problemas complejos que requieren enfoques integrales (Urizar Jr & Miller, 2022). La colaboración con profesionales de otras disciplinas puede ofrecer nuevas perspectivas y enfoques para abordar los problemas, lo que enriquece la formación y la práctica del psicólogo (Hudley, Mallinson, & Bucholtz, 2020).

Un modelo educativo basado en el pasado puede limitar el acceso a nuevas investigacio-

nes y avances en la disciplina (Zanatto, Bifani, & Noyes, 2023). La psicología es una ciencia en constante investigación, y es esencial que los estudiantes tengan acceso a las últimas investigaciones y descubrimientos para desarrollar una comprensión completa y actualizada de la disciplina (Zanatto et al., 2023). Un modelo educativo que no promueva la apertura a nuevas ideas y enfoques emergentes puede dejar a los estudiantes desconectados de los avances en la disciplina y dificultar su desarrollo como profesionales informados y competentes.

Una formación deficiente en metodología y técnicas de investigación también puede afectar la capacidad de los futuros psicólogos para evaluar críticamente la literatura científica y aplicar los hallazgos de investigaciones relevantes en su práctica profesional (Jamali-Phiri et al., 2023). Esto puede llevar a una falta de base empírica en la toma de decisiones y en la aplicación de intervenciones psicológicas, lo que puede disminuir su alcance y efectividad en el servicio profesional que ofrece a la sociedad.

## Discusión

Al comparar la manera en que se enseña la psicología actualmente con el modelo educativo medieval y su enfoque en una sola perspectiva teórica revela una serie de paralelismos y desafíos. En primer lugar, se destaca la similitud en el propósito de ambas modalidades educativas: influir en la visión del mundo y la identidad de los individuos. En la época medieval, esto se lograba inculcando la doctrina cristiana a través de la fe y la aceptación pasiva de los textos sagrados. Es común que en la enseñanza de la psicología actual formar profesionales con una comprensión sólida y arraigada en una tradición teórica específica, convirtiéndolos en defensores activos

de dicha perspectiva.

Se planteó interrogantes sobre esta nueva actitud, especialmente en cuanto al riesgo de generar divisiones y confrontaciones dentro del ámbito académico, limitando la apertura a otras perspectivas y enfoques en la psicología. Se resalta que el dogmatismo en la enseñanza, al forzar a los estudiantes a adoptar una única tradición teórica, puede llevarlos a perder la oportunidad de desarrollar una comprensión más amplia y versátil de la disciplina.

Se sugiere que, en lugar de promover una enseñanza basada en dogmas, es esencial fo-



mentar una actitud abierta y flexible hacia la diversidad de perspectivas en el campo de la psicología. Al igual que los cruzados se hubieran beneficiado al quitarse la venda de los ojos y ver más allá de sus creencias preconcebidas, los psicólogos pueden enriquecer su práctica y formación al mantener una actitud receptiva hacia la diversidad de enfoques teóricos.

También se destaca la preocupante tendencia actual hacia el dogmatismo y la endogamia intelectual en la enseñanza actual de la psicología, y cómo estas actitudes guardan ciertas similitudes con actitudes presentes en la época medieval. De igual manera, se puede observar una tendencia hacia el dogmatismo, donde algunas corrientes teóricas se presentan como la única verdad y se desalienta la exploración y cuestionamiento de otras tradiciones. Lo que ha resultado en un florecimiento de la endogamia intelectual que se manifiesta en la preferencia por formar a los estudiantes en una sola orientación teórica, lo que genera estrechez de miras y falta de apertura hacia nuevas ideas.

En este trabajo se hace una analogía entre los gremios medievales y las tradiciones teóricas en la enseñanza actual de la psicología. Se destaca cómo ambas formas de organización comparten ciertas similitudes en cuanto a la protección de intereses y conocimientos exclusivos, así como en su función de formar y capacitar a sus miembros en un enfoque específico. También se analiza cómo las tradiciones teóricas en psicología se convierten en grupos cerrados que defienden su perspectiva particular y desalientan el diálogo constructivo con otras aproximaciones.

En general, se resalta la necesidad de superar el gremio académico y la endogamia intelectual, promoviendo una mentalidad abierta que permita una comprensión más amplia y

enriquecedora de la psicología. Al reconocer el valor de cada tradición teórica y la riqueza que aporta al campo, se puede avanzar hacia una formación más integral y un ejercicio profesional más informado y compasivo.

Por otro lado, se menciona que en la enseñanza de psicología actual existe una tendencia a evitar la formación de los alumnos en múltiples tradiciones teóricas debido al temor al eclecticismo. Se argumenta que el miedo al eclecticismo ha llevado a una formación más rígida y restrictiva en la enseñanza psicológica, lo que se traduce en una visión estrecha y unidimensional de la disciplina.

Sin embargo, se destaca la importancia de aprovechar la diversidad teórica como una oportunidad para nutrir una formación más sólida y versátil de los estudiantes. Al alentar una apertura hacia diferentes tradiciones teóricas, los futuros psicólogos pueden desarrollar una visión más amplia y holística de la disciplina, lo que les permitirá abordar los desafíos de manera transdisciplinar. Se enfatiza que cultivar la interdisciplina no implica caer en un eclecticismo sin sentido, sino que puede enriquecer el pensamiento y la práctica de la psicología. Mediante un enfoque interdisciplinario, los estudiantes pueden comprender mejor los fundamentos y aplicaciones de cada tradición teórica, sin sacrificar la profundidad y coherencia en su formación.

Por último, se aborda la situación actual de la enseñanza de la psicología en el tercer decenio del Siglo XXI, y se identifican diversos desafíos que deben ser superados para mantener su relevancia en un mundo en constante cambio.

Uno de los principales desafíos es la superación del enfoque tradicional y rígido que ha caracterizado la enseñanza de la psicología en el pasado. A lo largo de las épocas, se ha



mantenido un modelo educativo que refleja aspectos del sistema medieval, lo cual no se ajusta a las necesidades de una sociedad en constante evolución. Se resalta la necesidad de evolucionar hacia una perspectiva más amplia e interdisciplinaria, que permita a los estudiantes explorar diferentes tradiciones teóricas y enfoques.

La rápida evolución de la ciencia y la tecnología representa otro desafío significativo para la enseñanza de la psicología. Los avances en campos como la neurociencia, la inteligencia artificial y la psicología aplicada demandan que los futuros psicólogos estén al día con las últimas investigaciones y desarrollos en el campo. En consecuencia, la enseñanza de la psicología debe adaptarse para incorporar estas nuevas tendencias y herramientas tecnológicas en su currículo, de manera que los estudiantes estén preparados para enfrentar los desafíos actuales y futuros.

Otro reto que enfrenta la enseñanza de la psicología es la necesidad de adaptarse a la diversidad cultural y social de la sociedad actual. Los futuros psicólogos deben estar capacitados para comprender y abordar las problemáticas de diferentes grupos y comunidades de manera sensible y respetuosa. Para ello, es esencial que la enseñanza de la psicología incluya una perspectiva multicultural y antirracista, promoviendo la empatía y la comprensión hacia las diferentes realidades de las personas.

La enseñanza de la psicología también debe enfrentar el desafío de adaptarse a las nuevas formas de aprendizaje y comunicación que ha traído consigo la era digital. La facilidad de acceso a información y recursos a través de internet es una característica común entre los estudiantes de hoy en día. Por tanto, se hace imprescindible que la enseñanza de la psicología incorpore nuevas herramientas tecnológicas y plataformas de aprendizaje en línea para mantenerse a la vanguardia en la educación.

Finalmente, para insertar la enseñanza de la psicología de lleno en el tercer decenio del Siglo XXI se puede concluir que es necesario se adopte una perspectiva amplia y diversa que afecte en la formación integral del futuro psicólogo que lo capacite para apreciar la complejidad y variedad de enfoques y teorías que existen en el campo (Badaan & Choucair, 2023; Chang et al., 2023; Dwivedi et al., 2023). El avance exige una transformación en la enseñanza de la psicología. Superar el modelo educativo medieval implica romper con la rigidez dogmática y abrirse a una formación más amplia y contextualizada; y el enfoque interdisciplinario, por su parte requiere la actualización constante y el desarrollo del pensamiento crítico con la finalidad de formar psicólogos preparados para enfrentar los retos y oportunidades de la sociedad actual (Asssem, Khodeir, & Fathy, 2023; Badaan & Choucair, 2023; Shiffrin & Mitchell, 2023).

## Conclusiones

A lo largo de este capítulo se ha subrayado claramente la imperiosa necesidad de revisar y modernizar la enseñanza de la psicología, particularmente en ambientes educativos que persisten en adherirse a modelos pedagógicos obsoletos. Un ejemplo de esto es el modelo uti-

lizado en la FES-Iztacala para la enseñanza de la psicología, que a pesar de su reciente creación es restrictivo y limitante. Sustentados en un enfoque dogmático, estos modelos inhiben la exploración de nuevas ideas y metodologías, resultando inadecuados para la formación



académica y profesional de los estudiantes (Roytenko, 2021). En el mundo contemporáneo, los estudiantes enfrentan una diversidad de desafíos psicológicos complejos en un entorno cada vez más globalizado, lo que hace urgente una actualización en la metodología de enseñanza para prepararlos eficazmente.

En este sentido, es crucial promover una educación que valore la pluralidad de teorías psicológicas y que fomente un diálogo constructivo entre las diferentes corrientes de pensamiento (Searight & Geiss, 2023). La interdisciplinariedad debe ser un componente integral en la formación de futuros psicólogos, integrando conocimientos de disciplinas como la neurociencia, la ciencia de datos, la sociología y otras áreas relevantes (Allen, 2021; Gkintoni, Dimakos, Halkiopoulou, & Antonopoulou, 2023; Méndez Isla, Mauro, & Kozlowski, 2024; (Allen, 2021; Gkintoni, Dimakos, Halkiopoulou, & Antonopoulou, 2023; Méndez Isla, Mauro, & Kozlowski, 2024; Silva-Rodríguez & Guarneros-Reyes, 2025). Este enfoque enriquece la comprensión de los estudiantes sobre la psicología humana y les proporciona las herramientas necesarias para abordar de manera innovadora y efectiva los desafíos contemporáneos.

El ambiente académico debe fomentar la investigación y la crítica constructiva, desafiando las nociones aceptadas y explorando nuevas posibilidades. (Zouhri & El mallahi, 2024) Estas tecnologías no solo mejoran la interactividad y la dedicación de los estudiantes sino que también abren nuevas vías para la experimentación y la práctica clínica.

Fomentar habilidades de pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes es otro aspecto vital (Da Silva, De Oliveira, & Da Silva, 2024; Guo, Jantharajit, & Thongpanit, 2024). Permitirles cuestionar y evaluar teorías y prácticas actuales es fundamental para su desarrollo

académico y esencial para su práctica profesional, donde deben ser capaces de adaptar su enfoque a las necesidades individuales y contextuales de sus usuarios.

Adaptarse a los desafíos de la era digital no solo implica incorporar nuevas tecnologías en la enseñanza sino también preparar a los estudiantes para enfrentar y gestionar los efectos psicológicos de la vida digital, como la gestión de la identidad online, la privacidad y la salud psicológica en entornos virtuales.

Una manera de adaptarse al entorno digital que actualmente se vive podría consistir en adoptar una serie de estrategias que tuvieran que ver con los siguientes ejes:

- a) **Integración Curricular de Tecnologías Digitales:** Más allá de utilizar tecnologías como herramientas didácticas, los programas de psicología deben integrar el estudio de estas tecnologías en sus currículos. Esto incluye entender cómo las plataformas digitales afectan el comportamiento humano, la cognición y las emociones, así como cómo pueden ser utilizadas para mejorar la práctica psicológica. Por ejemplo, cursos sobre ciberpsicología, que exploran temas como la identidad online, la interacción social en redes y los efectos de la vida digital en la salud mental, deberían ser parte integral de la formación académica (Kirwan, Connolly, Barton, & Palmer, 2024; Natalia, Aswan, & Aina, 2024; Zarhbouch, 2023).
- b) **Formación en Ética Digital:** Preparar a los estudiantes para manejar cuestiones de privacidad y ética en entornos digitales es crucial. Esto incluye enseñar sobre el manejo ético de datos, consideraciones sobre la privacidad al utilizar plataformas digitales para la investigación o la práctica clínica, y las implicaciones éticas de las



intervenciones tecnológicas en psicología (Hurley et al., 2024; Levine, Philpot, Nighthingale, & Kordoni, 2024; Light, Panicker, Abrams, & Huh-Yoo, 2024).

- c) **Desarrollo de Resiliencia Digital:** Los programas deben enfocarse en desarrollar resiliencia digital en los estudiantes, preparándolos para manejar y mitigar los efectos negativos de la exposición prolongada a entornos digitales. Esto puede incluir entrenamiento en manejo de la fatiga digital, técnicas de mindfulness adaptadas para el uso de tecnología, y estrategias para equilibrar la vida online y offline (Darryl Ang et al., 2022; Palalas & Doran, 2024; Song, Xia, Zhang, & Liu, 2024).
- d) **Capacitación en Herramientas Digitales:** Proporcionar a los estudiantes una formación práctica en el uso de herramientas digitales para la evaluación y tratamiento psicológico. Esto podría incluir el uso de aplicaciones de salud mental, plataformas de terapia online, y técnicas de realidad virtual para el tratamiento de condiciones como el trastorno de estrés postraumático o los trastornos de ansiedad (Bogdanovych, Moses, Wootton, & Trescak, 2021; Hiley et al., 2024; Trahan et al., 2021).
- e) **Investigación en Psicología Digital:** Fomentar la investigación en cómo la tecnología afecta la psicología humana y viceversa. Esto no solo prepara a los estudiantes para los desafíos actuales, sino que también impulsa el desarrollo de nuevas teorías y prácticas que son pertinentes para la era digital (Grisold et al., 2022; Light et al., 2024; Vernyuy, 2024).
- f) **Colaboraciones Interdisciplinarias:** Establecer colaboraciones entre departamentos de psicología y campos como la informática, la ingeniería y las ciencias de la comunicación. Estas colaboraciones pueden enriquecer la

formación de los estudiantes al proporcionarles una perspectiva más amplia y acceso a expertos en tecnología digital, análisis de datos y diseño de interfaces (J. Mohammed Salih, Y. Arif, & Q. Sabri, 2024; Park, Aknin, Gaither, Impett, & Whillans, 2024).

- g) **Apoyo Continuo y Formación del Profesorado:** Asegurar que los educadores también estén preparados para enseñar y guiar a los estudiantes en estos temas es esencial. Esto podría incluir talleres regulares y oportunidades de desarrollo profesional en tecnologías emergentes y psicología digital (Dey & Panda, 2024; Kitcharoen, Howimanporn, & Chookaew, 2024; Koloskova, 2022; Shirokolobova, Larionova, Achkasova, & Shirokolobov, 2022).

Implementando estas estrategias, los programas de psicología pueden no solo adaptarse a los desafíos de la era digital, sino también liderar en la formación de profesionales capaces de utilizar estas tecnologías de manera efectiva y ética, mejorando así su práctica profesional y contribuyendo positivamente a la sociedad.

En resumen, la modernización de la enseñanza de la psicología es una necesidad imperativa que requiere un cambio significativo en la forma en que se conceptualiza y se imparte la educación en este campo. Solo a través de una revisión exhaustiva y una apertura a las innovaciones metodológicas y tecnológicas, la psicología puede mantener su relevancia y efectividad en el siglo XXI, asegurando que los futuros profesionales estén bien equipados para contribuir de manera significativa a la sociedad y al bienestar individual. Esta transformación no solo actualizará la disciplina sino que también preparará a los futuros psicólogos para ser líderes efectivos en un mundo caracterizado por su constante cambio y complejidad.



## Referencias

1. Abraham, J., & Rufaedah, A. (2014). "Theologization" of Psychology and "Psychologization" of Religion: How Do Psychology and Religion Supposedly Contribute to Prevent and Overcome Social Conflicts? *Procedia environmental sciences*, 20, 516-525. doi: <https://doi.org/10.1016/j.proenv.2014.03.064>
2. Ahluwalia, M. K., Ayala, S. I., Locke, A. F., & Nadrich, T. (2019). Mitigating the "powder keg": The experiences of faculty of color teaching multicultural competence. *Teaching of Psychology*, 46(3), 187-196. doi: <https://doi.org/10.1177/0098628319848864>
3. Ainslie, G. (2021). Elster's eclecticism in analyzing emotion. *Inquiry*, 64(3), 321-341. doi: <https://doi.org/10.1080/0020174X.2020.1821957>
4. Akrivou, K., Scalzo, G., & Oron, J. V. (2020). The moral psychology of practical wisdom for business and management. *Handbook of practical wisdom in business and management*, 1-16. doi: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-00140-7\\_15-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-00140-7_15-1)
5. Al Yakin, A., Obaid, A. J., Muthmainnah, R. S. A. M., Khalaf, H. A., & Al-Barzinji, S. M. (2022). Bringing technology into the classroom amid Covid 19, challenge and opportunity. *Journal of Positive School Psychology*, 6(2), 1043-1052. doi: <https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/1611/873>
6. Allen, K.-A. (2021). The transdisciplinary nature of educational and developmental psychology. *The Educational and Developmental Psychologist*, 38, 1 - 2. doi: <https://doi.org/10.1080/20590776.2021.1956868>
7. Arce, J. D. G. (2022). De las tiendas de la ropa vieja al gremio de aljabibes. *Economía circular en la Sevilla de la baja Edad Media. Anuario de Estudios Medievales*, 52(1), 277-309. doi: <https://doi.org/10.3989/aem.2022.52.1.11>
8. Asay, J. (2018). The role of truth in psychological science. *Theory & Psychology*, 28(3), 382-397. doi: <https://doi.org/10.1177/0959354317752875>
9. Assem, H. M., Khodeir, L. M., & Fathy, F. (2023). Designing for human wellbeing: the integration of neuroarchitecture in design—a systematic review. *Ain Shams Engineering Journal*, 102102. doi: <https://doi.org/10.1016/j.asej.2022.102102>
10. Atwa, Z., Sulayeh, Y., Abdelhadi, A., Jazar, H. A., & Eriqat, S. (2022). Flipped Classroom Effects on Grade 9 Students' Critical Thinking Skills, Psychological Stress, and Academic Achievement. *International Journal of Instruction*, 15(2), 737-750. doi: <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15240a>
11. Badaan, V., & Choucair, F. (2023). Toward Culturally Sensitive Development Paradigms: New Shifts, Limitations, and the Role of (Cross-) Cultural Psychology. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 54(2), 232-248. doi: <https://doi.org/10.1177/002202212111073671>
12. Biddlestone, M., Roozenbeek, J., & van der Linden, S. (2023). Once (but not twice) upon a time: Narrative inoculation against conjunction errors indirectly reduces conspiracy beliefs and improves truth discernment. *Applied Cognitive Psychology*, 37(2), 304-318. doi: <https://doi.org/10.1002/acp.4025>
13. Blanchard, M. A., & Heeren, A. (2020). Why we should move from reductionism and embrace a network approach to parental burnout. *New directions for child and adolescent development*, 2020(174), 159-168. doi: <https://doi.org/10.1002/cad.20377>
14. Bogdanovych, A., Moses, K., Wootton, B. M., & Trescak, T. (2021). Dealing with a Panic Attack: a Virtual Reality Training Module for Postgraduate Psychology Students. *Proceedings of the 27th ACM Symposium on Virtual Reality Software and Technology*. doi: <https://doi.org/10.1145/3489849.3489926>
15. Chang, Y.-K., Gill, D. L., Creswell, J. D., Chen, D.-T., Lin, C.-Y., Chu, C.-H., & Nien, J.-T. (2023). Effect of mindfulness-based intervention on endurance performance under pressure and performance-relevant mental attributes an interdisciplinary perspective: Protocol for a mindfulness-based peak performance (MBPP) trial. *Contemporary clinical trials*, 129, 107175. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cct.2023.107175>
16. Collazo, M. (2022). Currículo universitario y calidad de la educación. Aportes teóricos y metodológicos para la investigación de los campos de formación. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1), 181-205. doi: <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.538>
17. Cui, G., Wang, F., & Zhang, Y. (2022). Buffer or boost? the role of openness to experience and knowledge sharing in the relationship between team cognitive diversity and members' innovative work behavior. *Current Psychology*, 1-13. doi: <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03633-7>
18. Da Silva, J. J. G., De Oliveira, M. L., & Da Silva, W. (2024). Pedagogical Strategies for the Development of Critical and Reflective Thinking in Students. *RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber*. doi: <https://doi.org/10.51473/rcmos.v1i1.2024.575>
19. Damirovich, R. M., Saydaliyevich, U. S., & Nosirkhonzoda, A. N. (2022). Social-Psychological Bases of Professional Adaptability in Future Military Servants. *JOURNAL OF INNOVATIONS IN SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL RESEARCH*, 5(4), 462-465. doi: <https://bestpublication.org/index.php/jaj/article/view/2695>
20. Darryl Ang, W. H., Jocelyn Chew, H. S., Dong, J., Yi, H., Mahendren, R., & Lau, Y. (2022). Digital training for building resilience: Systematic review, meta-analysis, and meta-regression. *Stress and Health*, 38, 848 - 869. doi: <https://doi.org/10.1002/smi.3154>
21. Dey, B., & Panda, P. B. N. (2024). Professional Development of Teacher Educators: Unlocking Opportunities through Massive Open Online Courses. *International Journal For Multidisciplinary Research*. doi: <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i04.24186>
22. Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj,



- A., Kar, A. K., . . . Ahuja, M. (2023). "So what if ChatGPT wrote it?" Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, 71, 102642. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642>
23. FES-Iztacala. (2015). Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología: Tomo I. doi: <https://psicologia.iztacala.unam.mx/plan-de-estudios/>
24. García, J. E. (2021). La creatividad en las teorías psicológicas y el rol de la historia. *Revista Científica de la Facultad de Filosofía*, 13(2). doi: <https://revistascientificas.una.py/index.php/rcff/article/view/2729>
25. Gernigon, C., Den Hartigh, R. J., Vallacher, R. R., & van Geert, P. (2022). How the complexity of psychological processes reframes the issue of reproducibility in psychological science. *PsyArXiv*. [Google Scholar]. doi: <https://doi.org/10.1177/17456916231187324>
26. Gkintoni, E., Dimakos, I. C., Halkiopoulos, C., & Antonopoulou, H. (2023). Contributions of Neuroscience to Educational Praxis: A Systematic Review. *Emerging Science Journal*. doi: <https://doi.org/10.28991/esj-2023-sied2-012>
27. Grisold, T., Kremser, W., Mendling, J., Recker, J., Brocke, J. v., & Wurm, B. (2022). Keeping pace with the digital age: Envisioning information systems research as a platform. *Journal of Information Technology*, 38, 60 - 66. doi: <https://doi.org/10.1177/02683962221130429>
28. Guo, R., Jantharajit, N., & Thongpanit, P. (2024). Construct an instructional approach based on collaborative learning and reflective learning for enhance students' analytical thinking and critical thinking skills. *Asian Journal of Contemporary Education*. doi: <https://doi.org/10.55493/5052.v8i2.5184>
29. Hiley, K. E., Mohammad, Z. B., Taylor, L., Burgess-Dawson, R., Patterson, D., Puttick, D., . . . Mushtaq, F. (2024). eXtended Reality Enhanced Mental Health Consultation Training. Paper presented at the medRxiv.
30. Hudley, A. H. C., Mallinson, C., & Bucholtz, M. (2020). Toward racial justice in linguistics: Interdisciplinary insights into theorizing race in the discipline and diversifying the profession. *Language*, 96(4), e200-e235. doi: <https://doi.org/10.1353/lan.2020.0074>
31. Hurley, M. E., Sonig, A., Herrington, J., Storch, E., Lázaro-Muñoz, G., Blumenthal-Barby, J., & Kostick-Quenet, K. M. (2024). Ethical considerations for integrating multimodal computer perception and neurotechnology. *Frontiers in Human Neuroscience*, 18. doi: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2024.1332451>
32. J. Mohammed Salih, H., Y. Arif, J., & Q. Sabri, S. (2024). Collaborative Learning in Computer Labs for Science Education. *Ascarya: Journal of Islamic Science, Culture, and Social Studies*. doi: <https://doi.org/10.53754/iscs.v4i1.659>
33. Jackson, J. C., Watts, J., List, J.-M., Puryear, C., Drabble, R., & Lindquist, K. A. (2022). From text to thought: How analyzing language can advance psychological science. *Perspectives on Psychological Science*, 17(3), 805-826. doi: <https://doi.org/10.1177/17456916211004899>
34. Jamali-Phiri, M., Kafumba, J. A., MacLachlan, M., Smith, E. M., Ebuenyi, I. D., Eide, A. H., & Munthali, A. (2023). Addressing data deficiencies in assistive technology by using statistical matching methodology: A case study from Malawi. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 18(4), 415-422. doi: <https://doi.org/10.1080/17483107.2020.1861118>
35. Kirwan, G., Connolly, I., Barton, H., & Palmer, M. (2024). An Introduction to Cyberpsychology.
36. Kitcharoen, P., Howimanporn, S., & Chookaew, S. (2024). Enhancing Teachers' AI Competencies through Artificial Intelligence of Things Professional Development Training. *Int. J. Interact. Mob. Technol.*, 18, 4-15. doi: <https://doi.org/10.3991/ijim.v18i02.46613>
37. Koloskova, G. A. (2022). Professional development of teachers and their pedagogical activity in the digital educational environment. *Professional education in the modern world*. doi: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-3-11>
38. Levine, M., Philpot, R., Nightingale, S. J., & Kordoni, A. (2024). Visual digital data, ethical challenges, and psychological science. *The American psychologist*, 79 1, 109-122. doi: <https://doi.org/10.1037/amp0001192>
39. Light, L. L., Panicker, S., Abrams, L., & Huh-Yoo, J. (2024). Ethical challenges in the use of digital technologies in psychological science: Introduction to the special issue. *The American psychologist*, 79 1, 1-8. doi: <https://doi.org/10.1037/amp0001286>
40. Magalhães, A. P. T. (2015). The medieval university and the ethos of knowledge: Franciscan friars, patristic tradition, and scholastic 'instruments'. *Acta Scientiarum. Education*, 37(3), 237-245. doi: <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v37i3.24397>
41. Märtsin, M. (2020). Psychology: a Discipline in Need of Reflective Foundations. *Integr Psychol Behav Sci*, 54(3), 694-700. doi: <https://doi.org/10.1007/s12124-020-09552-1>
42. Méndez Isla, M., Mauro, A., & Kozłowski, D. (2024). Contributions of bibliometrics to the study of interdiscipline. A methodology for the analysis of the intersection between the fields of neurosciences and computational sciences. *SCT Proceedings in Interdisciplinary Insights and Innovations*. doi: <https://doi.org/10.56294/piii2024272>
43. Muydinovich, R. I. (2022). Methodology of using the google classroom mobile application in teaching informatics and information technologies for secondary school students. *European Journal of Interdisciplinary Research and Development*, 3, 158-162. doi: <http://www.ejird-journalspark.org/index.php/ejird/article/view/48>
44. Nader 'Abed, N. (2023). Whether Plato Will Stay Chained in His Cave: Jonathan Swift's The Battle of the Books and the Futility of Parochialism. In S. Al-Khawaldeh (Ed.), *An Arab Perspective on Jonathan Swift* (pp. 118). Retrieved from <https://www.cambridgescholars.com/resources/pdfs/978-1-5275-0464-6-sample.pdf>
45. Natalia, D., Aswan, D. M., & Aina, M. (2024). Identifica-



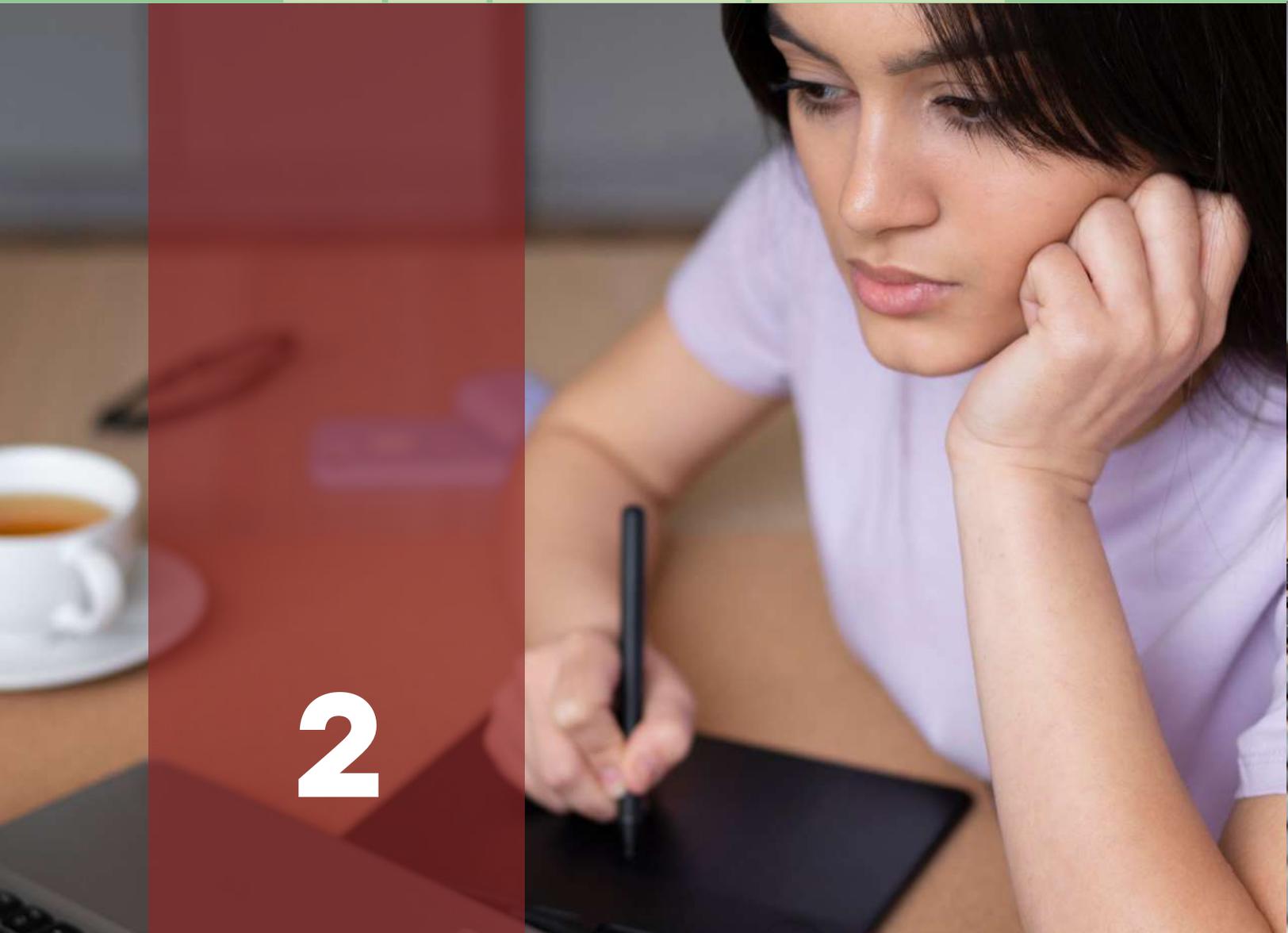
- tion of student difficulties in learning educational digital psychology using the Projectbased learning model. International Journal of Applied Science and Research. doi: <https://doi.org/10.56293/ijasr.2024.6013>
46. Obradović, S., Power, S. A., & Sheehy-Skeffington, J. (2020). Understanding the psychological appeal of populism. *Current Opinion in Psychology*, 35, 125-131. doi: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.06.009>
  47. Palalas, A., & Doran, M. (2024). Digital Wellness Framework for Online Learning. *Canadian Journal of Learning and Technology*. doi: <https://doi.org/10.21432/cjlt28581>
  48. Park, L. E., Aknin, L. B., Gaither, S. E., Impett, E., & Whillans, A. V. (2024). Starting and sustaining fruitful collaborations in psychology. *Social and Personality Psychology Compass*. doi: <https://doi.org/10.1111/spc3.12950>
  49. Pradhan, B., & Sahoo, M. (2023). Psychotherapies for the Youth: Evolution, Progress, and On Way to Eclecticism. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 09731342231179033. doi: <https://doi.org/10.1177/09731342231179033>
  50. Prevatt, B.-S., Perkins, H., & Nance, A. (2021). Psychology today: A project to increase diversity in psychology curriculum. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 7(4), 288. doi: <https://doi.org/10.1037/stl0000284>
  51. Psicología, C. d. (2022). Las semanas de tradiciones y ámbitos 2022. Retrieved from [https://fenix.iztacala.unam.mx/?page\\_id=34051](https://fenix.iztacala.unam.mx/?page_id=34051)
  52. Pulido, M. L. (2018). Principios educativos de la educación occidental: la Edad Media. *Revista Brasileira de Educação*, 23. Retrieved from <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HLG-NYGZRKFnc5qBVFpc8Dgp/?format=pdf&lang=es>
  53. Rahmatullah, A. S., Mulyasa, E., Syahrani, S., Pongpailu, F., & Putri, R. E. (2022). Digital era 4.0: The contribution to education and student psychology. *Linguistics and Culture Review*, 6(S3), 89-107. doi: <https://doi.org/10.21744/lingcure.v6nS3.2064>
  54. Rodríguez, J. G. (2023). Psicología política en México: Aportes curriculares para un campo de formación profesional. *En Prospectiva*, 4(1), 5-12. Retrieved from <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/en-prospectiva/article/view/268/290>
  55. Roytenko, N. (2021). FORMATION OF METHODOLOGICAL CULTURE OF THE FUTURE TEACHER-MUSICIAN. *Academic Notes Series Pedagogical Science*. doi: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-195-196-201>
  56. Salazar, E. M. (2022). La educación en la antigüedad y la edad media. *HISPADIS*, 1(01). doi: <https://doi.org/10.59989/hispadis.v1i01.38>
  57. Salinas-Quiroz, F., Mihalfi, V. C., & Cabrera, P. S. (2015). Aportes ecológico-interactivos a la psicología educativa. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26(1), 26-37. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/2332/233245620003.pdf>
  58. Sanbonmatsu, D. M., Cooley, E. H., & Butner, J. E. (2021). The impact of complexity on methods and findings in psychological science. *Frontiers in Psychology*, 11, 580111. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.580111>
  59. Searight, H. R., & Geiss, P. G. (2023). Promoting Liberal Education Through Introductory Psychology: The Perspective-Based Approach. *Review of General Psychology*, 27, 260 - 274. doi: <https://doi.org/10.1177/10892680221147910>
  60. Shahjahan, R. A., Estera, A. L., Surla, K. L., & Edwards, K. T. (2021). "Decolonizing" Curriculum and Pedagogy: A Comparative Review Across Disciplines and Global Higher Education Contexts. *Review of Educational Research*, 92(1), 73-113. doi: <https://doi.org/10.3102/003465432111042423>
  61. Shiffrin, R., & Mitchell, M. (2023). Probing the psychology of AI models. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 120(10), e2300963120. doi: <https://doi.org/10.1073/pnas.2300963120>
  62. Shirokolobova, A. G., Larionova, Y. S., Achkasova, O., & Shirokolobov, G. (2022). Pedagogical Staff and Digital Competencies: Professional Development in the Academic Digitalization. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*. doi: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2022-6-3-189-197>
  63. Silva-Rodríguez, A., & Guarneros-Reyes, E. (2025). El Futuro de la Psicología en la Era de la Ciencia de Datos Comportamentales. In C. Z. Vega-Valero (Ed.), *Aplicaciones de la Psicología al Campo Organizacional*. México: LEED Editorial.
  64. Song, C., Xia, Y., Zhang, Z., & Liu, R. (2024). Harnessing digital strategies to manage emotional health among students of Gen Z. *Metaverse*. doi: <https://www.semanticscholar.org/author/Chuanxiang-Song/2305453189>
  65. Tadiboina, S. N. (2022). The use of AI in advanced medical imaging. *Journal of Positive School Psychology*, 6(11), 1939-1946. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/365846808\\_The\\_Use\\_Of\\_AI\\_In\\_Advanced\\_Medical\\_Imaging](https://www.researchgate.net/publication/365846808_The_Use_Of_AI_In_Advanced_Medical_Imaging)
  66. Tinoco, S. V. (2017). Los gremios: estructura y dinámica de un «modelo» gremial. *Revista Invenio*. Retrieved from <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/28/72/05losgremios.pdf>
  67. Tosi, L. D., & Tosi, J. D. (2014). Escolasticismo: ¿Problema fundamental de la psicología de hoy? *Psicología para América Latina*(26), 63-86. Retrieved from [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2014000100005](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2014000100005)
  68. Trahan, M. H., Morley, R. H., Nason, E. E., Rodrigues, N., Huerta, L., & Metsis, V. (2021). Virtual Reality Exposure Simulation for Student Veteran Social Anxiety and PTSD: A Case Study. *Clinical Social Work Journal*, 49, 220 - 230. doi: <https://doi.org/10.1007/s10615-020-00784-7>
  69. Urizar Jr, G. G., & Miller, K. (2022). Implementation of Interdisciplinary Health Technologies as Active Learning Strategies in the Classroom: A Course Redesign. *Psychology Learning & Teaching*, 21(2), 151-161. doi: <https://doi.org/10.1177/14757257221090643>
  70. Van Baar, J. M., & FeldmanHall, O. (2022). The polarized mind in context: Interdisciplinary approaches to the psychology of political polarization. *American Psychologist*, 77(3), 394. doi: <https://doi.org/10.1037/amp0000814>
  71. van Rooij, I., & Baggio, G. (2021). Theory Before the



- Test: How to Build High-Verisimilitude Explanatory Theories in Psychological Science. *Perspectives on Psychological Science*, 16(4), 682-697. doi: <https://doi.org/10.1177/1745691620970604>
72. Vernyuy, A. (2024). Impact of Technological Advancements on Human Existence. *International Journal of Philosophy*. doi: <https://doi.org/10.47941/ijp.1874>
73. Vorano, A., Ahumada, J., Venturelli, N., & Chibeni, S. (2015). El escolasticismo en Psicología: un problema sobreevaluado. *Filosofía e Historia de la Ciencia en el Cono Sur*. Selección de trabajos del IX Congreso y XXV Jornadas de Epistemología e Historia de la Ciencia, 707-715. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/306267959\\_El\\_escolasticismo\\_en\\_Psicologia\\_un\\_problema\\_sobreevaluado\\_Scholasticism\\_in\\_Psychology\\_an\\_overrated\\_problem](https://www.researchgate.net/publication/306267959_El_escolasticismo_en_Psicologia_un_problema_sobreevaluado_Scholasticism_in_Psychology_an_overrated_problem)
74. Zanatto, D., Bifani, S., & Noyes, J. (2023). Constraining the sense of agency in human-machine interaction. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 1-12. doi: <https://doi.org/10.1080/10447318.2023.2189815>
75. Zarhbouch, B. (2023). Cyber psychology and the Problematic of Experimentation Between the Real World and the Virtual World. Full TextT Book of IJHER Congress7. doi: <https://doi.org/10.47832/ijhercongress7-5>
76. Zhang, B., Velmayil, V., & Sivakumar, V. (2023). A deep learning model for innovative evaluation of ideological and political learning. *Progress in Artificial Intelligence*, 12(2), 119-131. doi: <https://doi.org/10.1007/s13748-021-00253-3>
77. Zouhri, A., & El mallahi, M. (2024). Improving Teaching Using Artificial Intelligence and Augmented Reality. *Journal of Automation, Mobile Robotics and Intelligent Systems*, 18, 57 - 61. doi: <https://doi.org/10.14313/jamris%2F2-2024%2F13>
78. Żuk, P., Pluciński, P., & Żuk, P. (2021). The Dialectic of Neoliberal Exploitation and Cultural-Sexual Exclusion: From Special Economic Zones to LGBT-Free Zones in Poland. *Antipode*, 53(5), 1571-1595. doi: <https://doi.org/10.1111/anti.12721>







# 2

DOI | <https://doi.org/10.22402/ed.leed.978.607.59503.8.9.c02>

## Evaluación y cadena de impacto en el aprendizaje de un sistema e-learning para bachillerato

*Esperanza Guarneros-Reyes, Argenis Josué Espinoza-Zepeda  
y Arturo Silva-Rodríguez*

### Agradecimientos

Esta investigación fue posible gracias al financiamiento de CONAHCyT periodo 2019-2021 | Al programa PAPIIT número de proyecto IN306024 | Al programa PAPIIME número de proyecto PE302124. Así como el apoyo de infraestructura del Laboratorio Digital de Desarrollo Infantil de la FES Iztacala, UNAM y la plataforma educativa Moodle Campus Universitario Virtual de Educación a Distancia CUVED del Laboratorio de Evaluación y Educación Digital LEED de la UNAM.





## Contenido

Resumen ,	54
Abastract,	54
Introducción,	55
Modalidad E-Learning o en Línea y B-Learning o Híbrido,	55
Propuesta de evaluación de un sistema e-learning para el bachillerato,	57
Modelo de evaluación de cuatro niveles Kirkpatrick,	58
Evaluando el E-Learning en el Bachillerato: Un Estudio en la materia de Psicología I,	60
Discusión,	66
Referencias,	68

## Resumen

Este capítulo analiza el impacto del uso de un sistema e-learning diseñado para la materia de Psicología, en el aprendizaje de los estudiantes de un bachillerato público de la zona metropolitana de la Ciudad de México. Participaron 48 alumnos y la profesora del grupo, se utilizó el modelo de evaluación de Kirkpatrick (2016), que incluye cuatro niveles: reacción, aprendizaje, transferencia y los resultados del sistema e-learning en cuanto a los conocimientos adquiridos en Psicología. Los resultados evidenciaron diferencias significativas en-

tre los niveles de reacción-aprendizaje, así como entre aprendizaje-transferencia, y transferencia- resultados. Se concluye que la implementación del sistema e-learning tuvo un impacto positivo en el proceso educativo de los estudiantes de Psicología, y los detalles de estos resultados se discuten en el capítulo.

**Palabras Clave:** E-learning, Evaluación de impacto, Cadena de impacto, estudiantes de CCH

## Abstract

This chapter analyzes the impact of using an e-learning system designed for the subject of Psychology on the learning outcomes of students from a public high school in the metropolitan area of Mexico City. The study involved 48 students and the group's teacher, employing the Kirkpatrick evaluation model (2016), which includes four levels: reaction, learning, transfer, and the results of the e-learning system regarding the knowledge acquired in Psychology. The findings showed significant differences between the levels

of reaction-learning, as well as between learning-transfer, and transfer-results. It is concluded that the implementation of the e-learning system had a positive impact on the educational process of the Psychology students, and the details of these results are discussed in the chapter.

**Keywords:** E-learning, Impact evaluation, Impact chain, CCH students.



*“Los estudiantes pueden aprender mucho más, y mucho más rápido, en línea. Lo que toma una hora en la sala de clases puede aprenderse en diez minutos en línea.”*

Sugata Mitra

## Introducción

El uso de cursos en línea, abarcando tanto las modalidades de e-learning como de b-learning, ha revolucionado la educación a nivel superior y, recientemente, también ha comenzado a expandirse en el nivel de bachillerato. Estas modalidades brindan una gran flexibilidad y accesibilidad, permitiendo a los estudiantes aprender a su propio ritmo y desde cualquier ubicación. Esta transformación facilita una educación más personalizada y adaptativa, acorde con las necesidades y estilos de aprendizaje de cada individuo.

La pandemia de COVID-19 impulsó de manera notable la implementación de tecnologías de educación en línea en el nivel de educación media superior. Las modalidades de e-learning, que implican un aprendizaje totalmente en línea, y de b-learning, que combina elementos en línea y presenciales, se han consolidado como estrategias clave para mantener la continuidad educativa. Este capítulo analiza en detalle el estado actual de estas modalidades en el entorno pospandémico, enfocándose en los desafíos enfrentados, los beneficios obtenidos y las lecciones aprendidas.

### Modalidad E-Learning o en Línea y B-Learning o Híbrido

La pandemia obligó a una rápida transición hacia el e-learning. Los estudios indican que, aunque la adopción inicial fue muy desafiante, la mayoría de las instituciones educativas lograron implementar plataformas de aprendizaje en línea con cierto grado de éxito (Cui et al., 2021). Entre los principales desafíos reportados se encuentran la falta de interacción en tiempo real, problemas técnicos y la necesidad de supervisión parental, lo que generó un aumento del estrés entre los padres y una disminución en la satisfacción con el aprendizaje en línea (Black et al., 2020).

A pesar de los desafíos, el e-learning permitió a los estudiantes continuar su educación a pesar de las restricciones de la pandemia. Los estudios también sugieren que el e-learning puede ser una solución viable para estudiantes con necesidades especiales de salud, proporcionando flexibilidad y control sobre su educación (Baber, 2021).

El Aprendizaje Híbrido combina lo mejor del aprendizaje presencial y en línea. Durante la pandemia, esta modalidad demostró ser efectiva para mantener la participación y el



rendimiento académico de los estudiantes. Los estudios muestran que los estudiantes prefieren esta modalidad por su flexibilidad y la posibilidad de revisar el contenido en línea según sea necesario (Moliner et al., 2021).

La implementación de clases sincrónicas y asincrónicas en la modalidad híbrida permitió una mayor interacción entre estudiantes y profesores, mejorando la calidad del aprendizaje y la satisfacción de los estudiantes (Manou et al., 2021).

Sin embargo, la evaluación de la participación y el rendimiento en el modelo híbrido sigue siendo un desafío. La necesidad de herramientas y estrategias efectivas para medir el compromiso de los estudiantes es crucial para mejorar esta modalidad de aprendizaje (Chen et al., 2022).

Los retos que actualmente se tienen tanto en la modalidad en línea como la híbrida apuntan hacia la necesaria preparación y capacitación del personal docente como de los estudiantes (Indra et al., 2022), el desarrollo de contenidos interactivos que no siempre pudieron realizar los maestros como el uso de herramientas de gamificación pueden mejorar significativamente la experiencia de aprendizaje en línea, aumentando el interés y la motivación de los estudiantes (Basuki et al., 2022); otro reto sigue siendo las dificultades de acceso a internet como a contar con equipo adecuado por parte de los estudiantes (Popescu, 2021).

Para poder ofrecer sistemas de educación en línea o híbridas adecuadas a los adolescentes de educación media, sin duda se requiere de la evaluación constante de los programas que se implementan en estas modalidades para mejorarlas constantemente. Evaluar el impacto en el aprendizaje de los alumnos de bachillerato es crucial por varias razones fundamentadas:

1. Para asegurar la entrega efectiva y el uso positivo de estas tecnologías en la educación. Esto permite determinar si los objetivos educativos se están cumpliendo de manera adecuada (Al-Fraihat et al., 2020).
2. Asimismo, para identificar las fortalezas y debilidades del sistema, esto ayuda a hacer ajustes necesarios al proceso educativo, asegurando que se adapte a las necesidades cambiantes de los estudiantes y del entorno educativo (Kanth et al., 2019). También es importante, por que las instituciones educativas y los financiadores pueden justificar la inversión en tecnologías educativas, demostrando el retorno de la inversión en términos de resultados educativos (Aparicio et al., 2016).
3. Además, conocer el impacto ayuda a personalizar y adaptar los contenidos y las metodologías a los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, lo que puede llevar a mejores resultados educativos (Chopra et al., 2019). Así como, asegurar que el sistema de e-learning cumple con los estándares educativos y de calidad es esencial para mantener la confianza de todos los stakeholders en la eficacia y validez del sistema (Abuhlfaia & de Quincey, 2019).
4. Finalmente, la evaluación del impacto también puede revelar cómo el sistema de e-learning contribuye al desarrollo de competencias digitales en los estudiantes, una habilidad cada vez más crucial en el mundo contemporáneo (Alsabawy et al., 2016). De la misma manera, medir la satisfacción y el bienestar de los estudiantes, asegura que el sistema de e-learning no solo mejore el rendimiento académico, sino también proporciona una experiencia positiva y motivadora (Sagala et al., 2022).



## Propuesta de evaluación de un sistema e-learning para el bachillerato

Como se planteó en líneas arriba, evaluar el impacto de estas modalidades en el aprendizaje de los estudiantes de bachillerato se ha vuelto crucial para entender sus beneficios y desafíos, y para mejorar la calidad de la educación en contextos tanto presenciales como virtuales.

En este apartado se describe el modelo que se adoptó para evaluar el impacto de un sistema e-learning para un bachillerato de educación pública en la zona metropolitana de la Ciudad de México. Pero antes de describir en qué consistió, se hace un breve contexto sobre cómo surgió el curso en línea del que se trata este capítulo.

A finales del 2019, primero se pensó en un entorno de aprendizaje híbrido de apoyo a las clases presenciales del bachillerato, se desarrolló en parte para cubrir las prácticas de los estudios de maestría de uno de los autores de este capítulo. Sin embargo, la aparición de la pandemia terminó convirtiendo la primera propuesta en un entorno de aprendizaje completamente en línea, fue el principal espacio virtual en el que convergió una profesora y su grupo de alumnos.

En ese sentido, la docente tuvo una ventaja que sus colegas no tuvieron, contar con un curso en línea completo de su asignatura en un momento de emergencia sanitaria donde la gran mayoría de docentes y alumnos migró a una educación en línea improvisada de un día para otro.

El sistema representó una innovación para la docente, aunque ella utilizaba tecnología en el aula, como el proyector y ocasionalmente las redes sociales, no empleaba ni dominaba los entornos de aprendizaje en línea. El detalle del proceso instruccional se puede

consultar en la tesis de maestría para mayor referencia, por ahora se expondrá el modelo de evaluación del impacto utilizado que es el fin del presente texto.

Algunos autores, como Cunalata (2023), tras realizar una revisión exhaustiva de diversas fuentes científicas sobre la evaluación del impacto de los sistemas de e-learning, identificaron varios factores clave que se consideran al evaluarlos:

- La satisfacción del usuario y los beneficios experimentados, relacionados con la mejora general en el aprendizaje, la reducción de costos de formación y el incremento en la eficacia de los programas de capacitación.
- El sistema debe ser evaluado en varios aspectos: la claridad y accesibilidad de la información y del contenido que ofrece, la adecuación y frecuencia de sus actualizaciones, lo intuitivo de su interfaz y su capacidad para adaptarse eficazmente a las necesidades variadas de los estudiantes.
- La tecnología y la organización, que comprenden la capacidad de integrar elementos y herramientas en el sistema, la organización de estos elementos y su compatibilidad con diversos dispositivos.
- d) El servicio de soporte técnico ofrecido a estudiantes y profesores ante dificultades con el sistema.

Además de estos factores, al evaluar los sistemas de e-learning como medios de enseñanza, es crucial asegurarse que estos efectivamente conduzcan a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de habilidades en los estudiantes.



Para describir la evolución del proceso de aprendizaje de los alumnos en entornos virtuales de formación, se utilizan tres tipos de evaluación. Estas permiten verificar la adquisición de conocimientos teóricos y conceptuales, así como el desarrollo de habilidades: la diagnóstica, que identifica los conocimientos y habilidades previos de los estudiantes antes del proceso educativo; la formativa, que permite identificar los conocimientos que los discentes adquieren durante el proceso de aprendizaje; la sumativa, cuyo objetivo es evaluar los conocimientos al finalizar el proceso de enseñanza, (Chufama, 2021).

Sin embargo, dichas valoraciones no consideran el impacto de los aprendizajes adquiridos durante los procesos formativos en función de la utilidad y la percepción de esta por parte de los alumnos.

Existen varios modelos de evaluación que se

han utilizado para estimar la calidad de los cursos en línea: Modelo de Evaluación CIPP (Context, Input, Process, Product), Modelo ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation), Modelo de Evaluación de Impacto de Philips, Modelo de Evaluación de Calidad E-learning (eLQ), Modelo de Evaluación del Marco de las Seis Dimensiones (Six Dimensions Framework) o el Modelo de Evaluación de Cuatro Niveles de Kirkpatrick.

El Modelo de evaluación de Cuatro Niveles de Kirkpatrick es una herramienta versátil que proporciona una evaluación detallada y completa de los programas de formación. Su estructura clara, enfoque en resultados prácticos y capacidad para facilitar la mejora continua son algunas de las razones por las cuales es preferido sobre otros modelos de evaluación.

### Modelo de evaluación de cuatro niveles Kirkpatrick

Aun cuando en procesos formativos de instituciones académicas formales no suele considerarse el impacto de los aprendizajes adquiridos en función de su eficiencia, en procesos de capacitación para sectores laborales se han implementado diversos programas de evaluación (Valverde-Berrocso, et al, 2020, Vallejo, 2020, Lira, 2021, Kuswandi, et al 2022, Quimi, 2019), de entre los cuales destaca el modelo de cuatro niveles de Kirkpatrick (2016).

Dicho modelo, propone examinar la calidad del curso a partir de la satisfacción del estudiante en cuanto a la posibilidad de transferir lo aprendido y el impacto que ha ocasionado a través de cuatro niveles: El primero se enfoca en la Reacción, analiza el grado de satisfacción de los estudiantes con respecto a la formación que reciben. El segundo, relacionado con el Aprendizaje, tiene como propósito medir los conocimientos y

habilidades que los aprendices han adquirido durante el curso. El tercero se refiere a la Transferencia, busca determinar si los alumnos pueden aplicar en su trabajo o vida cotidiana los conocimientos adquiridos, si perduran en el tiempo y si generan cambios en su desempeño. Por último, el cuarto, se centra en los Resultados, con el fin de identificar el beneficio y el impacto que la acción formativa ha tenido, y si los objetivos establecidos en su proceso se han logrado de manera eficaz.

Para analizar la eficacia de un programa de formación utilizando este modelo, es esencial seguir una cadena de impacto en la que cada nivel tenga una influencia directa en el siguiente (Kirkpatrick, 2016); en otras palabras, el grado de satisfacción reportado por los alumnos debe influir positivamente en la adquisición de conocimientos, lo que



a su vez debería contribuir positivamente en la capacidad de los alumnos para aplicar esos conocimientos en su trabajo diario, transferirlo y repercutir en los resultados finales del programa formativo.

Según Tillería (2014), en la cadena de impacto de Donald Kirkpatrick la influencia de cada nivel con el siguiente podría ser positiva o negativa. Por ejemplo, una reacción positiva en el primer nivel aumenta la probabilidad de que un participante adquiera los conocimientos y habilidades objetivos del segundo nivel, denominado Aprendizaje. Si se logra el aprendizaje, es más probable que el participante aplique estos conocimientos en el tercer nivel, Conducta. A su vez, una aplicación efectiva en este nivel puede mejorar significativamente el rendimiento en el cuarto nivel, Resultados.

Kirkpatrick (2016) propone métodos específicos para evaluar diferentes niveles de un programa formativo:

1. **Reacción:** Se sugiere que los estudiantes reaccionen positivamente para considerar el programa efectivo. Las directrices incluyen establecer y comunicar objetivos claros, utilizar formularios para medir reacciones, fomentar comentarios inmediatos y honestos, y aplicar estándares para evaluar y responder a estas reacciones.
2. **Aprendizaje:** Es crucial evaluar la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes a través de controles, pruebas antes y después del programa, y pruebas escritas y de desempeño, asegurando una participación total para ajustar y optimizar el programa según sea necesario.
3. **Transferencia:** Para asegurar que los estudiantes apliquen lo aprendido, se deben establecer controles de evaluacio-

nes continuas que incluyan encuestas o entrevistas, considerando el tiempo necesario para cambios de comportamiento para evaluar costos y beneficios.

4. **Resultados:** El impacto final del programa se mide a través de controles de grupo y evaluaciones periódicas para asegurar que los objetivos se alineen con los intereses del programa y que los beneficios superen los costos.

Evaluar el impacto de la formación en línea es crucial por múltiples motivos, según Parra y Ruiz (2020):

1. **Medición de Efectividad:** Determina si la formación cumple sus objetivos y si es efectiva en desarrollar conocimientos y habilidades en los estudiantes, asegurando que el tiempo y recursos invertidos se traduzcan en resultados palpables y mejoras de desempeño.
2. **Ajuste y Mejora Continua:** Ofrece retroalimentación sobre los elementos exitosos y aquellos que requieren mejoras, permitiendo ajustes en contenido y métodos para optimizar el aprendizaje.
3. **Optimización de Recursos:** Garantiza el uso eficiente de tiempo, dinero y esfuerzo, dirigiendo las inversiones hacia áreas de mayor beneficio.
4. **Personalización del Aprendizaje:** Adapta la enseñanza a las necesidades y estilos individuales de aprendizaje de cada estudiante, mejorando la experiencia educativa.
5. **Toma de Decisiones Informadas:** Proporciona datos que respaldan decisiones estratégicas sobre inversiones en formación en línea y ajustes programáticos.
6. **Cumplimiento de Objetivos:** Asegura que la formación alcanza los objetivos educativos y organizacionales propuestos.
7. **Rendición de Cuentas:** Fomenta la trans-



parencia y demuestra el valor de la formación a todas las partes interesadas, fortaleciendo la confianza en los métodos de enseñanza en línea.

En resumen, evaluar el impacto de la formación en línea no solo es una práctica recomendada, sino que también es esencial para

garantizar que esta modalidad de aprendizaje sea efectiva, se alinee con los objetivos educativos y organizacionales. Además, permite la adaptación y mejora continua para satisfacer las cambiantes necesidades de los estudiantes y las organizaciones.

## Evaluando el E-Learning en el Bachillerato: Un Estudio en la materia de Psicología I

A continuación, se presenta el estudio que tuvo como objetivo analizar el impacto del uso de un sistema e-learning diseñado para la materia de Psicología I, en el aprendizaje de los estudiantes de un bachillerato público de la zona metropolitana de la Ciudad de México.

Se describe cómo el modelo de evaluación de cuatro niveles de Kirkpatrick, permitió conocer el impacto en el aprendizaje adquirido por los discentes con el uso del sistema e-learning en la metodología de enseñanza de la materia de psicología, durante el periodo semestral febrero-mayo del 2020.

Se realizó el análisis de la cadena de impacto entre las dimensiones del modelo en estudio: reacción, aprendizaje, transferencia y resultados, por lo que se definieron como objetivos específicos los siguientes:

1. **Reacción:** Describir el grado de satisfacción de los estudiantes al haber utilizado el sistema e-learning diseñado para la materia de Psicología.
2. **Aprendizaje:** Determinar el aprendizaje mediante las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las actividades del curso de Psicología usando el sistema de e-learning.
3. **Transferencia:** Aplicar el conocimiento y habilidades adquiridas a lo largo del curso de la materia de psicología empleando el sistema e-learning.
4. **Valoración:** Determinar los resultados en

cuanto a qué tan útil consideraron los alumnos es el aprendizaje usando el sistema e-learning en la materia de Psicología.

5. **Impacto.** Analizar la cadena de impacto de la reacción- aprendizaje- transferencia-resultados.

Se partió del supuesto de que la implementación del sistema e-learning en la asignatura de Psicología tendría un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes de bachillerato. Se esperaba que los alumnos respondieran positivamente a esta modalidad, lo que se traduciría en una mejora sustancial en su aprendizaje. Esto, a su vez, facilitaría la transferencia y aplicación eficaz de los conocimientos adquiridos. Como consecuencia final, se anticipaba que los estudiantes valorarían los conocimientos obtenidos como herramientas útiles para su desarrollo personal y profesional.

### Método

Participaron 48 alumnos con un rango de edad de 16 a 18 años, de los que 29 eran hombres y 19 mujeres cursantes de la materia de psicología en un bachillerato público de la zona metropolitana de la Ciudad de México y la profesora a cargo del grupo también colaboró, tenía una experiencia de 29 años enseñando la materia de forma presencial.

Dado que el objetivo está enfocado a anali-



zar del impacto del uso del sistema e-learning con el modelo de los cuatro niveles de Kirkpatrick, las variables medidas corresponden a cada uno de ellos:

### Variable 1. Reacción.

Se utilizó el “Cuestionario de evaluación de la Calidad de los cursos virtuales de Educación Social Calidad General del Entorno y de la Metodología didáctica” (Casal, 2010), de 36 reactivos, (con rango de respuesta de nada, muy poco, algo, bastante y mucho), la confiabilidad del instrumento por cada una de sus escalas es: Calidad general del entorno y de la metodología didáctica, de .945, (17 reactivos), Calidad Técnica de la Navegación y Diseño (9 ítems) tiene un índice de confiabilidad de .932 y Calidad Técnica de los Recursos Multimedia (10 reactivos), tiene un índice de .924.

### Variable 2. Aprendizaje.

Se midió con las actividades de aprendizaje que se dejaron de tarea, lecciones Moodle diseñadas en el sistema e-learning y las tareas que dejaba la maestra del grupo como reportes, reflexiones y análisis de películas, de las cuales los alumnos subían las evidencias al sistema e-learning. Se calificaban cada una de ellas en una escala de 0 a 10, y en total fueron 11 actividades, distribuidas en cuatro temas:

- Antecedentes de la psicología: marcos de referencia, contextos históricos y culturales (1 lección Moodle en línea, 2 tareas).
- Diversidad de la psicología: teorías, paradigmas, tradiciones, métodos e investigación (1 lección Moodle en línea, 3 tareas).
- Dimensiones consideradas por la psicología en el estudio del comportamiento y la subjetividad (1 lección Moodle en línea, 1 tarea)
- Algunos ámbitos de aplicación de la

psicología contemporánea y su relación con otras ciencias (1 lección Moodle en línea, 1 tarea).

Las actividades de aprendizaje se diseñaron en apego a los objetivos del programa de la materia.

### Variable 3 Transferencia.

Se diseñó en el sistema e-learning un espacio para que los alumnos elaborarán un trabajo escrito sobre un tema relacionado con el confinamiento derivado de la contingencia sanitaria por COVID19 y desarrollar un proyecto de investigación en el que aplicaran los conocimientos adquiridos en el curso.

Para calificar el proyecto se usó la rúbrica de Kral (2013), que comprende cinco secciones: 1) planteamiento del problema, 2) evaluación crítica de la literatura (Marco teórico), 3) Metodología, 4) Resultados y conclusiones y 5) Redacción, estilo y formato APA, cuya escala de 5 niveles, que van desde muy deficiente hasta excelente.

### Variable 4: Resultados.

Estos se consideran como el nivel de percepción de utilidad del aprendizaje adquirido en el sistema e-learning. Para ello, se diseñó una consulta con 6 reactivos, donde los alumnos determinan el nivel de importancia de los contenidos, la utilidad de lo aprendido, indican la temática con mayor impacto en su vida y las aplicaciones que consideran tienen lo que se les enseñó.

### Procedimiento.

Se inició con la creación y desarrollo del sistema e-learning para el curso de Psicología 1. La descripción detallada minuciosamente está en tesis de posgrado de uno de los autores de este capítulo. Posteriormente, el sistema se puso en marcha en el año 2020 durante el semestre 2021-1, del 21 de septiembre de 2020 hasta el 29 de enero de 2021.



El programa de la materia se conforma de tres unidades guiadas por un objetivo cada una. El sistema e-learning contenida para la primer unidad dos lecciones Moodle, cuatro versiones offline de las lecciones (dos en PDF y dos en MP3) para que los alumnos pudieran escuchar las lecciones como audiolibros o leerlos con cualquier App de PDFs para no estar conectados en la plataforma.

También se incluyó un video interactivo, diecinueve sesiones de videollamadas y cinco actividades diseñadas por la profesora responsable del grupo (las abría en el sistema después de cada clase que impartía). Estas actividades se llevaron a cabo en un período que comprendió desde el 24 de septiembre hasta el 3 de diciembre de 2020.

Después, entre el 8 de diciembre de 2020 y el 19 de enero de 2021, se procedió a revisar los contenidos relacionados con la segunda unidad, el sistema e-learning tenía para su estudio: siete sesiones de videollamadas, una actividad individual predefinida, un video interactivo, una lección Moodle y las versiones offline MP3 y PDF de la lección.

En relación con la tercera unidad, el sistema tenía siete sesiones de videollamadas, se utilizó una actividad colaborativa, un video interactivo y una lección con sus versiones offline en PDF y MP3.

Es importante señalar, que se destinó muchos meses del semestre a la unidad 1 de la asignatura. Esto tuvo un impacto en la disponibilidad de tiempo para que los alumnos trabajaran en su proyecto de investigación que era una de las actividades finales pero que necesitaba más tiempo para elaborarse, por lo que solo hicieron dos de las siete tareas de avance de dicho proyecto. Además, la profesora no utilizó para sus clases algunos recursos dispuestos en el sistema e-learning. Al fina-

lizar el semestre se les pidió a los estudiantes contestaran el “Cuestionario de evaluación de la calidad de los cursos virtuales de Educación Social Calidad General del Entorno y de la Metodología didáctica” que estaba dentro de la interfaz del sistema e-learning.

### Resultados

A continuación, se presentan los resultados divididos en dos secciones, la primera aborda la evaluación de las variables: reacción, aprendizaje, transferencia y resultados; la segunda, se centra en los resultados de la cadena de impacto que conecta estas cuatro variables.

#### Variable reacción.

Un total de 30 estudiantes de los 48 integrantes del grupo contestaron en línea el cuestionario de evaluación de la calidad de los cursos virtuales. Sus respuestas revelaron que el sistema e-learning fue percibido de manera positiva por la mayoría de los participantes. También, 24 de ellos consideraron que el sistema era un complemento bueno que contribuía a alcanzar los objetivos de la asignatura, proporcionando conocimientos tanto teóricos como prácticos.

Además, 23 estudiantes identificaron que el sistema e-learning permitía la participación individual y grupal, y 25 destacaron la exhaustividad de los contenidos y la metodología didáctica que se adaptaba a diferentes estilos de aprendizaje, fomentando actitudes positivas hacia el estudio y manteniendo el interés y la motivación. Asimismo, 26 alumnos valoraron positivamente la integración de recursos multimedia y la legibilidad de las animaciones y recursos.

Igualmente, se identificaron áreas de mejora, en el ámbito de la metodología didáctica y los recursos multimedia algunos estudiantes señalaron la necesidad de mayor



versatilidad en la presentación de la información, precisión y claridad en los contenidos, así como una mayor variedad en las actividades, según lo informado.

En cuanto a la navegación y el diseño, 12 estudiantes consideraron podría ser más sencilla, sugirieron mayor claridad en los títulos y encabezados. Por último, en relación con los recursos multimedia, 11 adolescentes notaron que la didáctica de estos recursos no siempre estaba contextualizada de manera adecuada en el tema que se trataba.

En resumen, la evaluación refleja una percepción generalmente positiva del sistema e-learning, destacando sus ventajas en la adquisición de conocimientos, así como la flexibilidad en la navegación. Sin embargo,

también se identificaron áreas de mejoras, especialmente en la presentación de contenidos, la variedad de actividades y la claridad en la navegación.

### **Variable aprendizaje.**

En la Tabla 2.1 (que se muestra en la siguiente página), se aprecian las calificaciones promedio del grupo de alumnos en una escala del 0 a 100.

Se puede observar que las tareas con promedios de calificación mayores fueron la uno y la dos en la unidad 1, estas actividades requerían consultar definiciones y opinar sobre algunas frases. En cuanto a la menor calificación obtenida, fue la 4, la cual consistió en ver algunos videos de ejemplos de procesos de condicionamiento clásico y operante, analizarlos aplicando los contenidos revisados en

**Tabla 2.1** La variable de aprendizaje y las calificaciones obtenidas por los alumnos.

	<b>Antecedentes de la Psicología</b>	<b>Calificación promedio</b>
<b>Unidad 1</b>	Lección Moodle autoaplicable: Antecedentes de la psicología	46.70%
	Actividad 1: Definición y conceptos	94.80%
	Actividad 2: Opinión sobre frases motivacionales	96.20%
	<b>Promedio del tema</b>	<b>79.20%</b>
	<b>Diversidad teórica y metodológica de la Psicología</b>	
	Lección Moodle autoaplicable: La diversidad de la psicología	66.70%
	Actividad 3: Explicación de un evento "Cotidiano" desde el psicoanálisis	70.2%
	Actividad 4: Interpretación de un evento "Cotidiano" desde el conductismo	16.45%
	Actividad 5: Esquema de procesos condicionamiento	75.90%
	<b>Promedio del tema</b>	<b>57.30%</b>
	<b>Promedio de la unidad</b>	<b>68.30%</b>
<b>Unidad 2</b>	<b>Dimensiones para el estudio del comportamiento y la subjetividad</b>	
	Lección Moodle autoaplicable: Dimensiones consideradas por la psicología	65.00%
	Actividad 6: Autoanálisis del comportamiento y subjetividad	41.00%
	<b>Promedio del tema y de la unidad</b>	<b>53.00%</b>
<b>Unidad 3</b>	<b>Ámbitos de aplicación de la psicología y su relación con otras ciencias, sus funciones e implicaciones sociales</b>	
	Lección Moodle autoaplicable: Ámbitos de aplicación de la psicología	30.00%
	Actividad 7: Investigación documental de las áreas de investigación en psicología	59.50%
	<b>Promedio del tema y de la unidad</b>	<b>44.75%</b>



la lección Moodle y la clase con la profesora, esto implicó aplicación del conocimiento.

Se puede interpretar este resultado como que opinar o reflexionar es más fácil ya que varios alumnos obtienen calificaciones más altas y cuando se pide aplicar conocimientos especializados es más difícil.

Con respecto a los resultados sobre los cuatro temas del programa de la asignatura, se puede decir que la distribución de los promedios de calificaciones graficados tiende a decrecer conforme al avance del semestre, como se muestra en la figura 2.1. Esto se

las restricciones de tiempo, solo fue posible realizar las dos primeras, que consistían en la selección del tema y la elaboración del planteamiento del problema.

En la selección del tema, se calificó como enviada o no enviada. En este sentido, se observó que el 57% de los estudiantes (28) cumplió, mientras que el 43% restante (21 alumnos) no lo hicieron.

Por otro lado, en lo que respecta a la segunda tarea, la elaboración del planteamiento del problema se calificó con una rúbrica de cuatro niveles, que van desde “muy de-

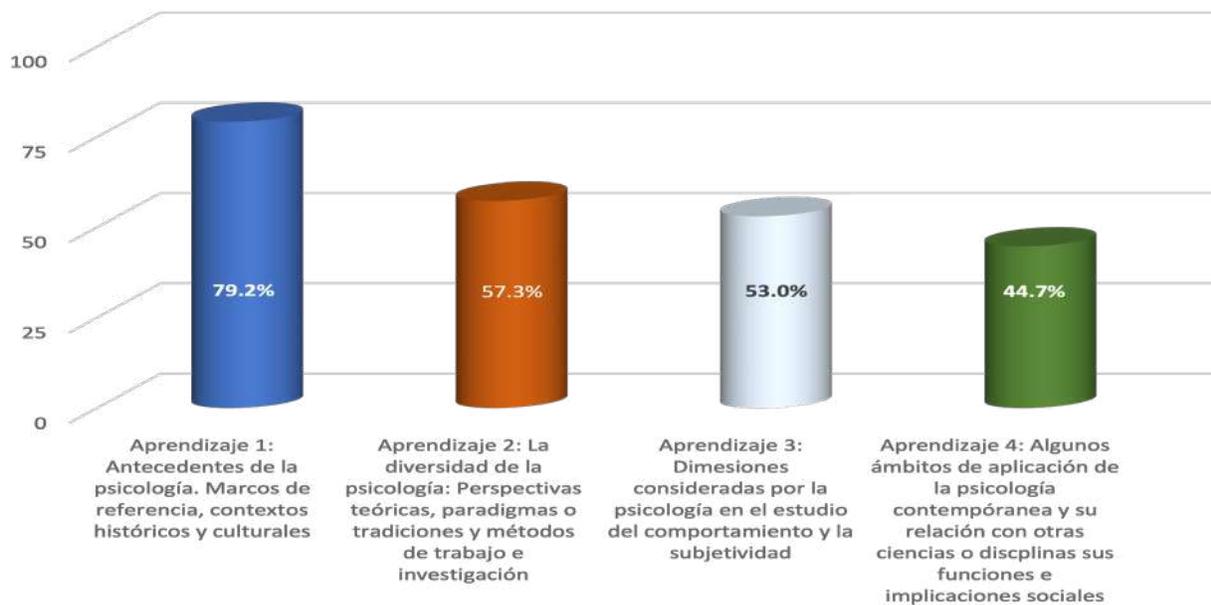


Figura 2.1 Promedios de calificación de las actividades de aprendizaje por tema.

debió a dos posibles razones, los estudiantes sacaron menos calificación conforme se hacían más complejas los requerimientos de las tareas, y menos alumnos entregaban tareas conforme avanzaba el semestre.

### Variable de la transferencia.

El sistema de gestión diseñado para realizar un proyecto de investigación en el sistema e-learning, contemplaba un total de 7 tareas planificadas. Sin embargo, debido a

“ficiente” hasta “excelente”. Los resultados revelaron que la categoría con mayor frecuencia fue la de “No entregó”, con un total de 22 alumnos. Solo uno de los estudiantes obtuvo una calificación de “excelente”. Esta disparidad en los resultados podría deberse a la limitación de tiempo para brindar un seguimiento adecuado a la estrategia a lo largo del semestre.

### Variable de los resultados.

Se aplicó la encuesta para valorar la importancia y utilidad de lo aprendido. Es importante señalar que solo 29 alumnos contestaron la encuesta, 17 consideraron de “muy alta” la importancia de los contenidos abordados en la materia de Psicología. En lo que respecta a la utilidad de los conocimientos, la valoración más común se situó en el nivel intermedio, mientras que, en relación con la utilidad la puntuación más alta se registró en el nivel “alto”. Estos resultados se detallan en la tabla 2.2.

Tabla 2.2 Variable de resultados.

		Nivel de importancia y utilidad			
Variable nivel Intra	Variable nivel Micro	Bajo	Intermedio	Alto	Muy alto
Importancia	Importancia de los contenidos	0	3	9	17
	Utilidad de conocimientos en la participación	2	16	13	8
	Utilidad de conocimientos en la actualidad	2	6	15	6

En la encuesta, los estudiantes tenían que decidir la importancia y utilidad de los conocimientos del sistema e-learning como decir qué temática habían preferido. En este sentido, se encontró que la más apreciada por los alumnos fue “Algunos ámbitos de aplicación de la psicología contemporánea y su relación con otras ciencias o disciplinas”.

### Resultados cadena de impacto.

Dicho análisis conllevó la comparación de los rangos medios de dos muestras relacionadas mediante la prueba de Wilcoxon (Marciniak, 2018), la cual se aplicó tres veces: 1. Para comparar los rangos entre: las variables de “Reacción” y “Aprendizaje”, 2. entre “Aprendizaje” y “Transferencia”, por último, 3. entre “Transferencia” y “Resultados”.

Con respecto al primer análisis, se identificaron diferencias significativas entre la variable de reacción y de aprendizaje, ( $p = 0.000$ ), lo cual quiere decir que el nivel de

reacción o de satisfacción de los estudiantes ante el uso del sistema e-learning fue positivo y éste a su vez, tuvo un impacto positivo en su aprendizaje.

Con respecto al análisis entre las variables de aprendizaje y transferencia, se obtuvo diferencias significativas, ( $p = 0.000$ ), por lo que se puede afirmar que a mayor aprendizaje, mejor fue el grado de transferencia de ese mismo aprendizaje, (Ver tabla 2.3).

Por último, en el análisis entre los rangos de las variables de transferencia y resultados, se

Tabla 2.3 Valores de z y p de los tres análisis empleados para la identificación de la cadena de impacto.

Variable 1	Variable 1	Puntuación Z	Valor p
Reacción Desviación 23.34	Aprendizaje Desviación 248.25	-4.703	0.000
Aprendizaje Desviación 248.25	Transferencia Desviación 1.49	-5.969	0.000
Transferencia Desviación 1.49	Resultados Desviación 1.49	-4.713	0.000

obtuvo un valor de ( $p=,000$ ) lo cual indica que hay diferencias significativas entre ambas variables, esto posibilita afirmar que el nivel de transferencia influyó positivamente en la variable de resultados, misma que es considerada como la percepción de utilidad de los aprendizajes por parte de los alumnos.

Una vez dicho lo anterior, y de acuerdo con los resultados mostrados, se puede afirmar que el modelo de cadena de impacto de Kir-



kpatrick se ha comprobado, el uso del sistema e-learning de la materia de Psicología, impactó en el aprendizaje de los estudiantes del bachillerato, puesto que existe una reacción positiva por parte de los alumnos de la materia, por lo tanto, ellos tuvieron un mejor

aprendizaje, lo cual permitió que transfieran los conocimientos adquiridos y los aplicaran de mejor manera, por lo tanto, como resultado final, los discentes estimaron los conocimiento adquirido como útiles para su vida.

## Discusión

Los hallazgos de este estudio son significativos y revelan la efectividad del uso del sistema de e-learning en la formación de la materia de Psicología 1. A continuación, se presentan algunas conclusiones clave derivadas de estos resultados.

### Impacto de la Reacción en el Aprendizaje

El hecho de que se hayan encontrado diferencias significativas entre la variable de "Reacción" y "Aprendizaje" sugiere que la reacción inicial de los estudiantes al sistema tiene un impacto en su capacidad para adquirir conocimientos. Esto destaca la importancia de crear experiencias de aprendizaje en línea que generen una actitud positiva por parte de los estudiantes desde el principio, lo cual puede desarrollar correlaciones positivas con el éxito de la educación basada en una metodología e-learning (Naupari Chávez, 2021; Moissinac, Parham-Mocello, & Pappas, 2020).

Al igual que en otras investigaciones sobre la implementación de la educación en línea como método de enseñanza, como la realizada por Guarneros et al. (2016), se identificó que el factor determinante de las diferencias entre las puntuaciones de desempeño obtenidas a lo largo del semestre por parte de los alumnos fueron las lecciones en Moodle. De acuerdo con Wiyono y otros (2020), estas también influyen en el desarrollo de un pensamiento crítico debido a la naturaleza de su diseño instruccional.

### Relación entre Aprendizaje y Transferencia

La existencia de diferencias significativas entre dichas variables indica que el nivel de adiestramiento alcanzado está relacionado con la capacidad de los estudiantes para transferir esos conocimientos a situaciones del mundo real. Esto resalta la importancia de diseñar experiencias educativas en línea que promuevan la comprensión profunda y la aplicación práctica de los conceptos.

### Impacto de la Transferencia en los Resultados

De acuerdo con los hallazgos encontrados, se sugiere que la capacidad de los estudiantes para aplicar lo aprendido en su entorno académico influye en la percepción de la utilidad de lo aprendido. Esto subraya la importancia de diseñar programas de formación en línea que faciliten la transferencia de habilidades y conocimientos.

En la transferencia del aprendizaje, como menciona Vallejo López (2020), el papel del docente en el proceso de formación de estudiantes es determinante, ya que las estrategias pedagógicas y motivacionales que aplique para inducir el interés y la curiosidad de los alumnos generarán una reacción muy positiva si se orientan bien. En dicho planteamiento radica la importancia de planear adecuadamente las sesiones y los tiempos a lo largo del semestre para que las estrategias puedan ser aplicadas.



Estos resultados sugieren que el diseño de cursos en línea debe centrarse en la promoción de un aprendizaje profundo y en la capacidad de aplicar ese conocimiento en situaciones prácticas.

En general, estos resultados respaldan la eficacia del modelo de cadena de impacto de Kirkpatrick para evaluar la formación en línea y proporcionan información valiosa para la toma de decisiones en la mejora de los programas de educación virtual. La atención a la reacción inicial de los estudiantes, el aprendizaje profundo y la transferencia efectiva son aspectos clave para garantizar el éxito académico.

### **Ventajas del Modelo de Evaluación de Kirkpatrick**

En este capítulo, el modelo de evaluación de cuatro niveles de Kirkpatrick ofreció varias ventajas (Dixiana, 2023):

- **Evaluar múltiples aspectos:** Al abarcar cuatro niveles distintos de evaluación, se permitió una estimación completa y detallada del sistema de e-learning de la materia de Psicología 1.
- **Enfoque orientado a resultados:** La transferencia y los resultados se centraron en medir el impacto real de la formación. Esto ayuda a asegurar que la formación sea efectiva y contribuya a los objetivos educativos.
- **Flexibilidad y adaptabilidad:** El modelo se puede aplicar tanto a la formación presencial como en línea, permitiendo ajustarse para satisfacer las necesidades y objetivos específicos de una organización, como en este caso un bachillerato público.
- **Información valiosa y accionable:**

Los resultados de la evaluación según el modelo pueden utilizarse para tomar decisiones respaldadas en evidencia sobre la mejora de los programas educativos. Esto incluye la identificación de áreas de mejora y la propuesta de medidas concretas.

- **Toma de decisiones basada en datos:** Ayuda a las organizaciones e instituciones, así como a los docentes, a basarse en datos sólidos en lugar de suposiciones. Permite identificar qué aspectos de la formación funcionan bien y cuáles necesitan mejoras, lo que a su vez influye en la asignación de recursos y en la planificación didáctica.
- **Comunicación efectiva:** Al utilizar un modelo de evaluación bien estructurado como el de Kirkpatrick, las organizaciones e instituciones pueden comunicar de manera objetiva los resultados de la formación.

Finalmente, fomenta la mejora continua, ya que esta metodología promueve una cultura de perfeccionamiento constante en la formación y el desarrollo. Al evaluar regularmente los programas educativos en todos los niveles, se pueden identificar oportunidades de perfeccionamiento y adaptarse a las necesidades cambiantes.

### **Las limitaciones del estudio**

Las posibles limitaciones del estudio se encuentran que se centró exclusivamente en la materia de Psicología 1, lo que podría limitar la generalización de los resultados a otras materias o disciplinas. Gran parte de los datos obtenidos se basan en las reacciones y percepciones de los estudiantes, lo que puede introducir sesgos subjetivos en la evaluación de la efectividad del sistema e-learning.



Además, no se menciona un seguimiento a largo plazo para evaluar si los conocimientos y habilidades adquiridos a través del sistema e-learning se mantienen y se aplican efectivamente en el tiempo.

Asimismo, el estudio parece centrarse en el uso de Moodle y no se exploran otras herramientas y metodologías de e-learning que podrían influir en los resultados. Finalmente, los resultados pueden estar influenciados por el contexto educativo específico de la institución, lo que limita la aplicabilidad de los hallazgos a otros contextos educativos.

Este escenario también deja notar las posibles líneas futuras de continuar este trabajo: Se podría incluir diferentes materias y disciplinas para evaluar la efectividad del e-learning en un contexto más amplio. También se podría utilizar evaluaciones objetivas y medibles para complementar las percepciones de los estudiantes y obtener una visión más precisa de la efectividad del e-learning.

Realizar seguimientos a largo plazo por medio de estudios de seguimiento para evaluar la retención de conocimientos y

habilidades, así como su aplicación en contextos reales.

Además, explorar diversas herramientas de e-learning para investigar el impacto de diferentes plataformas y metodologías para identificar cuáles son más efectivas en distintos contextos y para diferentes tipos de contenidos.

Esto posibilitaría contar con estudios comparativos entre la educación presencial y la educación en línea para evaluar las ventajas y desventajas de cada modalidad. Así como analizar factores externos de entorno socioeconómico de los estudiantes y el acceso a la tecnología, afectan la efectividad del e-learning.

De estas investigaciones se estaría en posibilidad de implementar diseños de intervenciones específicas basadas en los hallazgos del estudio para mejorar la calidad y efectividad de los cursos en línea e investigar más a fondo el papel de los docentes y sus estrategias pedagógicas en los cursos de e-learning, como se menciona en el texto respecto a la importancia de las estrategias pedagógicas y motivacionales.

## Referencias

- Abuhlfaia, K., & Quincey, E. (2019). Evaluating the Usability of an E-Learning Platform within Higher Education from a Student Perspective. *Proceedings of the 2019 3rd International Conference on Education and E-Learning*. <https://doi.org/10.1145/3371647.3371661>.
- Al-Fraihat, D., Joy, M., Masa'deh, R., & Sinclair, J. (2020). Evaluating E-learning systems success: An empirical study. *Comput. Hum. Behav.*, 102, 67-86. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.004>.
- Alsabawy, A., Cater-Steel, A., & Soar, J. (2016). Determinants of perceived usefulness of e-learning systems. *Comput. Hum. Behav.*, 64, 843-858. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.07.065>.
- Alsalamah, A., & Callinan, C. (2021). Adaptation of Kirkpatrick's four-level model of training criteria to evaluate training programmes for head teachers. *Education Sciences*, 11(3), 116.
- Aparicio, M., Bação, F., & Oliveira, T. (2016). Cultural impacts on e-learning systems' success. *Internet High. Educ.*, 31, 58-70. <https://doi.org/10.1016/j.IHE-DUC.2016.06.003>.
- Baber, H. (2021). Modelling the acceptance of e-learning during the pandemic of COVID-19-A study of South Korea. *The International Journal of Management Education*, 19, 100503 - 100503. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100503>.
- Basuki, A., Pahlevi, A., Churiyah, M., & Gunawan, A. (2022). Innovation in Digital Personalized Learning based on gamifications for learning in SMA during and post COVID-19 pandemic. *Salud Ciencia y Tecnología*. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2022240>.
- Black, E., Ferdig, R., & Thompson, L. (2020). K-12 Virtual Schooling, COVID-19, and Student Success.. *JAMA pediatrics*.



- trics. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.3800>.
14. Casal, S. M. (2010). Cuestionario de evaluación de la calidad de los cursos virtuales de la UNED. *Revista de Educación a Distancia*, (25).
  15. Chen, C., Landa, S., Padilla, A., & Yur-Austin, J. (2022). Post-pandemic assessment of online teaching and learning in higher business education. *International Journal of Educational Management*. <https://doi.org/10.1108/ijem-11-2021-0430>.
  16. Chopra, G., Madan, P., Jaisingh, P., & Bhaskar, P. (2019). Effectiveness of e-learning portal from students' perspective. *Interact. Technol. Smart Educ.*, 16, 94-116. <https://doi.org/10.1108/ITSE-05-2018-0027>.
  17. Chufama, M., & Sithole, F. (2021). The pivotal role of diagnostic, formative and summative assessment in higher education institutions' teaching and student learning. *International Journal of Multidisciplinary Research and Publications*, 4(5), 5-15.
  18. Cui, S., Zhang, C., Wang, S., Zhang, X., Wang, L., Zhang, L., Yuan, Q., Huang, C., Cheng, F., Zhang, K., & Zhou, X. (2021). Experiences and Attitudes of Elementary School Students and Their Parents Toward Online Learning in China During the COVID-19 Pandemic: Questionnaire Study. *Journal of Medical Internet Research*, 23. <https://doi.org/10.2196/24496>.
  19. Cunalata Hidrovo, R. A. (2023). Comparación de la educación presencial y virtual de los estudiantes de bachillerato general unificado en ciencias de la asignatura lengua y literatura (Master's thesis).
  20. Dixiana Martínez, M. (2023). Evaluación de la calidad de la formación docente universitaria: revisión y análisis de modelos. *Universidad Y Sociedad*, 15(4), Universidad Nacional Autónoma de Honduras, (UNAH). Recuperado a partir de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/4012>
  21. Guarneros-Reyes, E., Espinoza-Zepeda, A., Silva, A., Sánchez-Sordo, & José. (2016). Diseño de un curso autogestivo modular en línea de metodología de la investigación para universitarios, México. *Hamutay*, 7-24.
  22. Indra, R., Ritonga, M., & Kustati, M. (2022). E-leadership of the school principals in implementing online learning during COVID-19 pandemic at public senior high schools. , 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.973274>.
  23. Kanth, R., Skon, J., Toppinen, A., Lehtomäki, K., Laakso, M., & Heikkonen, J. (2019). Innovative and Efficient Teaching Methodology for Digital Communication Systems Using an e-Learning Platform. *J. Commun.*, 14, 689-695. <https://doi.org/10.12720/jcm.14.8.689-695>.
  24. Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2016). Evaluating training programs. The Four Levels. En D. Kirkpatrick, & J. Kirkpatrick, *Evaluating training programs. The Four Levels* (págs. 21-75). San Francisco, California: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
  25. Kuswandi, A., Rahman, A. R. A., Fadlillah, F., & Sulfiati, Y. (2022). DISTANCE LEARNING METHOD TRAINING FOR TEACHERS THROUGH WEBINARS. *Abdimas Galuh*, 4(1), 187-201.
  26. Lira García, A. A., & Brunett Zarza, K. (2021). Indicators used to assess the quality of an e-learning course. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 84.
  27. Manou, E., Lazari, E., Thomopoulou, G., Agrogiannis, G., Kavantzias, N., & Lazaris, A. (2021). Participation and Interactivity in Synchronous E-Learning Pathology Course During the COVID-19 Pandemic. *Advances in Medical Education and Practice*, 12, 1081 - 1091. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S317854>.
  28. Marciniak, R. &. (2018). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 217-238.
  29. Moissinac, B., Parham-Mocello, J., & Pappas, R. (2020). CS Student Laptop and Computer Lab Usage as a Factor of Success in Computing Education. *SIGCSE '20*, 353-359.
  30. Moliner, L., Lorenzo-Valentín, G., & Alegre, F. (2021). E-Learning during the Covid-19 Pandemic in Spain: A Case Study with High School Mathematics Students. *Journal of Education and e-Learning Research*. <https://doi.org/10.20448/JOURNAL.509.2021.82.179.184>.
  31. Naupari Chávez, G. O. (2021). Situación actual del acceso a los libros electrónicos en la educación superior universitaria pre COVID-19. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
  32. Parra Robledo, R., & Ruiz Bueno, C. (2020). Evaluación de impacto de los programas formativos: aspectos fundamentales, modelos y perspectivas actuales. *Revista Educación*, 44(2), 512-524.
  33. Popescu, A. (2021). E-learning in the post-pandemic future. *eLearning and Software for Education*. <https://doi.org/10.12753/2066-026X-21-005>.
  34. Quimi Franco, D. I. (2019). Sistemas de calidad enfocado a las normas ISO 9001 y 21001: caso Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad de Guayaquil. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(1), 279-288.
  35. Sagala, J., III, I., & Suarez, R. (2022). Assessment of e-learning Experience of Senior High School Students in a Private School. *Philippine Social Science Journal*. <https://doi.org/10.52006/main.v5i4.562>.
  36. Tillería Latorre, B. (2014). Evaluación de impacto de la capacitación en el desempeño de las organizaciones: Programa de Capacitación en Evaluación del Desempeño. Universidad Alberto Hurtado.
  37. Vallejo López, A. B. (2020). El papel del docente universitario en la formación de estudiantes investigadores desde la etapa inicial. *Educación Médica Superior*.
  38. Valverde-Berrococo, J., Garrido-Arroyo, M. D. C., Burgos-Videla, C., & Morales-Cevallos, M. B. (2020). Trends in educational research about e-learning: A systematic literature review (2009-2018). *Sustainability*, 12(12), 5153.
  39. Wiyono, K., Zulherman, Z., Saparini, S., Ariska, M., Khoirunnisa, R., & Zakiyah, S. (2020). Moodle-based e-learning model for critical thinking in the lesson of electromagnetic induction. *Jurnal Penelitian & Pengembangan Pendidikan Fisika*, 237-246.





DOI | <https://doi.org/10.22402/ed.lead.978.607.59503.8.9.c03>

## Experiencias de formación de psicólogos a partir de cursos en línea autogestivos

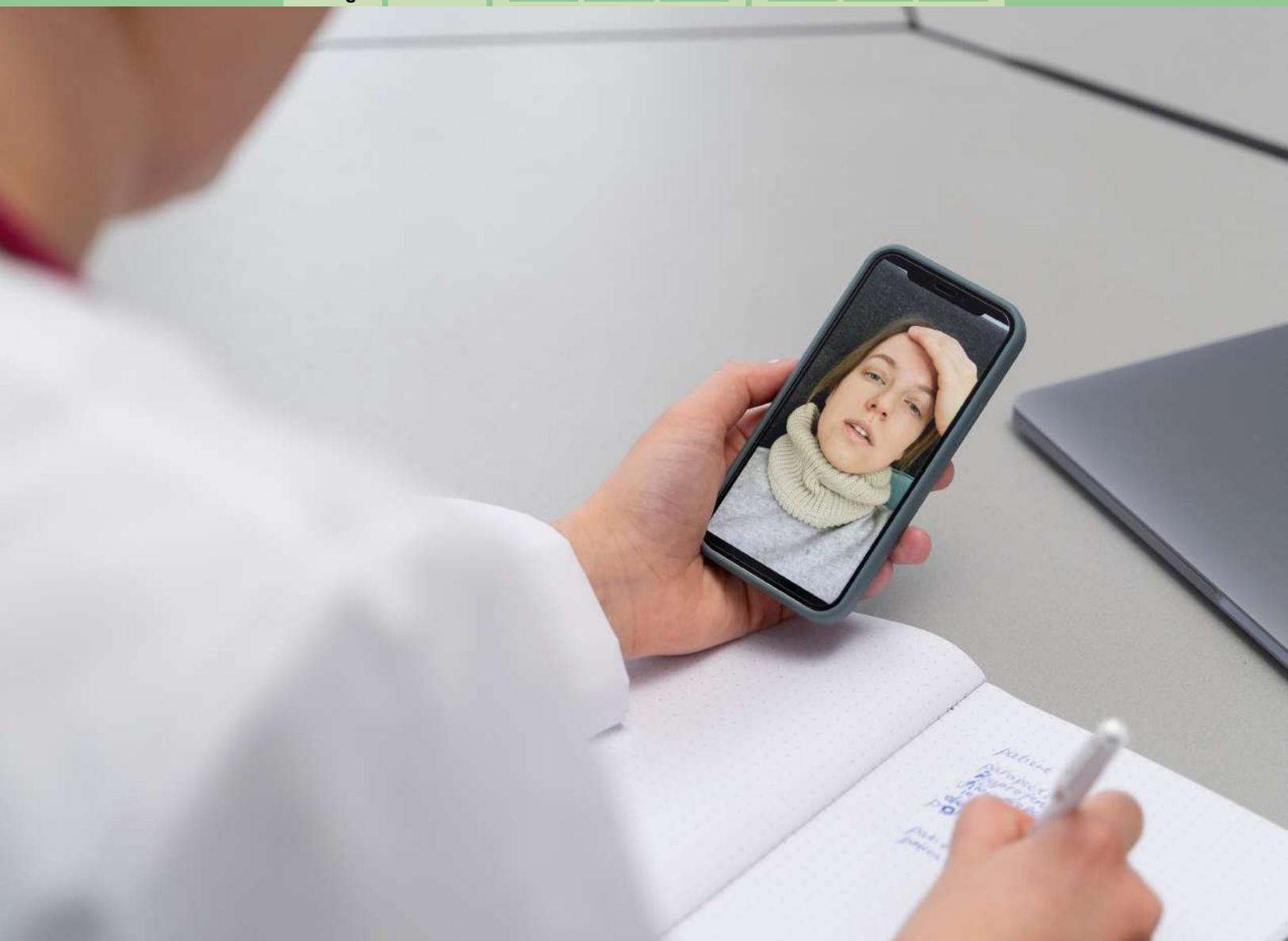
*Ricardo Sánchez-Medina, Consuelo Rubi Rosales-Piña  
y Maura Zúñiga-Rodríguez*

---

### Agradecimientos

Trabajo realizado con el apoyo del Programa UNAM-DGAPA-PAPIME PE302416, PE300917, PE301318, PE302819 y PE306621





## Contenido

Resumen ,	72
Abstract,	72
Introducción,	73
Principios y beneficios del aprendizaje autogestivo en cursos en línea,	73
Retos y áreas de oportunidad en los cursos en línea autogestivos,	74
Estrategias de Investigación y Diseño Metodológico,	75
Hallazgos sobre la Experiencia Estudiantil en Entornos Autogestivos,	77
Reflexión Sobre los Hallazgos Encontrados en la Formación Autogestiva,	79
Aprendizajes clave y propuestas de mejora,	81
Referencias,	81

## Resumen

El objetivo de la presente investigación fue conocer las experiencias de estudiantes de psicología que participan en cursos en línea autogestivos, ofertados por el Laboratorio de Psicología, Tecnología y Salud, sobre diversos temas de corte teórico, metodológico o aplicado, que coadyuvan en la formación profesional. A lo largo de siete años se presentan los resultados obtenidos de 17 cursos impartidos ( $n=3015$ ); en este trabajo se presentan las aportaciones de los participantes, en términos de su experiencia en los cursos ( $n=1051$ ), adicionalmente en aquellos que no terminaron, se les preguntó las razones por la que no concluyeron ( $n=438$ ). De manera general, los universitarios reportan experiencias positivas al participar en estos cursos en términos de su formación académica y profesional. Aunque también hay comentarios

sobre la insatisfacción de estos cursos, ya sea por la complejidad de los temas, las actividades o la forma de evaluación; dentro de las áreas de oportunidad señalan aspectos de la configuración, así como de la presentación de temas y actividades. Quienes no terminaron el curso, en general, lo atribuyen a causas externas al curso. Estos resultados muestran evidencia de la importancia del diseño instruccional utilizado, de los aprendizajes esperados y de seguir contribuyendo con este tipo de cursos en la formación de estudiantes de psicología.

**Palabras clave:** aprendizaje autogestivo, aprendizajes esperados, formación universitaria, cursos en línea, experiencias

## Abstract

The objective of this research was to understand the experiences of psychology students who participate in self-managed online courses, offered by the Laboratory of Psychology, Technology, and Health, on various theoretical, methodological, or applied topics that contribute to their professional training. Over seven years, the results obtained from 17 courses taught ( $n=3015$ ) are presented; this paper presents the contributions of the participants, in terms of their experience in the courses ( $n=1051$ ). Additionally, those who did not finish were asked the reasons why they did not complete the courses ( $n=438$ ). In general, university students report positive experiences participating in these courses in terms of their academic and professional training. However, there are also comments about dissatisfac-

tion with these courses, either due to the complexity of the topics, the activities, or the form of evaluation; within the areas of opportunity, they point out aspects of the configuration, as well as the presentation of topics and activities. Those who did not finish the course generally attribute it to external causes to the course. These results show evidence of the importance of the instructional design used, the expected learning outcomes, and the ongoing contribution of this type of courses to the training of psychology students.

**Keywords:** self-managed learning, expected learning outcomes, university training, online courses, experiences



*"Los analfabetos del siglo XXI no serán aquellos que no sepan leer y escribir, sino aquellos que no sepan aprender, desaprender y reaprender."*

Alvin Toffler

## Introducción

El aprendizaje autogestivo representa un enfoque educativo profundamente centrado en el estudiante, donde este último asume el rol principal en su proceso educativo. Dentro de este marco, el alumno no solo participa activamente en su aprendizaje, sino que también toma la responsabilidad principal de dirigir y moldear su trayectoria educativa. Este método presupone que los estudiantes que ejercen un alto grado de control y autonomía sobre su aprendizaje tienden a lograr mejores resultados académicos y profesionales. Según Cunningham (2021), estos estudiantes demuestran ser más efectivos en la organización y regulación de sus estrategias de aprendizaje, lo que facilita una formación más robusta y adaptativa. Al gestionar sus propios recursos de aprendizaje, establecer

sus objetivos educativos y evaluar su propio progreso, los estudiantes fomentan habilidades cruciales como el pensamiento crítico, la autoevaluación y la adaptabilidad, que son esenciales en un entorno profesional y personal en constante cambio.

Dentro de las características de este tipo de aprendizaje, se observa que se promueve mayor independencia, responsabilidad y autorregulación, además de ser flexible en términos de horarios y ubicación, como lo son los cursos en línea; se utiliza una amplia variedad de recursos para que los estudiantes puedan elegir aquellos que mejor se adapte a sus necesidades (Brecht & Fang, 2022; Enríquez-Negrete et al., 2018; Konstantinou & Miller, 2021).

## Principios y beneficios del aprendizaje autogestivo en cursos en línea

En el ámbito universitario, los cursos autogestivos en línea, tienen un papel significativo en la formación curricular y extracurricular; por ejemplo, facilita que los estudiantes puedan adaptar el momento en el que toman los cursos en función de su horario de

estudio, personal o profesional, de tal forma que pueden equilibrar sus diversas actividades (Teixeira et al., 2019).

Además, amplían las opciones formativas, ya sea para enriquecer o profundizar en te-



mas de su plan de estudios, o en aquellos contenidos que no están contemplados, incluso, este tipo de cursos suelen ser más económicos, en comparación con los presenciales, en la medida que no hay barreras geográficas; promoviendo la participación de personas de todo el mundo (Cunningham, 2021; McQuade et al., 2020).

En estos cursos, se espera que cuenten con habilidades de autonomía, ya que es muy importante que gestionen su propio aprendizaje organizando sus metas y tiempo; aunque también se requiere de habilidades digitales, puesto que al ser en línea, es necesario que conozcan algunas herramientas o tecnologías para poder acceder y poder participar; por último también, permite que sea personalizado, es decir, los estudian-

tes avanzan a su propio ritmo, por lo que la motivación resulta ser un elemento importante, por lo que es importante que esta provenga de sus interés personales o de su satisfacción personal (Farah & Al-Hattami, 2023; Ponce, 2016; Rosales et al., 2019).

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, esta se basa en el desempeño de los estudiantes, en lugar de la asistencia o participación en algunas actividades, por lo que resulta muy relevante que esté bien diseñada y centrada en lo que se espera que aprendan o demuestren. Con base en todas estas características, es importante señalar que son efectivos para personas con una alta disciplina y motivación para trabajar de manera independiente (Muñoz et al., 2017; Rosales & Sánchez, 2021; Sánchez-Medina et al., 2022).

### Retos y áreas de oportunidad en los cursos en línea autogestivos

Si bien, hasta el momento se han mencionado las ventajas que tienen los cursos en línea autogestivos, es necesario señalar que también pueden existir algunas áreas de oportunidad; por ejemplo, la falta de interacción entre tutores o compañeros de curso, que puede generar la sensación de sentirse aislados; por lo que se requiere que los estudiantes tengan autodisciplina y una mayor responsabilidad, por lo que el no tener a una persona que los supervise en su avance, puede ser un obstáculo para que logren los resultados esperados, o sentir falta de apoyo del tutor, dado que es probable tener dificultades para solucionar un problema o para aclarar alguna duda, sobre todo en temas complejos (Kumar et al., 2021; Topali et al., 2021).

Es posible que algunos factores como, no sentir la presión por la entrega de activida-

des en ciertos plazos o la falta de interacción con sus compañeros o tutor, pueden impactar en su motivación para concluir sus actividades, por lo que es necesario considerar el perfil del estudiante en estos cursos (Fernandez-Díaz et al., 2020; Garris & Fleck, 2022).

Con base en lo anterior, resulta importante conocer las experiencias que tienen los estudiantes en este tipo de formación, de tal forma que sean considerados como una opción viable de formación, de tal suerte que esta investigación permita conocer las áreas de mejora, tanto en el diseño, contenido, actividades y evaluación, que favorezca la revisión, el ajuste y la actualización de los cursos (Rosales-Piña et al., 2022). Si bien el punto central es que aprendan, es fundamental conocer qué tan satisfechos se sienten, ya que



puede influir en la motivación y disciplina personal (Moore & Blackmon, 2022).

También, esta evaluación permitirá reconocer los posibles obstáculos o desafíos que tienen los estudiantes a lo largo del curso, lo cual podría permitir alternativas de solución, para apoyar en una formación exitosa, y adaptarlos en función de las necesidades y expectativas. Sobre esto último, que se pueda explicitar desde el inicio el alcance para no generar una idea equivocada de lo que aprenderán (Herranen et al., 2021; Lin et al., 2021).

Conocer estas experiencias, también permite identificar en el estudiante, si está alcanzando o no los resultados de aprendizaje, independientemente de la evaluación formativa o sumativa. Además, pueden contribuir en la toma de decisiones sobre la continuación, revisión o suspensión de los cursos que se están ofertando, sobre todo

con miras a mantener la calidad en la educación en línea y conocer si efectivamente este tipo de actividades fomentan la autonomía (Anyatasia et al., 2020; Knobbout & Stappen, 2020; Su et al., 2021).

Con base en lo anterior, el objetivo de la presente investigación, fue conocer las experiencias de estudiantes de psicología que participan en cursos en línea autogestivos sobre diversos temas de corte teórico, metodológico o aplicado que coadyuvan en su formación profesional, en la que se busca valorar el contenido, el diseño instruccional, así como, el sistema de evaluación y retroalimentación; recursos y tecnología utilizados; apoyo y asistencia técnica; tiempo y carga de trabajo; impacto en el aprendizaje; su experiencia de manera general; así como las mejoras sugeridas.

## Estrategias de Investigación y Diseño Metodológico

### Participantes

3015 estudiantes de psicología se inscribieron en alguno de los cursos en línea autogestivos promocionados por el Laboratorio de Psicología, Tecnología y Salud, del Grupo de Investigación en Procesos Psicológicos y Sociales (GIPPS). 75 % mujeres con una edad promedio de 36 años (DE=10.21), 76 % de las y los estudiantes reportaron que trabajan, en promedio dedican 4 horas diarias a sus actividades académicas, 76 % se encuentran en la modalidad a distancia y el 24 % en presencial.

Para incluir a los participantes en la presente investigación, se tomó en cuenta a aquellos que terminaran la mitad de actividades o que obtuvieran su constancia de acreditación; se excluyó a personas que no res-

pondieran los instrumentos para conocer sus experiencias; con base en lo anterior, se presentan los resultados de 1051 universitarios. Adicionalmente, a quienes no cumplieron con los criterios de inclusión, se les hizo una pregunta orientada a conocer las razones por las que no habían concluido o abandonado, sobre esta última pregunta se obtuvo la respuesta de 438 estudiantes.

### Instrumentos

Escala de Calidad y Eficiencia para Cursos Autogestivos en línea (ECECAL) de Enríquez (2017). Consta de 1 pregunta abierta y 65 ítems en formato tipo likert con cinco opciones de respuesta (1= totalmente en desacuerdo a 5= totalmente de acuerdo), distribuidos de la siguiente manera (ver tabla 3.1).

**Tabla 3.1** Dimensiones de la ECECAL

Número de reactivos	Dimensiones	Evalúa
3	Aprendizajes esperados	Logro de los aprendizajes establecidos en el curso.
11	Contenido	Organización y estructura de los contenidos temáticos.
10	Actividades	Valoración del desarrollo durante el curso para el logro de los aprendizajes.
7	Evaluación	Sistema de evaluación.
3	Estructura	Organización y estructura de la plataforma y su relación con los contenidos y aprendizajes.
4	Plataforma	Disponibilidad y accesibilidad de la misma.
3	Navegación	Organización del curso en plataforma.
5	Diseño gráfico	Diseño e interfaz de la plataforma y de la presentación del contenido.
5	Servicio de soporte técnico	Servicio recibido por parte de soporte técnico.
12	Satisfacción	Percepción en términos de qué tan satisfechos se sintieron con el curso.

Nota: Elaboración propia

Razones para no terminar el curso. Se diseñó una pregunta específica para evaluar los motivos de la no continuidad del curso por parte de los usuarios.

A través de diferentes convocatorias difundidas en redes sociales entre 2016 a 2022, se ha invitado a las y los estudiantes de psicología a tomar alguno de los cursos que se presentan en la tabla 3.2. Todos estos, se basaron en: 1) la metodología de

## Procedimiento

**Tabla 3.2** Dimensiones de la ECECAL

No.	Nombre del curso	Duración del curso en horas	Proyecto PAPIME	Año de Edición	No. de veces impartido
1	Construcción de instrumentos en psicología I	40	PE302416	2016	4
2	Construcción de instrumentos en psicología II	40	PE300917	2017	3
3	Modelos psicológicos en el ámbito de la salud sexual	40	PE301318	2018	3
4	Adherencia al tratamiento y calidad de vida en personas con VIH	40	PE302819	2019	2
5	Cuidado de la salud emocional en personas con VIH	40	PE302819	2020	2
6	Promoción de la salud sexual en personas con VIH	40	PE302819	2021	1
7	Aspectos generales de la entrevista psicológica	20	PE306621	2021	1
8	Entrevista psicológica presencial y en línea	20	PE306621	2022	1

Nota: Elaboración propia



aprendizajes esperados (Kennedy et al., 2007), y 2) en el aprendizaje autogestivo, es decir, sin la presencia de un tutor, cada estudiante avanzaba a su propio ritmo (Rosales et al., 2019).

En promedio, cada actividad se habilitaba durante un mes en una plataforma Moodle, en el Campus Universitario Virtual de Educación a Distancia (CUVED), el cual se encontraba disponible las 24 horas del día, los siete días de la semana. Cabe señalar que todos fueron gratuitos; al inicio de cada uno, se les explicaba la forma de trabajo y se les pedía responder algún instrumento inicial que evaluaban diferentes variables relacionadas con el aprendizaje autogestivo.

Cada uno de ellos estaba organizado por módulos, con cuatro secciones: 1) evaluación diagnóstica, 2) lección del tema y autoevaluación, 3) evaluación final, y 4) la información del tema en formato PDF para su descarga. Para cada módulo debían obtener una calificación mínima de 8, para poder descargar su constancia de participación debían evaluarlo, o si cumplían con la mitad del mismo, se les invitaba a evaluarlo (información que se analiza en esta investigación); quienes no lo terminaron, se les envió un formulario a su correo electrónico, con una sola pregunta para conocer las razones por la que no lo concluyeron. En ambos casos, la información proporcionada fue anónima y confidencial.

## Hallazgos sobre la Experiencia Estudiantil en Entornos Autogestivos

Los datos fueron capturados en el paquete estadístico Jamovi 2.4.8 con el cual se obtuvieron las medias aritméticas, desviación estándar, el análisis de t de Student de muestras relacionadas para comparar la media teórica con la media obtenida; así como el análisis de correlación entre las variables. Por último, se utilizó el programa Atlas ti 22, con el cual se

analizaron los comentarios generales del curso y sobre los motivos de no concluir el curso, estas preguntas utilizaron para su análisis codificación por inteligencia artificial

### Resultados

En la tabla 3.3 se presentan los resultados obtenidos en cada una de las áreas evaluadas

**Tabla 3.3** Comparación entre la media teórica y media obtenida sobre la calidad y eficiencia de los cursos en línea autogestivos.

Variable	$\bar{x}$	$\sigma$	t de student	d de Cohen
Aprendizajes esperados	4.61	0.81	64.1*	1.98
Contenido del curso	4.52	0.74	65.9*	2.03
Actividades del curso	4.46	0.79	59.6*	1.84
Evaluación del curso	4.49	0.76	63.2*	1.95
Estructura del curso	4.60	0.75	69.0*	2.13
Plataforma del curso	4.56	0.75	67.2*	2.07
Navegación del curso	4.57	0.75	68.0*	2.10
Diseño gráfico	4.56	0.74	68.0*	2.10
Servicio de Soporte Técnico	4.60	0.77	67.5*	2.08
Satisfacción del curso	4.55	0.67	75.2*	2.32

Nota: Elaboración propia. "Comparación de la media obtenida con la media teórica, en todas las variables, esta media es igual a 3; \* $p < .001$



sobre la calidad y eficiencia de los cursos en línea autogestivos, de manera general. Al hacer la comparación entre la media obtenida con la teórica, los participantes valoran de positivamente, tanto en su diseño instruccional (aprendizajes esperados, contenido, actividades y evaluación), como su implementación y montaje en plataforma, y de manera general su satisfacción con el curso es buena.

Al relacionar las variables sobre la calidad y eficiencia de los cursos en línea autogestivos, se encontró una relación positiva y alta entre todas ellas, lo cual muestra puntajes altos entre diseño instruccional, implementación en plataforma y satisfacción (ver tabla 3.4).

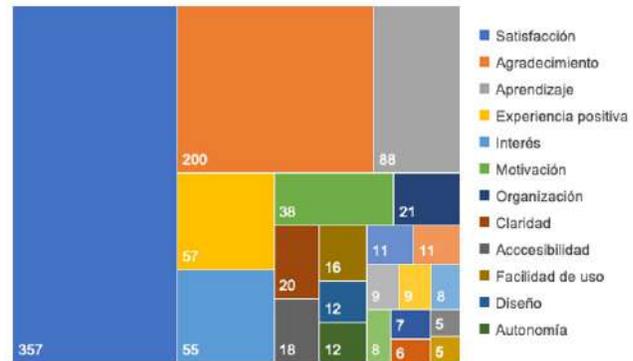


Figura 3.1 Experiencias positivas de los cursos en línea autogestivos.

Nota: Elaboración propia  
teractivos, relevantes, y que les ayuda en su formación profesional y el tiempo que tienen para terminarlo es adecuado. Las experiencias negativas del curso se pre-

Tabla 3.4 Relación entre las variables de la calidad y eficiencia de los cursos en línea autogestivos

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Aprendizajes esperados	—								
2. Contenido del curso	0.80*	—							
3. Actividades del curso	0.73*	0.82*	—						
4. Evaluación del curso	0.72*	0.79*	0.86*	—					
5. Estructura del curso	0.69*	0.75*	0.80*	0.81*	—				
6. Plataforma del curso	0.66*	0.72*	0.71*	0.75*	0.80*	—			
7. Navegación del curso	0.66*	0.73*	0.74*	0.75*	0.83*	0.78*	—		
8. Diseño gráfico	0.69*	0.75*	0.78*	0.77*	0.81*	0.77*	0.80*	—	
9. Servicio de Soporte Técnico	0.67*	0.76*	0.74*	0.77*	0.78*	0.76*	0.78*	0.78*	—
10. Satisfacción del curso	0.71*	0.78*	0.80*	0.82*	0.81*	0.76*	0.77*	0.81*	0.81*

Nota: Elaboración propia, \* $p < .001$

En cuanto a los comentarios otorgados por los participantes con la pregunta abierta acerca del curso, se identificaron dos tipos de experiencias, positivas y negativas. En la figura 3.1 se presenta la frecuencia de reporte de las primeras; se observa que en general se sienten satisfechos, están agradecidos, logran aprender temas nuevos y tienen una valoración positiva; en menor medida, pero no por ello menos importante, consideran que son interesantes, útiles, flexibles, que retroalimentan su aprendizaje, que tienen buena calidad en el contenido, que son in-

sentan en la figura 3.2; en este caso los estudiantes señalan que se sintieron confundidos,

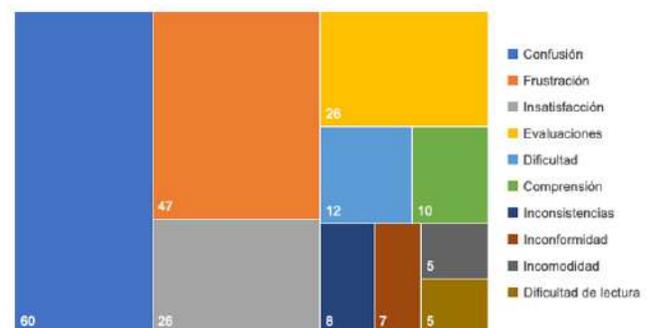


Figura 3.2 Experiencias negativas de los cursos en línea autogestivos.

Nota: Elaboración propia



frustrados, insatisfechos, no cómodos con el sistema de evaluación. En cuanto a los temas, los consideran difíciles o poco comprensibles, inconsistencias en su configuración, que les genera incomodidad e inconformidad, esto último sobre todo por la evaluación.

Aunque independientemente de sus experiencias, los participantes señalaron áreas de oportunidad. Por un lado, algunos dieron sugerencias de mejora en términos de las actividades y evaluación de los aprendizajes, así como de la interacción del contenido a través de más juegos didácticos.

Por otro lado, los participantes identificaron problemas de redacción que se requiere atender para mejorar la comprensión de los temas. Otros estudiantes indican algunos problemas técnicos, por ejemplo, aunque la plataforma está disponible las 24 horas, los siete días de la semana, en algunas ocasiones tuvieron problemas con el servidor que hizo que no estuviera disponible; algunos usuarios, indicaban que cuando usaban el móvil, el contenido de las lecciones no se visualizaba tan bien, y para ciertos alumnos, se señalaba el tamaño de la letra (ver figura 3.3).

Por último, para aquellos alumnos que no lograron terminar y lo dejaron incompleto desde el inicio, en la figura 3.4 se presentan las principales razones de su abandono; de manera general se señalan aspectos ajenos al curso en sí, tales como problemas perso-

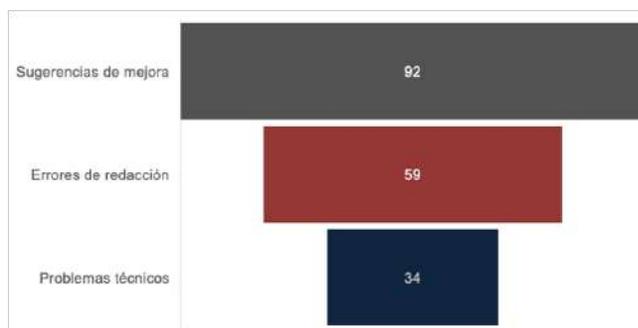


Figura 3.3 Comentarios generales independientemente de la experiencia  
Nota: Elaboración propia

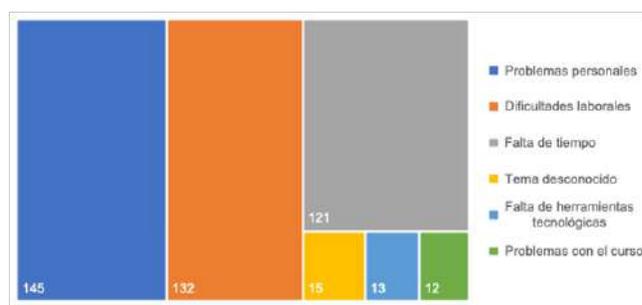


Figura 3.4 Motivos para no concluir los cursos en línea autogestivos  
Nota: Elaboración propia

nales, dificultades laborales o falta de tiempo; sin embargo, un bajo porcentaje de los estudiantes señalan aspectos centrados en él; por ejemplo, que el tema era desconocido, lo cual muestra que para tomarlo se requiere de ciertos aprendizajes previos; la falta de herramientas tecnológicas, es decir, que no lograban entender del todo la plataforma y su configuración; lo anterior se vincula con problemas, básicamente centrados en no aprobar los exámenes.

## Reflexión Sobre los Hallazgos Encontrados en la Formación Autogestiva

El objetivo de la presente investigación fue conocer las experiencias de estudiantes de psicología sobre cursos en línea autogestivos ofertados por el Laboratorio de Psicología, Tecnología y Salud. Los resultados que se presen-

tan corresponden al trabajo realizado durante siete años, en la que se diseñaron ocho cursos de formación curricular y extracurricular.

El análisis se divide en dos partes, en la primera, los estudiantes que lograron ter-



minar o que completaron la mitad de él, valoraron sus experiencias en términos de su calidad todas sus dimensiones, aprendizajes esperados, contenidos, actividades, evaluación y estructura del mismo, así como el medio utilizado para su implementación, como la plataforma, navegación, diseño gráfico y servicio de soporte técnico; además de su satisfacción y comentarios generales del curso (Enríquez, 2017). La segunda parte, consideró a aquellos estudiantes que no lograron terminar encaminado conocer sus razones, ya que estas experiencias pueden coadyuvar con el objeto de comprender por qué se culminan y diseñar estrategias para que concluyan (Brecht & Fang, 2022; Kumar et al., 2021).

En cuanto a la primera sección de resultados, los estudiantes grosso modo tienen una valoración positiva de los cursos, lo cual es una muestra de que el diseño instruccional basado en la metodología de aprendizajes esperados es adecuada (Kennedy et al., 2007), evidenciando que para los alumnos es claro lo que se espera de ellos y que eso tiene relación con contenidos, actividades y sistema de evaluación; lo cual también se puede verificar en el análisis de relación entre las variables.

En cuanto a la plataforma utilizada, también los docentes señalan que fue adecuada, tanto en la forma de navegación como en diseño gráfico, lo que es relevante, dado que facilita la interacción y los motiva a seguir cursando, y como lo señalan Alrikabi et al. (2022), Moodle facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje, facilitando las tareas administrativas y el logro de los objetivos.

Con base en lo anterior, parece indicar que la evaluación por parte de los estudiantes es adecuada, sin embargo, al momento de

preguntarles sobre su opinión acerca de los cursos, los comentarios se dividieron en aspectos positivos, que reafirman lo ya señalado, pero también hay observaciones que permiten valorar el diseño y su estructura, lo que indica, que aunque se valoren de manera positiva, aun así pueden mejorarse.

Algunos de los aspectos que valoran adecuadamente y que no habían sido considerados en la evaluación cuantitativa, tienen que ver con el agradecimiento por la oferta de este tipo de cursos; grosso modo señalan que aprendieron, que están satisfechos, que les generó interés, se sintieron motivados y que desarrollaron habilidades de autonomía; estas opiniones generalmente han sido encontrados en diferentes investigaciones (Farah & Al-Hattami, 2023; Rosales & Sánchez, 2021; Teixeira et al., 2019).

Sin embargo, aunque en menor proporción, también hubo experiencias negativas. Estos resultados provienen principalmente de quienes llegaron a la mitad del curso. Las y los estudiantes señalan principalmente sentirse confundidos, frustrados e insatisfechos, señalan que hubieran preferido otra forma de evaluación de los aprendizajes, por lo que es necesario, como ya se ha señalado, revisar las áreas de oportunidad que tiene esta forma de aprendizaje, sin la presencia de un tutor (Kumar et al., 2021, López-Meneses et al., 2020).

Indicaron que algunos temas resultaron difíciles, sobre todo los cursos de construcción de instrumentos, que por su naturaleza y complejidad se entiende por qué consideran que el tema fue complejo, por lo que las estrategias a utilizar deben privilegiar más la práctica, que lo teórico (Chacón, 2020).

Tanto aquellos con experiencias positivas y



negativas compartieron sugerencias de mejora para promover los aprendizajes, principalmente en términos de las actividades a realizar y del sistema de evaluación, por lo que a pesar de que lograron aprender, se puede generar nuevas estrategias que los motiven a desarrollar las diversas actividades de los cursos, ya sea desde el juego o interacción con sus compañeros (Enríquez-Negrete et al., 2018; Jarnac de Freitas et al., 2023).

Una de las principales áreas de oportunidad de los cursos tiene que ver con la redacción, desde ajustes menores, hasta la revisión de la claridad de los contenidos, ya que varios discentes señalaron esto como una dificultad, y que es necesario atender para que esto no contribuya con la deserción, tal y como lo señalan Cano-Vásquez y Ángel-Uribe (2023).

## Aprendizajes clave y propuestas de mejora

En conclusión, las experiencias reportadas por los universitarios a partir de haber tomado un curso en línea autogestivo basado en la metodología de aprendizajes esperados, resulta viable y necesario en su formación, por lo que se requiere complementar con más que contribuyan en ello.

En cuanto a los estudiantes que no terminaron y que desertaron al inicio, generalmente, lo atribuyen a factores externos, como problemas personales, dificultades laborales y falta de tiempo, muy similar a lo reportado por Castro et al. (2020).

Fueron pocos los participantes en comparación con toda la muestra evaluada que señalaron que el tema les era desconocido, que no tenían herramientas tecnológicas o problemas generales; con base en ello se requiere especificar claramente cuál es el perfil del estudiante (Fernandez-Díaz et al., 2020), pero además se requiere de alguna formación previa que promueva habilidades de aprendizaje autogestivo (Brecht & Fang, 2022).

En cuanto a los cursos que actualmente ya se tienen requieren de una nueva revisión de contenido, de actualización de bibliografía, así como de un análisis de las estrategias de evaluación que se emplean para enriquecer y mejorar.

## Referencias

1. Alrikabi, H. T., Jasim, N. A., Majeed, B. H., Zkear, A. A. ., & ALRubeei, I. R. N. (2022). Smart learning based on moodle e-learning platform and digital skills for university students. *International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (IJES)*, 10(01), 109-120. <https://doi.org/10.3991/ijes.v10i01.28995>
2. Anyatasia, F. N., Santoso, H. B., & Junus, K. (2020). An evaluation of the udacity MOOC based on instructional and interface design principles. *Journal of Physics: Conference Series*, 1566(1), e012053. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1566/1/012053>
3. Brecht, D., & Fang, K. (2022). Student learning: Self managing learning for success. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 7(7). 403-409.
4. Cano-Vásquez, L. M., & Ángel-Uribe, I. C. (2023). Perspectivas de los estudiantes sobre las experiencias de aprendizaje en un curso virtual y un MOOC. *American Journal of Distance Education*, 37(2), 133-150. <https://doi.org/10.1080/08923647.2023.2202596>
5. Castro, F., Rodríguez-Hernández, J., Hubert-López, C., Sánchez-Pájaro, A., Rosas-Magallanes, C., Villalobos, A. & Barrientos-Gutiérrez, T. (2020). Curso masivo en línea "Salud sexual y reproductiva": cambios en conocimientos, deserción, reprobación y satisfacción. *Salud Pública de México*, 62(5), 559-568. <https://doi.org/10.21149/11183>
6. Chacón, S. (2020). Participación activa del alumnado en el proceso de enseñanza en Psicometría. En R. Porlan &



- E. Navarro. Ciclos de mejora en el aula. Año 2019. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla (pp.1839-1850). Universidad de Sevilla. <http://dx.doi.org/10.12795/9788447221912.080>
7. Cunningham, I. (2021). Self Managed Learning and the New Educational Paradigm. Routledge.
  8. Enríquez-Negrete, D., Arias-García, B., Sánchez-Medina, R., & Oseguera-Jiménez, O. (2018). Análisis longitudinal del desempeño académico de estudiantes de educación superior en un curso autónomo en línea. Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa RELATEC, 17(2), 101-115. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.2.101>
  9. Enríquez, D. (2017). Escala de calidad y eficiencia para cursos autogestivos en línea (ECECAL). Informe Técnico correspondiente al proyecto PE300817 del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME). Universidad Nacional Autónoma de México.
  10. Farah, A., & Al-Hattami, A. (2023). An exploration study of students' engagement and perception of the teaching and learning environment. Journal of Higher Education Theory and Practice, 23(9), 18-35. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i9.6126>
  11. Fernandez-Díaz, E., Rodriguez-hoyos, C., Belver Dominguez, J. L. & Calvo Salvador, A. (2020). Who takes a MOOC? Profile of students in the framework of a European Project. Turkish Online Journal of Distance Education, 21(2), 1-16. <https://doi.org/10.17718/tojde.727968>
  12. Garris, C. P., & Fleck, B. (2022). Student evaluations of transitioned-online courses during the COVID-19 pandemic. Scholarship of Teaching and Learning in Psychology, 8(2), 119-139. <https://doi.org/10.1037/stl0000229>
  13. Herranen, J. K., Aksela, M. K., Kaul, M., & Lehto, S. (2021). Teachers' expectations and perceptions of the relevance of professional development MOOCs. Education Sciences, 11(5), e240. <https://doi.org/10.3390/educsci11050240>
  14. Jarnac de Freitas, M., & Mira da Silva, M. (2023). Systematic literature review about gamification in MOOCs. Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 38(1), 73-95. <https://doi.org/10.1080/02680513.2020.1798221>
  15. Kennedy, D., Hyland, Á., & Ryan, N. (2007). Writing and Using Learning Outcomes. University College Cork.
  16. Knobbout, J., & Stappen, E. V. D. (2020). Where is the learning in learning analytics? A systematic literature review on the operationalization of learning-related constructs in the evaluation of learning analytics interventions. IEEE Transactions on Learning Technologies, 13(3), 631-645. <https://doi.org/10.1109/TLT.2020.2999970>
  17. Konstantinou, I., & Miller, E. (2021). Self-managed and work-based learning: problematising the workplace-classroom skills gap. Journal of Work-Applied Management, 13(1), 6-18. <https://doi.org/10.1108/JWAM-11-2020-0048>
  18. Kumar, A., Buragohain, D., & Singh, V. K. (2021). Problems and prospects of implementing MOOCs massive open online courses in Northeast India in LIS Perspective. DESIDOC Journal of Library & Information Technology, 42(1), 11-17. <https://doi.org/10.14429/djlit.42.1.17084>
  19. Lin, Y., Feng, S., Lin, F., Zeng, W., Liu, Y., & Wu, P. (2021). Adaptive course recommendation in MOOCs. Knowledge-Based Systems, 224, e107085. <https://doi.org/10.1016/j.knosys.2021.107085>
  20. López-Meneses, E., Gómez-Galán, J., Bernal-Bravo, C., & Vázquez-Cano, E. (2020). Fortalezas y debilidades de los cursos masivos abiertos en línea (MOOC) frente a otros modelos de enseñanza en contextos socio-educativos. Formación universitaria, 13(6), 77-84. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600077>
  21. McQuade, R., Ventura-Medina, E., Wiggins, S., & Anderson, T. (2020). Examining self-managed problem-based learning interactions in engineering education. European Journal of Engineering Education, 45(2), 232-248. <https://doi.org/10.1080/03043797.2019.1649366>
  22. Moore, R. L., & Blackmon, S. J. (2022). From the learner's perspective: A systematic review of MOOC learner experiences (2008-2021). Computers & Education, 190, 104596. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104596>
  23. Muñoz, S., Sánchez, R., Enríquez, D., & Rosales, C. (2017). Contraste de estudiantes universitarios presenciales y en línea en un curso autogestivo: El papel de la autoeficacia y la motivación. Hamut' ay, 4(2), 7-16. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v4i2.1467>
  24. Ponce, M. (2016). La autogestión para el aprendizaje en estudiantes de ambientes mediados por tecnología. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, 7(12), 1-23. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.258>
  25. Rosales-Piña, R., Sánchez-Medina, R., Muñoz-Maldonado, S. & Zuñiga-Rodríguez, M. (2022). Aprendizaje autogestivo y rendimiento académico en un curso en línea sin la presencia de tutor. En M. Simón, Á, Martos, J. Gázquez, M. Molero & A. Barragán. Investigación de variables psicológicas y educativas en el ámbito escolar (pp. 85-94). Dykinson, S.L.
  26. Rosales, C., Sánchez, R., & Muñoz, S. (2019). Escala de aprendizaje autogestivo en estudiantes universitarios de



- la carrera de psicología de un sistema en línea. Hamuñ ay, 6(2), 102-125. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i2.1778>
27. Rosales, R. & Sánchez, R. (2021). Evaluación del aprendizaje autogestivo en estudiantes universitarios inscritos en un curso en línea. En: M. Molero, Á. Martos, A. Barragan, y M. Simón. *Investigación en el ámbito escolar: Variables psicológicas y educativas* (pp. 411-419). Dykinson, S.L.
  28. Sánchez-Medina, R., Rosales-Piña, R., Becerra-Ramirez, J. Enríquez-Negrete, D., Guarneros-Reyes, E., & Silva-Rodríguez, A. (2022). Evaluación de un curso en línea autogestivo sobre VIH/SIDA en estudiantes de psicología. *Revista Eureka*, 19(1), 124-139.
  29. Su, P.-Y., Guo, J.-H., & Shao, Q.-G. (2021). Construction of the quality evaluation index system of MOOC platform based on the user perspective. *Sustainability*, 13(20), e11163. <https://doi.org/10.3390/su132011163>
  30. Teixeira, A. M., Bates, T., & Mota, J. (2019). ¿Qué futuro(s) para las universidades de educación a distancia? Hacia un enfoque abierto basado en la red. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 22(1), 107-126. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22288>
  31. Topali, P., Ortega-Arranz, A., Martínez-Monés, A., & Villagrà-Sobrino, S. L. (2021). "Houston, we have a problem": Revealing MOOC practitioners' experiences regarding feedback provision to learners facing difficulties. *Computer Applications in Engineering Education*, 29(4), 769-785. <https://doi.org/10.1002/cae.22360>



# Parte II

## Educación en Entornos Digitales: Problemas y Soluciones Innovadoras

La segunda parte del libro aborda los desafíos críticos que enfrenta la educación en un entorno digitalizado, al tiempo que explora estrategias innovadoras para promover un aprendizaje más efectivo, inclusivo y adaptado a las necesidades actuales. Los capítulos en esta sección examinan cómo los estudiantes interactúan con los ecosistemas digitales, los problemas asociados al ciberbullying y el potencial de tecnologías emergentes como la realidad virtual para enfrentar estos retos. Esta sección ofrece un análisis profundo que conecta los problemas actuales con soluciones prácticas basadas en investigación y evidencia.

### Capítulo 4: Ecosistemas Digitales y Autoeficacia en Estudiantes de Psicología

- **Desafío 1. Sobrecarga de información:** En los ecosistemas digitales, la abundancia de recursos y datos disponibles puede ser tanto una ventaja como un obstáculo. Los estudiantes a menudo enfrentan dificultades para filtrar información relevante de la irrelevante, lo que genera confusión y estrés.
- **Desafío 2. Falta de habilidades digitales avanzadas:** Aunque la alfabetización digital básica es común, muchos es-



tudiantes carecen de habilidades avanzadas necesarias para manejar plataformas complejas o realizar tareas técnicas como análisis de datos, gestión de recursos en línea o participación efectiva en foros digitales.

- **Desafío 3.** *Equilibrio entre autonomía y apoyo docente:* Los ecosistemas digitales fomentan la autonomía, pero la falta de supervisión adecuada puede dejar a los estudiantes sin el apoyo necesario para enfrentar dificultades. Este desequilibrio puede afectar su autoeficacia, generando inseguridad en su capacidad para manejar problemas de manera independiente.

### Capítulo 5: Cyberbullying y Factores Relacionados

- **Desafío 1.** *Regulación insuficiente en plataformas digitales:* Las plataformas en línea a menudo carecen de mecanismos efectivos para prevenir y controlar el ciberacoso. La anonimidad que ofrecen estas herramientas facilita comportamientos dañinos, mientras que las políticas de uso suelen ser inadecuadas o difíciles de aplicar en contextos educativos.
- **Desafío 2.** *Impacto emocional y académico del cyberbullying:* El cyberbullying tiene efectos devastadores en las víctimas, que incluyen ansiedad, depresión, aislamiento social y disminución del rendimiento académico. Este impacto genera un círculo vicioso en el que los estudiantes afectados no solo ven comprometida su salud mental, sino también su capacidad para aprovechar las oportunidades educativas.
- **Desafío 3.** *Carencia de habilidades socioemocionales:* Muchos estudiantes carecen de herramientas para manejar conflictos o responder de manera constructiva a situaciones de acoso en línea. La falta de programas educativos centrados en el desarrollo de habilidades socioemocionales contribuye a perpetuar estas dinámicas negativas.

### Capítulo 6: Promoción de Habilidades Socioemocionales mediante Realidad Virtual

- **Desafío 1.** *Acceso limitado a tecnologías avanzadas.* Las herramientas de realidad virtual, aunque poderosas, tienen un costo elevado que limita su disponibilidad en muchas instituciones educativas. Además, requieren infraestructura tecnológica avanzada y personal capacitado para su implementación, lo que puede excluir a escuelas y estudiantes con menos recursos.
- **Desafío 2.** *Diseño efectivo de experiencias inmersivas:* Para que la realidad virtual sea efectiva, los programas deben estar diseñados cuidadosamente, con escenarios relevantes y atractivos que permitan a los estudiantes reflexionar y aprender de manera significativa. Diseñar experiencias inmersivas que sean culturalmente sensibles y alineadas con los objetivos educativos es un desafío técnico y pedagógico.
- **Desafío 3.** *Escalabilidad y sostenibilidad:* Ampliar el uso de la realidad virtual a gran escala implica desafíos logísticos y financieros. Además, garantizar que estas iniciativas sean sostenibles a largo plazo requiere planificar su integración en los programas educativos de manera estructurada y estratégica.

### Reflexión General

Los retos y soluciones presentados en esta sección subrayan la necesidad de un enfoque integral para enfrentar las dificultades de la educación digital. Desde la navegación por ecosistemas digitales hasta la lucha contra el cyberbullying, y el desarrollo de habilidades socioemocionales mediante tecnologías avanzadas, la educación debe adaptarse a un contexto en constante cambio. La integración de herramientas innovadoras, como la realidad virtual, combinada con estrategias pedagógicas sólidas y una atención especial a las habilidades emocionales, puede transformar los entornos educativos en espacios más inclusivos, efectivos y sostenibles para las nuevas generaciones.





# 4

DOI | <https://doi.org/10.22402/ed.leed.978.607.59503.8.9.c04>

## Ecosistemas Digitales y Autoeficacia en Estudiantes de Psicología: Un Análisis Cualitativo

*Oscar Iván Negrete-Rodríguez  
y Claudia Lucy Saucedo-Ramos*





## Contenido

- Resumen, 88
- Abastract, 88
- Introducción, 89
- Transformación Educativa en la Era Digital: Impacto de las TIC en la Enseñanza-Aprendizaje, 90
- Autoeficacia en Entornos Virtuales: Una Mirada Desde la Psicología, 90
- Estrategias Metodológicas para el Análisis de la Autoeficacia en Entornos Digitales, 92
- Hallazgos Sobre la Percepción de Autoeficacia y Uso de TIC en Estudiantes de Psicología, 93
- Reflexiones Sobre la Interacción y Autoeficacia en Ecosistemas Digitales, 96
- Referencias, 98



## Resumen

En el presente capítulo el objetivo es analizar la autoeficacia percibida que tienen estudiantes universitarias en torno al uso de TIC para su desempeño académico. Se tomó como referente conceptual la categoría de autoeficacia en su dimensión de ejecución de logro desarrolladas por Albert Bandura. Las mismas se refieren a las creencias de las personas sobre sus experiencias de dominio, habilidades y competencias en torno a una tarea. La investigación se realizó a través de entrevistas semiestructuradas en línea con siete estudiantes de la carrera de psicología en una modalidad a distancia. Encontramos que las ejecuciones de logro que dijeron tener respecto de sus actividades formativas eran di-

námicas, contextuales, relacionales, cambiantes con el tiempo y les permitía plantearse metas ante los desafíos que se les presentaban. Concluimos que ser estudiante a distancia requiere un dominio de determinadas TIC y una autoeficacia que sustente sus habilidades de autonomía y persistencia escolar.

**Palabras clave:** Estudiantes universitarios, educación a distancia, psicología, TIC, autoeficacia percibida

## Abstract

In this chapter, the aim is to analyze the perceived self-efficacy of university students regarding the use of ICT for their academic performance. The conceptual reference taken was the category of self-efficacy in its achievement execution dimension developed by Albert Bandura. These refer to individuals' beliefs about their mastery experiences, skills, and competencies related to a task. The research was conducted through semi-structured online interviews with seven psychology students in a distance learning modality. We found that

the achievement executions they reported regarding their educational activities were dynamic, contextual, relational, changing over time, and allowed them to set goals in the face of challenges that arose. We conclude that being a distance student requires mastery of certain ICTs and a self-efficacy that supports their skills of autonomy and school persistence.

**Keywords:** University students, distance education, psychology, ICT, perceived self-efficacy"

*“La autoeficacia es la creencia en la propia capacidad de organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para gestionar situaciones prospectivas.”*

**Albert Bandura**

## Introducción

A lo largo de la historia de la humanidad los descubrimientos tecnológicos han modificado la vida y las relaciones de las personas con su entorno, incidiendo en la forma en que se comportan, trabajan, se comunican y aprenden. En los últimos años, derivado de la globalización y el comercio en línea, se ha nombrado a la sociedad como la sociedad de la educación virtual, del aprendizaje en línea y del blended-learning. Esto básicamente se debe a tres factores: las demandas actuales de la sociedad, los desarrollos tecnológicos y los avances en la ciencia (Herrera-Batista, 2009).

La sociedad actual está caracterizada por la existencia de cambios constantes y acelerados, vinculados con el desarrollo y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en sus diversas actividades. Esto no es ajeno a las instituciones educativas, pues se modifica la relación docente-alumno y, por consiguiente, el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal suerte que la tecnología se ha convertido en una herramienta necesaria para la educación (Bachiller, 2013).

Las tecnologías han ido cambiando con el tiempo y en los ámbitos educativos se les usa de muy diversas maneras, en actividades cotidianas para la retroalimentación de la enseñanza y en los procesos de difusión y divulgación de la ciencia acorde a las aportaciones de cada disciplina. Afortunadamente, los gobiernos y muchas instituciones educativas asignan un porcentaje importante de sus recursos a la adquisición y el mantenimiento de múltiples insumos tecnológicos (Herrera-Batista, 2009).

Hoy en día un peso importante de las relaciones entre personas ocurre a través de internet, ya sea para el intercambio de ideas, conocimientos específicos, creación de grupos sociales, expresión de identidades colectivas e individuales, manifestación de emociones a través de imágenes y acciones de carácter virtual. El correo electrónico, los blogs, los foros, las plataformas y la mensajería instantánea son ya imprescindibles para los encuentros individuales y sociales en contextos virtuales (Artavia y Castro, 2019).



## Transformación Educativa en la Era Digital: Impacto de las TIC en la Enseñanza-Aprendizaje

En el caso particular de estudiantes universitarios sabemos que el uso de la tecnología progresivamente pasó de un consumo social y de ocio a ser parte fundamental de procesos de aprendizaje y le permite al aprendiz moverse a través de las distintas plataformas, entrar en contacto con docentes y pares, obtener material de apoyo, despejar dudas, entregar tareas, entre otras actividades (Delgado, Macías y Franco, 2023). Los docentes también deben estar actualizados y conocer las habilidades tecnológicas que sus estudiantes tienen para proponer didácticas de trabajo académico dinámicas y novedosas (Berumen, De la Torre, Ríos y Ruvalcaba, 2023).

Para el caso de los estudiantes a distancia no está de más señalar que el uso de las TIC es fundamental en la actualidad. Como indica García (2017), los alumnos de esta modalidad desarrollan la mayor parte de su formación académica en línea a través de aulas virtuales, plataformas que contienen planes, programas y espacios para la inserción de tareas y productos de reflexión, además del acceso que tienen a conferencias, distribución de material en espacios digitales y el apoyo de pares en redes sociales (Silva, 2016; Negrete y Saucedo, 2020).

Según Chechier (2019), el éxito de los estudiantes a distancia no se debe solo al dominio que tengan sobre ciertas tecnologías, sino también por seguir la guía de sus docentes

y, sobre todo, a la capacidad de autorregulación que desplieguen para estudiar. Así, por ejemplo, si asumen que los resultados de su actividad académica se deben a atribuciones internas, como es el caso de la percepción de habilidades personales de ejecución, ello contribuirá positivamente sobre el esfuerzo y la dedicación que pongan en práctica.

Justamente, sobre el trabajo y desempeño de estudiantes a distancia, en su investigación Amaya y Rincón (2017) encontraron en su población de estudio que muchos de ellos no siempre logran desarrollar la autorregulación que se requiere para atender las diversas tareas asignadas y, por lo general, tienden a trabajar bajo presión, en apego a tiempos que especifican las instrucciones de sus docentes; de igual manera, presentan una baja tolerancia a la frustración y dificultades para gestionar su propio aprendizaje.

Los autores previos nos permiten reflexionar que los estudiantes a distancia no solo deben dominar en cierto grado las TIC necesarias, sino también poseer una autonomía académica a partir de la cual se sostengan a lo largo del tiempo. En el caso del presente texto, nos interesa entender cómo la autoeficacia, componente central del aprendizaje, es percibida por una muestra de alumnos a distancia de la carrera de psicología y qué ejemplos concretos ofrecen al respecto.

### Autoeficacia en Entornos Virtuales: Una Mirada Desde la Psicología

Albert Bandura fue el principal exponente de la noción de autoeficacia dentro de su teoría del aprendizaje social. La autoeficacia percibida da cuenta de las creencias que una persona tiene sobre sus habilidades y competencias en

torno a una tarea; se construye a partir de las ejecuciones de logro previas que demuestran el dominio de la actividad; supone un aprendizaje vicario que le permite a la persona creer que también puede desempeñarse a partir



de lo que observa que alguien más realiza; se enriquece por la persuasión verbal que otros ofrecen al ejecutante y, los estados emocionales juegan un papel importante para evaluar las condiciones en las cuales se llevan a cabo las tareas (Bandura, 1999).

Para Prieto (2016), la autoeficacia percibida depende de la dificultad de la tarea, los esquemas cognitivos que se tienen sobre la misma, la cantidad de esfuerzo cognitivo y emocional que se ponen en juego, el aprendizaje vicario con pares y el proceso de evaluación personal en el que se incluye el recuerdo de los éxitos y los fracasos. Rehm (2015), por su parte, precisa que la autoeficacia se vincula directamente con la autoevaluación dado que representa una expectativa generalizada sobre el comportamiento en función de un criterio de ejecución, y es un rasgo dinámico que se ajusta a partir del resultado de las experiencias que se tienen.

También hay autores para los que la autoeficacia siempre es resultado de la interacción entre la persona y los demás, aunque se trate de una autoevaluación ya que se toma en cuenta lo que se observó en otros, las experiencias de éxito o fracaso al realizar una tarea en la cual se recibió persuasión verbal o bien apoyo emocional (Bandura, 1977, 1999; Donolo, Chiecher y Rinaudo, 2004; Yevilao-Alarcón, 2020).

De acuerdo con lo anterior, las creencias de los estudiantes sobre sí mismos representan un elemento clave que les brinda la posibilidad de concretar sus metas escolares. Por lo tanto, a mayor eficacia percibida, mayor esfuerzo y persistencia se invierte para la consecución de las metas. En ese sentido, Jung, Zhou y Lee (2017) encontraron que, en una muestra de estudiantes universitarios, la autoeficacia no puede estar separada de la auto-

disciplina ya que se requiere una autorregulación consciente del desempeño académico.

Con relación a la dimensión emocional de la autoeficacia, Bonneto, Vaja y Paolini (2017) indican que cualquier tarea académica en la que se sentían eficaces estudiantes universitarios estaba acompañada de emociones positivas que les permitían tener mayor autorregulación y experiencias de logro. En ese sentido, la autoeficacia se alimenta por emociones de bienestar, felicidad, alegría, entre otras, por los resultados positivos de la tarea desarrollada.

Según Rehm (2015), la autoevaluación conlleva la expectativa de que las personas se ajusten a los criterios de ejecución de la tarea a realizar. La misma es compleja, ya que tiene diversos componentes, puede variar en diferentes momentos, depende de la retroalimentación de los participantes, es resultado también de las condiciones contextuales en las que se lleva a cabo. De este modo, la autoevaluación no es meramente un resultado cognitivo individual, sino que se toman en cuenta, de manera dinámica, los componentes de la tarea y la implicación de la persona en la misma.

Para finalizar, apuntamos que la percepción de autoeficacia toma forma a partir de las reflexiones y juicios que las personas elaboran al referirse a sus habilidades que les permiten desarrollar los objetivos que se plantean (Yevilao-Alarcón, 2020).

A partir de lo anterior, la investigación descrita en el presente capítulo tuvo por objetivo analizar la percepción de autoeficacia de estudiantes de psicología de una modalidad a distancia, en lo referente a la dimensión de logros de ejecución. Definimos la misma como la interpretación que tiene el participante de sus experiencias pasadas, relacionadas con



sus actividades académicas, ya sea que las evalúen como éxito o fracaso y en función de las cuales se plantean premisas sobre su desempeño en el futuro.

No menos importante fue que examinamos cómo las estudiantes dijeron sentirse eficaces al usar TIC que les permitían participar en plataformas escolares y sociales,

así como mensajería y espacios de divulgación de contenido académico (Plataformas de SUAyED, Facebook, whats app, Youtube). Así, articulamos los logros de ejecución de las estudiantes con las estrategias que emplearon para usar determinadas TIC y percibirse como eficaces en diversas tareas de su proceso de aprendizaje.

### Estrategias Metodológicas para el Análisis de la Autoeficacia en Entornos Digitales

La investigación se llevó a cabo a partir de un enfoque cualitativo desde el cual interesa conocer las perspectivas de los participantes en torno a una problemática: sus emociones, sus interpretaciones, sus prioridades y, en general, las vivencias que recuerdan haber tenido (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2014). Como herramienta específica de este enfoque utilizamos las entrevistas semiestructuradas, mismas que implican un conjunto de preguntas abiertas derivadas de ejes de indagación que el investigador construye en torno a su temática de análisis. La persona entrevistada puede responder libremente cada pregunta y el entrevistador ajustarse a las reflexiones que emergen (Lopezosa, 2020).

En el caso de nuestra investigación las entrevistas semiestructuradas se aplicaron a estudiantes universitarias y se buscó analizar la autoeficacia percibida que tenían en su dimensión de logros de ejecución. Se puso atención a las interrelaciones que lograban con pares en ecosistemas digitales para resolver tareas académicas ya sea de carácter teórico, metodológico o aplicado. También destacamos las maneras en que se autoevaluaron y lo que llegaron a considerar como éxito o fracaso en sus resultados para pen-

sar qué estrategias tenían que desarrollar en sus materias escolares.

Las estudiantes entrevistadas fueron siete, mismas que quisieron participar a partir de una invitación general que se envió por correo electrónico a los estudiantes del último año de la carrera de Psicología del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la FES Iztacala, UNAM. En ese sentido, se trató de una muestra por conveniencia (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2014).

Cuando las alumnas aceptaron, se les mandó un consentimiento informado por el mismo medio y se les indicó que las entrevistas se llevarían a cabo en línea, que serían grabadas para su posterior manejo de datos y que la duración aproximada sería de una hora quince minutos. Todas consintieron el procedimiento indicado.

Posteriormente, se llevó a cabo la transcripción de cada entrevista y se realizó un análisis de contenido (Cáceres, 2003) consistente en la codificación de la información, organización de datos en consideración a categorías teóricas, identificación de temáticas recurrentes entre las estudiantes y análisis de significados expresados en torno a la autoeficacia en el manejo de TIC para la consecución de logros académicos.



En la tabla 4.1 se presentan los datos generales de las participantes y en ella podemos apreciar que las estudiantes de SUAyED tenían una edad ubicada en un rango de 22 a 34 años. Tres de ellas eran solteras y las demás en una relación marital. Se advierte que estaban inscritas en séptimo, octavo o nove-

no semestre y, además, la mayoría optó por el campo de especialización en clínica, mientras dos de ellas en uno diferente. Sus lugares de residencia nos dan idea de que la universidad a distancia es una buena opción para ellas, lo cual también advertimos en los resultados que enseguida analizamos.

**Tabla 4.1** Comparación entre la media teórica y media obtenida sobre la calidad y eficiencia de los cursos en línea autogestivos.

Participante	Edad	Estado Civil	Semestre	Campo	Generación	Residencia	Hijos	Promedio
Julia	22	Soltera	Séptimo	Clínica	2015	Tlaxcala	0	9.33
María	23	Soltera	Séptimo	Clínica	2015	Quintana Roo	0	8.27
Laura	28	Soltera	Octavo	Salud	2014	Tlaxcala	0	8.9
Cynthia	29	Casada	Séptimo	Clínica	2015	Colima	2	9.08
Karina	32	Unión libre	Noveno	NEE	2014	Estado de México	2	8.54
Lorena	34	Casada	Noveno	Clínica	2014	Estado de México	0	9.2
Martha	34	Casada	Noveno	Clínica	2012	Estado de México	0	8.9

Nota: Elaboración propia.

## Hallazgos Sobre la Percepción de Autoeficacia y Uso de TIC en Estudiantes de Psicología

Al ingresar a la carrera de psicología, en su modalidad a distancia, todos los estudiantes toman un curso propedéutico en el que se les explica el uso de las plataformas del sistema y en general, cómo se tienen que organizar para cursar las materias del plan de estudios. Si bien el estudiantado tiene ciertas habilidades para el manejo de TIC, sobre todo las relacionadas con asuntos de ocio y comunicación social, al ingresar aprenden de manera específica cómo manejarse en el medio digital que les ofrece la carrera. Esta es una primera fase en la cual empiezan a construir sus ejecuciones de logro:

**Lorena:** “Bueno, la plataforma, al principio de la carrera, te dan el curso propedéutico y ya ahí te van introduciendo en el manejo de esta herramienta. Cuando entré en la carrera por completo, se me dificultaba un poco, por ejemplo, lo de la mensajería, no sé, pues como que pensaba que era

como que más rápido. Después te das cuenta de que es como mandar un correo, las respuestas a veces no son inmediatas, buscar personas a través de ese medio y demás. Y, pues sí, al principio era completamente desconocido, pero yo pienso que el curso propedéutico pues me ayudó bastante a conocer la forma en que se manejaba”.

**Martha:** “De hecho, yo la conocí (la plataforma) por el SUAyED, no había tenido la oportunidad en otro tipo de cursos, pues de otro tipo, no la conocía, la conocí por SUAyED, y bueno, en un principio sí me costó trabajo. Hay un ejemplo que siempre recuerdo y ahora en los exámenes lo comenté, que muchas veces tenemos los recursos tecnológicos, pero no sabemos darles el uso. Yo la primera vez que tuve que subir un archivo nos pedían tres tareas en una entrega y yo no sabía que se podía subir un archivo comprimido, entonces, entregué una tarea a pesar de haber hecho las tres. Bueno, sí repercute porque la entrega de una tarea cuando son tres pues sí es una calificación menor. Después investigué cómo podía hacerlo y resultaba que podía hacer un



*archivo comprimido y podía subirlo todo, así fui aprendiendo el uso de la plataforma, eso y otras herramientas”.*

En su relato Lorena expone que al entrar a la carrera inició su aprendizaje para el manejo de la plataforma. Ella imaginaba que sería un sistema de intercambio digital como en redes sociales, en las que hay una mayor velocidad para la entrega de respuestas, pero no era así, de modo que al paso del tiempo logró aprender cómo conducirse. A Martha también le costó trabajo el manejo de la plataforma y a través de un procedimiento de ensayo y error entendió que podía comprimir los archivos para enviar sus tareas. Ambas sabían que las TIC eran recursos tecnológicos, pero no eran eficaces en el uso que se les pide en la carrera y gracias al curso y sus propias pruebas empezaron a dominarlos. Tan esas así que Lorena se describe con sus ejecuciones de logro:

**Lorena:** *“Yo siento que si soy hábil y yo pienso que sí me faltan cosas como por explorar, o por conocer; por ejemplo, el gmail que tiene bastantes funciones, o sea realmente hasta que surge la necesidad de utilizarlos es cuando ya aprendo, pero no sé, WhatsApp, la plataforma, Facebook, todo eso creo que ya los manejo muy bien”.*

Lorena pasó de tener dificultades para el uso de la plataforma, a reconocerse como hábil en el manejo de herramientas digitales que les permiten a los estudiantes conocer qué actividades realizar, entregar trabajos y encuentro con pares para retroalimentar su desempeño. Ella destaca que es a través de la práctica que ha conseguido aprender, algo muy significativo para entender los logros de ejecución asociados a la acción.

Varias de las estudiantes nos dejaron ver que los conocimientos previos que tenían podían ser la base para nuevos aprendizajes, así, por

ejemplo, una de ellas aludió a que en su trayectoria escolar aprendió algunos “truquillos” en el uso de las TIC y con ello pudo manejarse en las distintas aplicaciones, redes sociales y herramientas en dispositivos a los que tenía acceso, para poder cumplir con tareas como envío y recepción de archivos, abrir grupos de pares, crear páginas para recibir y difundir información, entre otras funciones.

Lo anterior confirma los hallazgos de autores como Said-Hung, Yuste y Mariño (2015), para quienes los estudiantes integran de modos diversos las TIC en las actividades que desarrollan en distintos ámbitos, con lo cual tienen la posibilidad de crear estrategias de aprendizaje, comunicación e interacción virtual personalizadas. De hecho, María se reconoció como parte de una generación de niños y jóvenes que crecieron con la tecnología a la mano:

**María:** *“Bien, bastante, digo, por un lado, yo ya crecí con toda esta tecnología y mi papá desde chiquita, yo creo que desde que yo tenía unos cinco o cuatro años, me dejaba picarle a su computadora; entonces, siempre he tenido como esa cercanía con la tecnología y esa habilidad para manejar desde que yo estaba en sexto de primaria”.*

María tiene una percepción de autoeficacia positiva en el dominio de la tecnología a la que reconoce como parte de su vida desde la infancia, lo que le permitió desarrollar habilidades tecnológicas que ahora en su adultez la hacen sentir bien. Pero las entrevistadas nos dejaron ver que no solo contaba que tuvieron logros de ejecución con el uso de la tecnología para sus asuntos académicos, sino que debían tener autodisciplina para organizarse:

**Karina:** *“Me organizaba y decía: “esta lectura la tengo que comenzar con tantos días de anticipo” o planeaba a partir de cuántas lecturas eran por actividad. Si era un trabajo complicado con alguna aplicación nueva, me ponía a checar la aplicación*



*o investigaba cómo se usaba, me ponía más tiempo para las actividades con aplicaciones nuevas o con cosas nuevas que nos pedían los tutores”.*

Es necesario recordar que los estudiantes a distancia en general tienen otras ocupaciones, principalmente si están empleados o bien en actividades domésticas y de cuidado de hijos. Por ello, realizan sus tareas escolares en los tiempos residuales con los que cuentan (Romero y Barberà, 2013). Lo interesante es que, como relata Karina, no solo se organizaba para la distribución de tareas, sino que buscaba aprender el uso de nuevas aplicaciones, con lo cual sus logros de ejecución iban en aumento. Previamente identificamos que la autoeficacia percibida no está separada de la autodisciplina, la motivación para el estudio y las valoraciones que se hacen en función de los logros obtenidos (Jung, Zhou y Lee, 2017)

La autoevaluación de las estudiantes no solo estaba ligada al dominio que dijeron tener en el uso de las TIC para el desempeño escolar, sino que, además algunas podían apoyar a sus compañeros:

**Lorena:** *“Me he dado cuenta de que otros compañeros no saben cómo hacerlo y yo en ocasiones les he ayudado, por ejemplo, en el Gmail a crear un, mmm no sé, hacer una llamada por Hangouts, pues, en CAPED a veces me dicen o por Skype también. Entonces yo pienso que sí tengo conocimiento, porque he visto a personas que no. Tal vez me baso en lo que los demás no saben y yo sí sé, manejo bien las herramientas, digo, aparte se me hace fácil aprender a utilizarlas”.*

La reflexión de Lorena nos hace pensar que la autoeficacia percibida en el manejo de TIC es un logro compartido con los demás. Ellas empezaron a usarlas a partir de enseñanzas, ya sea de otros miembros de la familia o bien en el curso propedéutico que tuvieron; continuaron experimentando y se volvieron modelos para sus compañeros. En ese sentido, si bien la

práctica para mejorar su desempeño escolar la llevan a cabo en sus propias tareas, siempre aprenden con los demás, y el enseñarles sus habilidades les permite fortalecer la autoevaluación que construyen de sí mismas.

Hasta aquí hemos analizado relatos en los que las estudiantes hablan de sus logros de ejecución y expresan una autoeficacia positiva, ya sea en lo relativo al uso de TIC o bien de su formación en la carrera de psicología. Empero, ellas también hablaron de las dificultades que llegaron a tener, a partir de las cuales sentían que no estaban logrando sus metas:

**Julia:** *“Al principio pues como que si era difícil para mí aceptar una calificación baja o decía yo: pero ¿cómo, si sí me esforcé o si lo hice bien, no sé por qué estoy mal? Pero actualmente como que ya digo: tal vez sí me equivoqué. Pero no me desanimo, digo: para para la próxima actividad me tiene que salir mejor”.*

Los logros de ejecución son cambiantes, dependen de la tarea que se está realizando, su complejidad y las experiencias previas que el aprendiz pone en marcha (Prieto, 2016). Observamos que las estudiantes evaluaban que no eran eficaces en determinadas actividades, pero en otras sí. La autovaloración que realizaban estaba acompañada de estados emocionales, por ejemplo, Lorena expresó sentir desánimo e incredulidad, a pesar de lo cual busca motivarse para que su desempeño alcance la ejecución de logro que considera necesaria.

Es así como en las reflexiones de las estudiantes se identifica que a partir de las buenas notas o comentarios que reciben de sus docentes en las actividades académicas encomendadas, reconocen los conocimientos que han adquirido semestre a semestre:

**Lorena:** *“Pues es que yo siento que no me ha ido mal en cuanto a calificaciones digamos, llevo buen promedio, llevo nueve punto dos...yo pienso que los éxitos serían mis calificaciones, a lo*



*mejor mis felicitaciones. He sido una estudiante regular, cursé todos mis módulos, así como iban; si en un semestre iban cinco, cursaba cinco, y no he perdido ninguna materia hasta ahora, nada más me queda una. He aprobado todos los módulos, para mí eso un éxito, el hecho de ser un estudiante regular y que a pesar de tener varias actividades más, como trabajar, logré estar hasta donde estoy en estos momentos”.*

Igual que Lorena, en general las estudiantes de nuestra investigación concluyen que han sido eficaces en su formación profesional. Recordemos que todas ellas están por termi-

nar la carrera, de manera que se organizaron para cumplir con los requisitos del programa a distancia, por ejemplo, en lo relativo a las materias que cubren cada semestre y las calificaciones obtenidas. Una medida más que toman en cuenta las estudiantes para hablar de su autoeficacia es que a partir de la disciplina desplegada, en sus tiempos residuales cubren sus actividades académicas y se sienten motivadas para terminar la carrera.

## Reflexiones Sobre la Interacción y Autoeficacia en Ecosistemas Digitales

La presente investigación corrobora lo que diversos autores señalan en el sentido de que los estudiantes universitarios en la actualidad dependen del uso de TIC no solo con fines de ocio, sino también para el desarrollo de actividades académicas (Delgado, Macías y Franco, 2023; Berumen, et al., 2023). En el caso de quienes cursan una carrera en modalidad a distancia, las TIC son fundamentales, ya que se requiere trabajar a través de plataformas, aulas virtuales, formatos digitales y encuentro en línea con docentes y pares para concretar las tareas y acciones propias de cada materia.

Los estudiantes a distancia necesariamente deben contar con habilidades de disciplina y autonomía para organizar sus tiempos residuales, pero estas competencias no se entienden si no están articuladas a las ejecuciones de logro con las que se alimenta la autoeficacia. Los postulados de Bandura (1977) en torno a estas categorías conceptuales nos permitieron analizar cómo siete estudiantes de SUAyED de la FES Iztacala UNAM reflexionaban acerca de sus logros y qué tan eficaces se sentían en el uso de las TIC para su desempeño escolar.

Las estudiantes dejaron ver que las ejecuciones de logro en el uso de TIC dependen de

sus experiencias pasadas, ya sea que algún familiar o conocido les enseñe cómo usarlas, pero se retroalimentan y complejizan a partir de que las empiezan a usar para su formación profesional. No solo lo que se les explica en el curso propedéutico contó, sino que ellas ensayaban de distintas formas el mayor dominio sobre varias de las TIC e incluso se propusieron compartirlo con pares. Los logros de ejecución no se viven en solitario, son relacionales, siempre hay una retroalimentación, ya sea la de los pares, los docentes y hasta el simbolismo de las calificaciones obtenidas en sus materias.

Por otra parte, los relatos de nuestras entrevistas mostraron que los logros de ejecución son dinámicos, contextuales y temporales. Así, las estudiantes identificaron en cuáles tareas/materias se sentían eficaces, qué tan difícil les habían resultado, cómo lo habían logrado y qué les faltaba por conseguir. La autoeficacia percibida no es una valoración de las habilidades personales que quede estática en el tiempo, sino que constantemente es monitoreada por las estudiantes para pensar qué cambios han advertido en sus ejecuciones, especificidades de su des-



empeño acorde a las materias y la motivación sentida para introducir cambios en su actuar.

Otro aspecto muy importante es que las estudiantes evalúan sus capacidades y conocimientos adquiridos. La autoevaluación es importante para sostener las creencias en torno al propio rendimiento ya que ofrece una visión objetiva de qué se está realizando porque se toman en cuenta los criterios de las tareas realizadas, por ejemplo, lo que los docentes les decían o bien las calificaciones obtenidas. Sus autoevaluaciones eran como una brújula que les indicaba el camino que les faltaba por recorrer.

Adicionalmente, los logros de ejecución estaban compuestos por las creencias que las estudiantes tenían en torno a su desempeño escolar, el esfuerzo que ponían en la realización de sus tareas, las habilidades que identificaban en sí mismas y también por la dimensión emocional que era parte de su sentir diario. Ellas tenían que orientar sus emociones, ya sea las de felicidad por las calificaciones obtenidas o las de desánimo cuando las cosas no salían bien.

Con nuestra investigación nos adentramos en las experiencias de las estudiantes para entender cómo se visualizan a sí mismas y el esfuerzo sostenido que tienen para obtener resultados que inciden en una autoeficacia positiva. Más allá de conocer qué calificaciones tienen o cuáles conocimientos y competencias adquieren a lo largo de su formación, pudimos analizar aspectos del espacio personal cognitivo, social y emocional desde el cual reflexionaban sobre sus logros de ejecución y en qué medida éstos les ayudaba a sostenerse en función de sus metas de formación profesional.

Es probable que otros estudiantes, hombres y mujeres, de la carrera de psicología a distancia no tengan logros de ejecución como los que nuestras entrevistadas nos dejaron ver. Quizá vayan más lentos en cuanto a las materias que cursan cada semestre, hayan tenido que hacer pausas o que sus calificaciones no sean tan altas. Esa sería una línea de investigación a desarrollar para ampliar la comprensión que tenemos de cómo se construye la autoeficacia y los logros de ejecución en diferentes tipos de alumnos. De igual manera, entendemos que a lo largo de la carrera la autoeficacia será diferente. En el caso de nuestras alumnas entrevistadas es alta ya que están por concluir sus estudios universitarios, pero si se les hubiera entrevistado en diferentes momentos de su formación probablemente tendríamos mayor idea de aspectos del proceso de construcción de su autoeficacia.

Concluimos que en los diseños de planes de estudio y en las estrategias de formación que operan en el sistema SUAyED la autoeficacia positiva de los estudiantes debe ser ponderada para apoyarles con estrategias de diferente tipo. Al parecer, las estudiantes de nuestra investigación vivieron la autoeficacia como resultado de su propio actuar y quizá no reconocieron del todo lo que el sistema escolar pone en marcha para que ellas tuvieran diversos éxitos. Los docentes pueden plantearse cómo ayudar a los estudiantes a distancia a que, en cada materia tengan la posibilidad de poner en juego creencias y acciones de autoeficacia de modo tal que sus ejecuciones de logro no estén dirigidas solo a la obtención de calificaciones, sino a la transformación de sí mismos como aprendices.

## Referencias

- Amaya, D. L. & Rincón, J. E. (2017). Evaluación de la autorregulación académica en estudiantes de pregrado de la Corporación Universitaria de Dios UNIMINUTO, en la modalidad virtual-distancia. *Revista Academia y Virtualidad*, 10(1), 68-78. DOI: <https://doi.org/10.18359/ravi.2416>
- Artavia, D. Y. & Castro, G. A. (2019). Implementación de herramientas tecnológicas en la educación superior universitaria a distancia. *Educación Superior*, XVIII (28), 13-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7395442>
- Bachiller, O. (2013). El análisis del nivel de participación en las redes sociales en internet, una experiencia a partir de la etnografía virtual en la Educación Superior. *Perspectivas Educativas*, 6, 175-190. <https://core.ac.uk/download/pdf/229558046.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1999). Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios en la sociedad. *Desclée De Broewer*.
- Berumen, E. J., De la Torre, R. J., Ríos, R. L. & Ruvalcaba, A. L. (2023). Modelo de Explicación e Inserción de las TIC en alumnos Universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26), e065. Epub 09 de octubre de 2023. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1520>
- Bonneto, V., Vaja, A. & Paoloni, V. (2017). Creencias de autoeficacia y emociones académicas en estudiantes de profesorado y de ingeniería. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3 (2), 116-131. <https://revistas.unac.edu.ar/index.php/aifp/article/view/18646>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido. Una metodología alcanzable. *Psicoperspectivas*. II, 53-82.
- Chiecher, C. A. (2019). Estudiantes en contextos de educación a distancia. Variables vinculadas con el logro académico. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331460297011>
- Delgado, G. J., Macías, V. J. & Franco, M. E. (2023). Las TIC en la educación en tiempos de postpandemia. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i5.8373](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8373)
- Donolo, D.; Chiecher, A. & Rinaudo, M.C. (2004). Estudiantes en entornos tradicionales y a distancia. Perfiles motivacionales y percepciones del contexto. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 10. <http://www.um.es/ead/red/10/chiecher.pdf>
- García, A. L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizaje adaptativo y móvil. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(20), 9-25. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/141223>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, R. & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª Edición). McGraw Hill Education.
- Herrera-Batista, M. (2009). Disponibilidad, uso y apropiación de las tecnologías por estudiantes universitarios en México: Perspectivas para una incorporación innovadora. *Revista Iberoamericana de Educación*.48 (6), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie4862130>
- Jung, K.-R., Zhou, A. Q., & Lee, R. M. (2017). Self-efficacy, self-discipline and academic performance: Testing a context-specific mediation model. *Learning and Individual Differences*, 60, 33-39. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.10.004>
- Negrete, R. O. I., & Saucedo, R. C. L. S. (2020). Usos y percepción del dominio de Facebook en estudiantes de Psicología en su modalidad Distancia de una Universidad Pública. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 6(2), 277-301. 10.22402/j.rdi.pycs.unam.6.2.2020.285.277-301.
- Prieto, L. (2016). Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente. *Alfaomega*.
- Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. En: Lopezosa, C.; Díaz-Noci, J.; Codina, L. (ed.). *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, n.1 (p.88-97). DigiDoc-Universitat Pompeu Fabra
- Rehm, L. (2015). Métodos de autocontrol. En V. Caballo (Ed). *Manual de Técnicas de Terapia y Modificación de Conducta*. Siglo XXI.
- Romero, M. & Barberà, E. (2013). Identificación de las dificultades de regulación del tiempo de los estudiantes universitarios en formación a distancia. *Revista de Educación a Distancia*, 38. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/38>
- Said-Hung, E., Yuste, I. & Mariño, C. (2015). Las TIC en Instituciones Sanitarias en Colombia. Un estudio cualitativo. *Espacios*, 37(1), 1-7.
- Silva, A. (2016). Demanda, Ingreso y Cobertura. En A. Silva (Ed). *La educación a distancia en la UNAM: Una semblanza desde el SUAyED Psicología*. LEED, UNAM.
- Yevillao-Alarcón, A. E. (2020). Autoeficacia: un acercamiento al estado de la investigación en Latinoamérica. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 91-102. Recuperado a partir de <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4124>



Prólogo

Prefacio

**Primera Parte**

Del Medioevo al Mundo Digital

1

2

3

**Segunda Parte**

Educación en Entornos Digitales

4

5

6





# 5

DOI | <https://doi.org/10.22402/ed.leed.978.607.59503.8.9.c05>

## Cyberbullying y factores relacionados en estudiantes de educación media superior

*Sandra Ivonne Muñoz-Maldonado, Ximena Durán-Baca y Flor Montserrat Regalado-Ortega*





## Contenido

- Resumen, 102
- Abstract, 102
- Introducción, 103
- Redes Sociales y Ciberacoso: Un Panorama en Adolescentes, 103
- Factores de Riesgo y Protección Frente al Ciberacoso en Jóvenes, 104
- Enfoque y Diseño del Estudio Sobre Ciberacoso en Adolescentes, 106
- Principales Hallazgos Sobre el Ciberacoso y su Relación con Factores Protectores, 107
- Implicaciones del Ciberacoso y Estrategias de Prevención en Jóvenes, 108
- Referencias, 110



## Resumen

Emplear de forma segura las redes sociales puede potenciar las relaciones interpersonales, sin embargo, un uso inadecuado deriva en problemas como ciberacoso definido como hostigamiento repetido e intencional entre pares a través de medios tecnológicos. El objetivo fue identificar roles de ciberacoso, nivel de autoeficacia, asertividad y empatía, además del conocimiento acerca de seguridad en las plataformas digitales en estudiantes mexicanos de educación media superior. Estudio descriptivo, con diseño no experimental transversal en una muestra de 26, 248 jóvenes. Se encon-

tró nivel bajo de prevalencia de víctimas y bullies, las nociones bajas sobre seguridad en las redes a pesar de percibirse autoeficaces para cuidar de ella. Se comportan de forma asertiva y empática en mayor medida ante situaciones de ciberacoso. Se concluye que es necesario reforzar cómo se maneja la privacidad en las redes sociales y la autoeficacia de observadores y víctimas para detener este fenómeno.

**Palabras clave:** ciberacoso, asertividad, autoeficacia, empatía.

## Abstract

Using social networks safely can enhance interpersonal relationships; however, improper use can lead to problems such as cyberbullying, defined as repeated and intentional harassment among peers through technological means. The aim was to identify roles in cyberbullying, levels of self-efficacy, assertiveness, and empathy, as well as knowledge about security on digital platforms among Mexican high school students. A descriptive study with a non-experimental cross-sectional design was conducted on a sample of 26,248 youths. A low prevalence of victims and bullies was

found, with poor notions about security on networks despite perceiving themselves as self-efficacious in managing it. They behave assertively and empathetically to a greater extent in situations of cyberbullying. It is concluded that it is necessary to reinforce how privacy is managed on social networks and the self-efficacy of observers and victims to stop this phenomenon.

**Keywords:** cyberbullying, assertiveness, self-efficacy, empathy.



*“El acoso escolar en cualquier forma es inaceptable, pero el anonimato que ofrecen las redes sociales puede permitir a algunos individuos comportarse de manera peor de lo que lo harían en situaciones cara a cara.”*

Dan Olweus

## Introducción

Las redes sociales se han convertido en el espacio virtual en donde convergen una gran cantidad de jóvenes, quienes utilizan estas herramientas para comunicarse con sus amigos, pares, familiares; es también un medio de socialización, a través del cual conocen nuevas personas e incluso establecen relaciones amorosas (Balladares-Burgos & Jaramillo-Baquerizo, 2022; Rubio-Romero et al., 2019; Tejada-Garitano et al., 2019).

En 2022 se calculó que el número de internautas en el país era de 98.6 millones (STATISTA, 2023), en tanto que el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021) reporta que un 39.5% de los usuarios de internet tienen entre 6 y 24 años, lo cual hace evidente que la edad en que se comienzan a usar estas plataformas

es cada vez menor. En ese mismo estudio se mencionan las aplicaciones de mayor uso entre los jóvenes entre 12 y 19 años, en primer lugar se encuentra WhatsApp, en segundo Facebook y finalmente Instagram.

Estos espacios virtuales implican varios beneficios, dentro de los cuales se encuentra el resolver las barreras de la distancia, los horarios e incluso de idioma, ya que los avances tecnológicos facilitan el contacto con familiares, amigos o desconocidos al otro lado del mundo. Así también permiten mantener un registro de imágenes, vídeos y noticias como si uno llevara un diario de los viajes, encuentros y eventos, lo cual se condensa en un álbum digital (Boyd & Ellison, 2007; Khairy et al., 2021).

## Redes Sociales y Ciberacoso: Un Panorama en Adolescentes

La investigación sobre plataformas digitales además de centrarse en los beneficios ha abordado los riesgos, como el aumento de incidencia de grooming, sextorsión y ciberacoso (Astorga-Aguilar & Schmidt-Fonseca, 2019; Monsalve-Lorente & García-Tort, 2021; Montes-Vozmediano et al., 2020; Mousavi et al., 2020; Ouytsel et al., 2020).

Se ha encontrado que estos fenómenos se relacionan con el manejo de los controles de privacidad y seguridad, de tal forma que los adolescentes usan de forma intuitiva las plataformas sin detenerse a evaluar que tan seguro o inseguro es publicar cierto tipo de información (Carreño, 2020; Pangrazio et al., 2020; Quayyum et al., 2021; Vanderhoven et al., 2014).



Particularmente, el ciberacoso se puede definir como el uso de la intimidación y hostigamiento por medio de plataformas digitales de forma intencional, reiterada y sistemática, aprovechando la inmediatez, el alcance y el anonimato que brindan estos medios. Algunos autores lo caracterizan como una forma digital de bullying, en donde se migran los comportamientos hostigantes a un ámbito virtual (Akbar et al., 2020; Kowalski et al., 2019).

Agregando a lo anterior, Menesini et al. (2011) tipifican el ciberacoso a través de diez conductas, las cuales van desde mensajes de texto o correos electrónicos ofensivos, envío de fotos o videos perturbadores a través del móvil, llamadas donde se hacen bromas pe-

sadas o no contestan, insultos por medio de páginas web, mensajería instantánea, salas de chat o blogs así como subir fotos desagradables a páginas web.

En México el Módulo de Ciberacoso (MOCIBA) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021) indica que los adolescentes y jóvenes son los que reportan mayor exposición al cyberbullying, es decir un 23.3% de los hombres entre 20 y 29 años informan al menos una vez haber vivido ciberacoso, en tanto el porcentaje de las mujeres entre 12 y 19 años es de 29.2%. Las cifras muestran que las mujeres se ven expuestas a este tipo de situaciones a edades más tempranas.

### Factores de Riesgo y Protección Frente al Ciberacoso en Jóvenes

Dentro de los factores que propician la presencia de ciberacoso se encuentra principalmente la facilidad con la que se puede crear un perfil en las redes sociales, los cuales pueden llegar a ser falsos o son utilizados como una máscara para esconder la identidad real de la persona, esto ha propiciado que los adolescentes compartan información con chicos que parecen de su edad pero que esconden a un adulto que puede ser un abusador.

En este mismo sentido, se ha identificado que los adolescentes tienen dificultad para distinguir qué información deben mantener como privada o pública (Arab & Díaz, 2015; Khine et al., 2020; Zhao et al., 2019) lo cual genera una problemática, ya que si no existe un manejo responsable y reflexivo de la información publicada en las redes sociales, pueden exponer su privacidad y seguridad corriendo el riesgo de sufrir sextorsión o grooming (Milton et al., 2019; Schoeps et al., 2020).

Al respecto del manejo de la privacidad, Zhao et al. (2019) afirman que dentro de los errores más comunes que cometen los jóvenes en la redes sociales están: el exponer demasiada información personal de manera pública, contactar con desconocidos sin ejercer filtros para aceptar solicitudes de amistad, evidencia de esto último lo presenta Criterias Reasearch (2012) quien realizó una encuesta en Santiago, Chile, donde el 50% de los niños de entre 14 y 16 años reportaban que se comunicaban o chateaban vía email con desconocidos.

Un estudio realizado por Khairy et al. (2021) encontró que muchos usuarios de Facebook no son conscientes de las opciones de privacidad disponibles y no utilizan la configuración de forma adecuada para proteger su información personal en línea, además muchos usuarios señalan, no saber cómo denunciar el ciberacoso en dicha red social.

Existe también evidencia empírica sobre el manejo de la privacidad, que muestra que las



chicas controlan mejor su privacidad adoptando más comportamientos proactivos de autoprotección en comparación con los varones, quienes se perciben menos vulnerables y por lo tanto son menos cuidadosos (De Wolf, 2020; Rauzzino & Correa, 2017; Zhao et al., 2019).

El adecuado manejo de la información privada y de los filtros de seguridad es uno de los elementos que marca la literatura como un factor protector para los riesgos asociados con las plataformas sociales (Vanderhoven et al., 2014). Sin embargo, se ha encontrado que los jóvenes reportan bajos niveles de conocimiento respecto a las reglas para cuidar su información y ser no ser vulnerables.

En ese mismo sentido, Schmidt-Fonseca et al. (2019) encontraron tras la aplicación de un cuestionario, que los adolescentes usan en pocas ocasiones los mecanismos de protección en las redes sociales, además de no ser conscientes y mostrarse poco sensibles hacia las problemáticas ocasionadas por el mal uso de las plataformas, como la invasión a la intimidad personal y la difamación de la propia imagen.

Lo anterior puede estar ligado a lo encontrado por Livingstone et al. (2019), ya que los resultados del estudio mostraron que más del 70% de los jóvenes encuestados no leyeron las condiciones de confidencialidad de los datos de las plataformas digitales que utilizan. Además, el estudio también encontró que muchos participantes no comprenden completamente la información que se presenta en las condiciones de privacidad y términos de servicio.

En este mismo sentido, para mejorar la seguridad de los usuarios al interactuar en las aplicaciones de interacción social, Zhao et al. (2019) proponen realizar cursos sobre la seguridad en la red y fomentar la sensibilización de manera intensiva en las escuelas para

que los jóvenes puedan dar mantenimiento, revisión y modificación a su información para así garantizar la privacidad de su perfil.

Además de los aspectos de seguridad antes descritos, existen características psicológicas y sociales que pueden funcionar como factores protectores o de riesgo ante el ciberacoso como son: la empatía, la autoestima, las habilidades sociales como el asertividad. Estas variables pueden asociarse a la conducta de los testigos, víctimas y agresores (Zych et al., 2019).

De igual forma, los resultados del estudio realizado por Kusumawaty et al. (2021) mostraron que los adolescentes que utilizan la comunicación asertiva son menos propensos a ser ciberacosadores o víctimas. Además, se encontró que la empatía es un mediador de tal forma, que la asertividad y la empatía son factores importantes para prevenir este fenómeno.

En complemento a lo anterior, Hong & Lee (2022) afirman que existe inconformidad moral y culpabilidad, especialmente en el rol del observador, quien es consciente de que puede aplaudir o ignorar la crueldad de la conducta, sin embargo, funge como consentidor al no detener la acción.

Finalmente, la conducta de los agresores se explica por una forma ofensiva de comunicar sus necesidades, emociones y opiniones. Para las víctimas la forma de expresarse es más bien pasiva, en tanto que quienes no cometen bullying o cyberbullying tienden a usar una forma más asertiva (Kusumawaty et al., 2021).

Debido al uso intenso que les dan los adolescentes a las plataformas sociales, se vuelve importante conocer los mecanismos de seguridad que nos ofrecen estas plataformas para evitar situaciones de acoso (Cohen-Zilka, 2018).



Al respecto, Rodríguez-García & Magdalena-Benedito (2016), encontraron que los adolescentes desconocen los mecanismos de protección que ofrecen las Plataformas digitales, sin embargo, reportan un nivel suficiente de autoeficacia en la seguridad de redes sociales, y quienes se perciben más autoeficaces son los varones. La falta de información en este tema constituye una deficiencia importante en México, donde la seguridad de la información y el uso consciente de internet es una necesidad crucial.

De acuerdo con la revisión anterior, en esta investigación se busca responder a las siguientes preguntas: ¿Qué nivel de ciberacoso existe entre los jóvenes?, ¿Qué nivel de conocimientos y percepción de autoeficacia sobre

el manejo de las redes sociales tienen los jóvenes? ¿Qué tipo de respuestas (asertivas, agresivas, empáticas) dan los jóvenes ante situaciones de ciberacoso?

Para dar respuesta a estas preguntas se delinearón cuatro objetivos, el primero es identificar la frecuencia del ciberacoso; el segundo es determinar el nivel de conocimientos sobre el control de la privacidad y seguridad en las plataformas sociales de estos jóvenes: el tercero conocer el nivel de autoeficacia percibida en relación al manejo de las redes sociales; finalmente identificar el tipo de respuesta que dan ante situaciones de ciberbullying todo esto en jóvenes que estudian el nivel de educación media superior.

### Enfoque y Diseño del Estudio Sobre Ciberacoso en Adolescentes

Se realizó un estudio descriptivo, no experimental de tipo transversal con 26, 248 adolescentes de entre 14 y 20 años con una media de edad de 16.26 y una desviación estándar de 1.34, de estos 14, 503 eran hombres y 11, 745 mujeres, todos provenientes de escuelas públicas de educación media superior de la Ciudad de México y el Estado de México.

Se utilizó un muestreo no aleatorio (Otzen & Manterola, 2017) en donde se buscaron características acordes a la investigación, como que el rango de edad, que se encontraran actualmente estudiando el nivel medio superior y hubieran utilizado redes sociales alguna vez en su vida.

Se creó exclusivamente un instrumento para esta investigación, el cual consta de 15 preguntas distribuidos en tres subescalas: 6 ítems para evaluar la frecuencia de las conductas de los tres roles existentes den-

tro del ciberacoso (víctima, testigo, agresor) con una escala likert de 5 opciones de respuesta que van de nunca (0) a siempre (4).

Adicionalmente, 6 ítems para saber el nivel de conocimiento práctico que tienen los jóvenes respecto al uso de las herramientas de denuncia y privacidad en una escala de 5 puntos y 3 ítems de autoeficacia para resolver problemas relacionados con las redes sociales, evaluados con 5 opciones de respuesta que van de nada capaz (0) a totalmente capaz (100). El instrumento reporta un alfa de Cronbach de .857

También se utilizaron dos viñetas creadas exprofeso para la investigación, la primera para identificar respuestas asertivas, pasivas y agresivas ante situaciones simuladas de ciberbullying y otras, para evaluar la respuesta empática ante situaciones en donde molestan a otros a través de las redes sociales.



El procedimiento se realizó de la siguiente manera. Se acudió a cada plantel de educación media superior para solicitar el permiso para la aplicación de la evaluación, así como la organización de la agenda para los días en que se iba a llevar a cabo la aplicación.

En cada grupo de estudiantes, se dieron las consideraciones éticas y se explicaron las instrucciones para la participación y el llenado de la evaluación. La aplicación fue grupal y apoyada por el uso de tabletas, las cuales guardaban las respuestas de la evaluación. Se emplearon alrededor de 15 a 20

minutos para que los jóvenes respondieran la batería de evaluación.

Posteriormente se recuperaron las respuestas y se estructuró una base de datos en el programa SPSS versión 23. Por último, se realizaron análisis descriptivos para identificar la media y desviación estándar en cada variable, además de identificar la distribución de frecuencias por niveles, en este sentido se establecieron tres puntos de corte para determinar quienes estaban en un nivel, bajo, moderado y alto en cada una de las variables.

## Principales Hallazgos Sobre el Ciberacoso y su Relación con Factores Protectores

A continuación, se presentan los resultados que dan respuesta a los objetivos específicos planteados.

Respecto al ciberacoso, el análisis de los ítems correspondientes a esta escala permitió identificar los roles (testigo, víctima, agresor) que desempeñan los estudiantes, para el rol de testigo el 49% de ellos se encuentra en un nivel bajo, seguido del 36.6% en medio y 14.4% en alto. Por otro lado, en el caso de las víctimas, el 74.3% se encuentra en un nivel bajo, el 17.5% en el medio y sólo un 8.2% en el alto. Finalmente, 77.8% de los jóvenes desempeñan el papel de bulle en un nivel bajo, mientras que el 14.2% en medio y el 8.1% en alto.

En el caso del grado de conocimiento acerca de las medidas de seguridad en redes sociales el 39.3% de los jóvenes considera que conoce poco, el 32.9% que sabe mucho y sólo el 27.8% reporta tener nociones moderadas.

Con lo que respecta a la autoeficacia percibida en los participantes para resolver

problemas en las redes sociales, se obtuvo que 42.4% percibe tener baja autoeficacia, el 29.9% se identifica en un alto grado de manejo de estas situaciones y el 27.7% restante se ubica en nivel moderado de autoeficacia.

Con la finalidad de identificar cómo responden los jóvenes ante situaciones de ciberacoso, se aplicaron dos viñetas para valorar el tipo de contestación dada por los participantes en una situación determinada. En la primera se expone un caso sobre la publicación de un vídeo vergonzoso que le pasó a un compañero, y se les pregunta cómo actuarían.

Las opciones de esta viñeta son tres y cada una corresponde a una acción: asertiva, en esta los chicos defenderían ante el grupo a la persona, dicha opción que tiene el mayor porcentaje de respuestas; pasiva, si decidirían simplemente no hacer nada; o agresiva donde deciden compartir el vídeo para que más gente se burle de él, conducta que presenta el menor porcentaje (Figura 5.1).



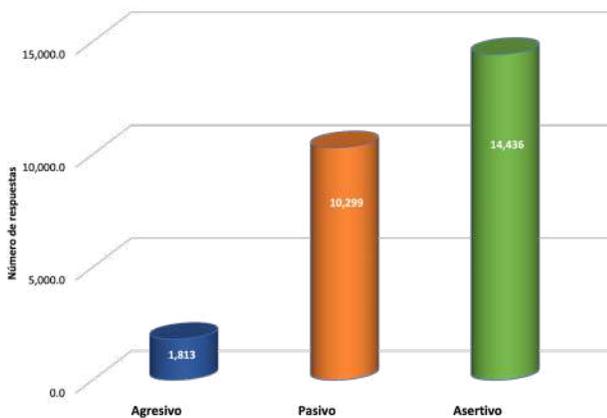


Figura 5.1 Distribución de las respuestas dadas en la viñeta 1.

Nota: Elaboración propia

Por otro lado, la segunda viñeta, en continuidad de la situación anterior; solicita reflexionar sobre su reacción al ver a ese compañero sintiéndose mal porque todos ya vieron ese video y se burlan de él. Las respuestas propuestas fueron: empática, cuando los chicos comprendían a su compañero; pasiva, al pen-

sar que era un exagerado; y finalmente, la agresiva, al decir que fue muy gracioso y que debería tomarlo con más humor. En la Figura 5.2 se puede observar que el mayor número de respuestas son empáticas, en comparación con las otras dos.

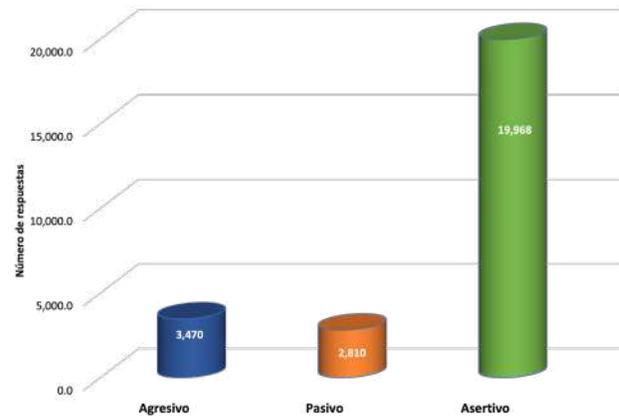


Figura 5.2 Distribución de las respuestas dadas en la viñeta 2.

Nota: Elaboración propia

## Implicaciones del Ciberacoso y Estrategias de Prevención en Jóvenes

Los resultados obtenidos dan respuesta a las preguntas planteadas en un inicio para este estudio. En primera instancia, se logró identificar que un porcentaje bajo de jóvenes molestan a sus compañeros a través de las plataformas digitales; en el caso de las víctimas el porcentaje es muy similar, lo cual indica que existen casi la misma cantidad de estos que de bullies.

Lo que si se duplica es el porcentaje de participantes que son testigos y se ubican en un alto porcentaje, lo que indica que por cada persona molestada en redes virtuales existen al menos dos testigos, y éstos son los espectadores que pueden a su vez tener dos roles, ya sea reenviar el contenido a otros o ser observadores pasivos que no realizan ninguna acción para detener la situación.

Sobre esta línea se han identificado tres tipos de observadores: los que piensan que no es asunto suyo (indiferentes), los que temen a convertirse en la próxima víctima (miedo a intervenir) y aquellos que están convencidos que las víctimas se lo merecen (Hong & Lee, 2022; Sarmiento et al., 2019).

En particular, en esta investigación sólo se identificó quienes cumplían con el rol de testigo, sin embargo, no se registró el tipo de conductas como en el estudio antes mencionado, si son activos, es decir son quienes reenvían el contenido a otros compañeros, por lo que sería importante en futuros estudios determinar qué comportamientos despliegan con la finalidad de prevenir que se conviertan en parte del problema y puedan detener la distribución e incluso denunciar la publicación ofensiva.

Todo lo anterior da pie a considerar las normas sociales entre pares como principal factor que no permite a los jóvenes frenar las situaciones violentas dentro del recinto escolar o en las plataformas digitales, ya que tiene implicaciones significativas en la cohesión de sus relaciones interpersonales y vínculos lúdicos (Hong & Lee, 2022).

En este mismo sentido, existe un estudio que habla de la importancia de la percepción de eficacia de los testigos y víctimas. Se argumenta que cuando los testigos se perciben más eficaces son capaces de ayudar a la víctimas a defenderse y a resistir el acoso. La recomendación de los autores es aumentar la percepción de eficacia para resolver los eventos de acoso como una forma de prevenir y combatir el acoso en plataformas digitales (Clark & Bussey, 2020).

Cabe señalar que en relación a la autoeficacia evaluada en este estudio sobre la percepción de los jóvenes para poder resolver situaciones molestas en las redes sociales, se identificó que un poco más de la mitad de la muestra se perciben mediana y altamente autoeficaces para el manejo de dichas situaciones, lo cual indica que se ubican aptos para defenderse de ataques de otros en las redes sociales, pero menos capaces para manifestar sus opiniones en las redes.

Al estudiar el conocimiento sobre la seguridad en línea y la autoeficacia, el presente estudio se dirigió a identificar si existe relación del comportamiento seguro en aplicaciones digitales de interacción y la percepción de eficacia, lo cual verifican Xue et al. (2023) quienes reportan que la autoeficacia en seguridad de la información es un predictor significativo de la intención de comportamiento seguro en línea y sugieren que los programas de educación deben centrarse en aumentar la percep-

ción de los usuarios para mejorar su comportamiento seguro en línea.

Lo aportado por esta última investigación, se relaciona con los resultados obtenidos sobre el nivel de conocimientos acerca del uso de las herramientas de manejo de privacidad. En esta muestra, los porcentajes en cada nivel están alrededor del 30%, sin embargo, la media obtenida indica que su conocimiento es bajo, es decir, pocas veces han visitado las comunidades de ayuda en las plataformas sociales digitales y no saben exactamente cómo denunciar publicaciones o cuáles son las reglas comunitarias de la red social que utilizan.

Por otro lado, conocer qué tipo de respuestas dan los jóvenes ante situaciones específicas de ciberacoso, permite identificar cómo se comportarían en una experiencia real. En este sentido, los jóvenes muestran altos índices de respuestas asertivas y bajos de respuestas agresivas cuando alguien los molesta.

Sin embargo, la proporción de respuestas pasivas están por encima del 30%, lo que indica que una tercera parte deciden no hacer nada por resolver la situación, esto concuerda con lo encontrado por Mohammadi et al. (2021) que muestra que existen diferencias significativas en el nivel de asertividad de adolescentes víctimas y no víctimas de acoso escolar.

En la viñeta, los jóvenes se ubican en su mayoría como empáticos, y el porcentaje de respuestas agresivas y pasivas son mínimas; el punto es por qué a pesar de que son capaces de identificar lo que la víctima siente, no realizan ninguna acción para detener la situación de ciberbullying, lo que es confirmado por Zych et al. (2019) quienes afirman que los involucrados en el ciberacoso, ya sea como víctimas o agresores, tienen niveles más bajos de empatía en com-



paración con los niños que no se involucran en este tipo de situaciones.

A razón de los resultados obtenidos, e identifican varias líneas de investigación que pueden ayudar y dar más información sobre el fenómeno de ciberacoso. Tal es el caso de investigar sobre la relación de las acciones de los testigos con el cese o mantenimiento de conductas de acoso en línea.

También investigaciones similares servirían para conocer que tan autoeficaces se perciben para defender a un amigo o incluso detener el ciberacoso, la autoeficacia ha funcionado como un predictor en sinfín de investigaciones, de tal forma que entre más capaz de percibas, más probabilidad existe de que realices la conducta.

En resumen, los esfuerzos deben encaminarse a entrenar a los todos los usuarios, para manejar mejor su seguridad y privacidad en la redes sociales, para ello, es necesario implicar a profesores y padres de familia, sin embargo, un aspecto a considerar es la brecha digital generacional, no sólo en nociones y habilidades en el manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación TIC.

La diferencia entre generaciones también se observa en la importancia que se le da a las plataformas virtuales de interacción, un ejemplo es el significado la privacidad e intimidad en las redes digitales para hijos y progenitores, ya que para los primeros pertenecer a una red social conlleva a difundir información íntima o personal y es el centro de sus vidas, mientras que para los adultos no es usual utilizarlas ni tiene relevancia.

Sin embargo, ambos, tanto jóvenes como adultos desconocen los términos de uso de las plataformas sociales en cuanto a la protección de sus datos y su privacidad lo cual dificulta la prevención (Cohen-Zilka, 2018; Finkelhor et al., 2021).

Finalmente, las intervenciones deben reforzar los comportamientos de seguridad que permitan disminuir los casos no sólo de cyberbullying, sino también de grooming y sextorsión, así como promover una mejor convivencia. Para ello es necesario educar a todos los niveles escolares específicamente en temas morales y éticos en contra de la violencia, lo cual debe derivarse de evidencia sustancial obtenida de estudios científicos sobre esta temática (Zych et al., 2019).

## Referencias

1. Akbar, Z., Trisna, T., & Shaliha, M. (2020). Cyberbullying: definition and measurement in adolescent – literature review. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8(4), 18-26. <https://doi.org/10.18510/hssr.2020.843>
2. Arab, L. E., & Díaz, G. A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 7-13. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2014.12.001>
3. Astorga-Aguilar, C., & Schmidt-Fonseca, I. (2019). Peligros de las redes sociales: Cómo educar a nuestros hijos e hijas en ciberseguridad. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 339-362. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.17>
4. Balladares-Burgos, J., & Jaramillo-Baquerizo, C. (2022). Valores para una ética digital a partir de las generaciones digitales y el uso de las redes sociales: una revisión de la literatura. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(1), 40-52. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1.747>
5. Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
6. Carreño, M. A. (2020). Riesgos digitales. *Informática, Educación y Pedagogía*, 10, 64-69. <https://doi.org/10.22267/runin>
7. Clark, M., & Bussey, K. (2020). The role of self-efficacy in defending cyberbullying victims. *Computers in Human Behavior*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106340>
8. Cohen-Zilka, G. (2018). E-Safety in the Use of Social Networking Apps by Children, Adolescents, and Young



- Adults. *Interdisciplinary Journal of E-Skills and Lifelong Learning*, 14, 177–190. <https://doi.org/10.28945/4136>
9. De Wolf, R. (2020). Contextualizing how teens manage personal and interpersonal privacy on social media. *New Media and Society*, 22(6), 1058–1075. <https://doi.org/10.1177/1461444819876570>
  10. Finkelhor, D., Jones, L., & Mitchell, K. (2021). Teaching privacy: A flawed strategy for children's online safety. *Child Abuse & Neglect*, 117, 105064. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105064>
  11. Hong, Y. J., & Lee, K. (2022). Adolescent bystanders' moral emotions in cyberbullying. *School Psychology International*, 43(3). <https://doi.org/10.1177/01430343221088186>
  12. Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI. (2021). Módulo sobre Ciberacoso MOCIBA 2020. <https://www.inegi.org.mx/programas/mociba/2021/>
  13. Khairy, M., Mahmoud, T. M., Abd-El-Hafeez, T., & Mahfouz, A. (2021). User Awareness of Privacy, Reporting System and Cyberbullying on Facebook. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 1339. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-69717-4\\_58](https://doi.org/10.1007/978-3-030-69717-4_58)
  14. Khine, A. T., Saw, Y. M., Htut, Z. Y., Khaing, C. T., Soe, H. Z., Swe, K. K., Thike, T., Htet, H., Saw, T. N., Cho, S. M., Kariya, T., Yamamoto, E., & Hamajima, N. (2020). Assessing risk factors and impact of cyberbullying victimization among university students in Myanmar: A cross-sectional study. *PLoS ONE*, 15(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0227051>
  15. Kowalski, R. M., Limber, S. P., & McCord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior* 45, 20-32. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009>
  16. Kusumawaty, I., Yunike, Y., & Ni Ketut, S. (2021). Relationship between Assertive Communication and Cyberbullying in Adolescents. *Jurnal Kedokteran Brawijaya*, 31(4). <https://doi.org/10.21776/ub.jkb.2021.031.04.7>
  17. Livingstone, S., Stoilova, M., & Nandagiri, R. (2019). Children's data and privacy online. *Technology*, 58(2).
  18. Menesini, E., Nocentini, A., & Calussi, P. (2011). The measurement of cyberbullying: Dimensional structure and relative item severity and discrimination. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(5), 267–274. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0002>
  19. Milton, A. C., Gill, B. A., Davenport, T. A., Dowling, M., Burns, J. M., & Hickie, I. B. (2019). Sexting, Web-based risks, and safety in two representative national samples of young australians: Prevalence, perspectives, and predictors. *JMIR Mental Health*, 6(6). <https://doi.org/10.2196/13338>
  20. Mohammadi, M., Farid, A., Habibi Kalibar, R., & Mesrabadi, J. (2021). Effectiveness of assertiveness training on assertion and social problem solving of male students who are victims of bullying. *Quarterly Journal of Psychological Studies*, 16(4). <http://dx.doi.org/10.22051/psy.2021.30461.2165>
  21. Monsalve-Lorente, L., & García-Tort, E. (2021). Prevalencia del sexting en adultos jóvenes universitarios: motivación y percepción del riesgo. *Psychology, Society & Education*, 13(1), 99–114. <https://doi.org/10.25115/psye.v1i1.3482>
  22. Montes-Vozmediano, M., Pastor, Y., & Martin-Nieto, R. (2020). Smartphone y redes sociales: una aproximación a los usos, vulnerabilidades y riesgos durante la adolescencia en España y Colombia. *Espacios*, 41(48), 44–59. <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n48p04>
  23. Mousavi, R., Chen, R., Kim, D. J., & Chen, K. (2020). Effectiveness of privacy assurance mechanisms in users' privacy protection on social networking sites from the perspective of protection motivation theory. *Decision Support Systems*, 135, 113323. <https://doi.org/10.1016/j.dss.2020.113323>
  24. Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
  25. Ouytsel, J. Van, Walrave, M., & Ponnet, K. (2020). Social Media and Risk: Sexting and Grooming. *The International Encyclopedia of Media Psychology*, 1–6. <https://doi.org/10.1002/9781119011071.IEMP0087>
  26. Pangrazio, L., Gaibisso, C., Pangrazio, L., Gaibisso, L. C., & Ort, U. (2020). Beyond cybersafety: The need to develop social media literacies in pre-teens. *Digital Education Review*, 37, 49–63. <http://greav.ub.edu/der/>
  27. Quayyum, F., Cruzes, D. S., & Jaccheri, L. (2021). Cybersecurity awareness for children: A systematic literature review. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 30, 100343. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100343>
  28. Rauzzino, A., & Correa, J. C. (2017). Millennials sex differences on Snapchat perceived privacy [Diferencias por sexo de los «Millenials» sobre la privacidad percibida en Snapchat]. *Suma Psicológica*, 24(2).
  29. Rodríguez-García, L., & Magdalena-Benedito, J. R. (2016). Perspectiva de los jóvenes sobre seguridad y privacidad en las redes sociales. *Revista ICONO14 Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 14(1). <https://doi.org/10.7195/ri14.v14i1.885>
  30. Rubio-Romero, J., Jiménez, J.-M., & Barón-Dulce, G. (2019). Las redes sociales digitales como espacios de sociabilidad de los adolescentes. El caso del colegio Escolapios de Aluche. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 10(2), 85. <https://doi.org/10.14198/med-com2019.10.2.19>
  31. Sarmiento, A., Herrera-López, M., & Zych, I. (2019). Is cyberbullying a group process? Online and offline bystanders of cyberbullying act as defenders, reinforcers and outsiders. *Computers in Human Behavior*, 99. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.037>
  32. Schmidt-Fonseca, I., León-Anchía, R., Astorga-Aguilar, C., & Luna-Angulo, J. M. (2019). Riesgos Y Medidas Preventivas Sobre Uso De Redes Sociales Por Parte Del Estudiante Que Cursa Educación Secundaria En El Distrito De Horquetas, Sarapiquí, Heredia, Costa Rica. *InterSedes*, 20(42). <https://doi.org/10.15517/isucr.v20i42.41850>



33. Schoeps, K., Hernández, M. P., Garaigordobil, M., & Montoya-Castilla, I. (2020). Risk factors for being a victim of online grooming in adolescents. *Psicothema*, 32(1). <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.179>
34. STATISTA. (2023). Número de usuarios de internet en México de 2015 a 2025. <https://es.statista.com/estadisticas/1171866/usuarios-de-internet-mexico/#:~:text=En 2022%2C se estimó que,de usuarios registrados en 2021.>
35. Tejada-Garitano, E., Castaño-Garrido, C., & Romero-Andonegui, A. (2019). Los hábitos de uso en las redes sociales de los preadolescentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 119. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23245>
36. Vanderhoven, E., Schellens, T., & Valcke, M. (2014). Educating teens about the risks on social network sites. An intervention study in secondary education. *Comunicar*, 22(43), 123–131. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-12>
37. Xue, B., Warkentin, M., Mutchler, L. A., & Balozian, P. (2023). Self-efficacy in information security: a replication study. *Journal of Computer Information Systems*, 63(1), 1–10.
38. Zhao, J., Wang, G., Dally, C., Slovak, P., Edbrooke-Childs, J., Van Kleek, M., & Shadbolt, N. (2019). 'I make up a silly name': Understanding children's perception of privacy risks online. *Conference on Human Factors in Computing Systems - Proceedings*, 1–13. <https://doi.org/10.1145/3290605.3300336>
39. Zych, I., Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Llorent, V. J. (2019). Are children involved in cyberbullying low on empathy? A systematic review and meta-analysis of research on empathy versus different cyberbullying roles. *In Aggression and Violent Behavior*, 45, 83-97. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.03.004>
40. Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *In Aggression and Violent Behavior*, 45, 4-19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>



Prólogo

Prefacio

**Primera Parte**

Del Medioevo al Mundo Digital

1

2

3

**Segunda Parte**

Educación en Entornos Digitales

4

5

6



# 6



DOI | <https://doi.org/10.22402/ed.leed.978.607.59503.8.9.c06>

## Promoción de Habilidades Socioemocionales contra el Ciberacoso mediante Realidad Virtual

*Enrique Berra-Ruiz, Ana Isabel Brito-Sánchez  
y Agustín Jaime Negrete-Cortés*

### Agradecimientos

- Al proyecto CONACYT PEI-252187 "Sistema de entrenamiento en realidad virtual para disminución del índice de acoso escolar: FASE III"
- Agradecemos el apoyo a las instituciones educativas del estado de Baja California que permitieron el acceso a los alumnos que colaboraron en la aplicación de los instrumentos así como de los profesores en la implementación del programa para el manejo del acoso escolar.





## Contenido

- Resumen, 116
- Abstract, 116
- Introducción , 117
- Consecuencias del acoso escolar, 119
- Factores protectores y de riesgo, 120
- Programas preventivos del cyberbullying, 121
- Estrategias para Analizar el Ciberacoso en Estudiantes de Nivel Medio Superior, 122
- Resultados Sobre la Prevalencia y Factores Asociados al Ciberacoso, 124
- Reflexiones Sobre Riesgos, Protección y Respuestas ante el Ciberacoso, 126
- Referencias, 128

*"Debemos recordar que la tecnología es una herramienta que todos usamos y dependemos de ella, pero también puede ser un arma."*

**Dan Savage:**

## Resumen

El acoso escolar es un suceso que implica la presencia de comportamientos agresivos y de intimidación que se dan de forma repetitiva e intencional de un compañero a otro que no puede defenderse, generando una gran diversidad de problemáticas emocionales. Actualmente se han incorporado tecnologías como la realidad virtual para el manejo de estos comportamientos agresivos promoviendo el bienestar de los involucrados. El presente trabajo describe algunos factores de riesgo y protección del acoso escolar de un grupo de 171 adolescentes y jóvenes de entre 12 y 20 años del estado de Baja California, a su vez se evalúa la implementación de un programa preventivo que expone a diversas situaciones de ciberacoso, con el fin de concientizar el fenómeno y persuadirlos en la

toma de decisiones para enfrentar o resolver dichas situaciones promoviendo las más efectivas que inciden en la adquisición de habilidades socioemocionales. Los resultados muestran un incremento en la empatía, asertividad y autoeficacia, esto modifica las conductas pasivas a asertivas y de agresivas a pasivas; además de manifestar una alta aceptación en la modalidad de realidad virtual para comprender mejor las situaciones de ciberacoso escolar y abordar con mayor eficacia los factores de protección y de riesgo ante este fenómeno.

**Palabras Clave:** Acoso escolar, habilidades, ciberacoso, adolescentes, realidad virtual.

## Abstract

Bullying is an event that involves the presence of aggressive and intimidating behaviors that occur repeatedly and intentionally from one peer to another who cannot defend themselves, generating a wide range of emotional problems. Currently, technologies such as virtual reality have been incorporated for the management of these aggressive behaviors, promoting the well-being of those involved. This paper describes some risk and protective factors of bullying among a group of 171 adolescents and young people aged 12 to 20 from the state of Baja California. It also evaluates the implementation of a preventive program that exposes them to various situations of cyberbullying, with the aim of raising awareness of the phenomenon and persuading them in decision-making to confront or resolve such situations, promoting the most effective strategies that impact the acquisition of socio-emotional skills. The re-

sults show an increase in empathy, assertiveness, and self-efficacy, this modifies passive behaviors to assertive and aggressive behaviors to passive; in addition, it shows a high acceptance of the virtual reality modality to better understand the situations of school cyberbullying and more effectively address the protective and risk factors in the face of this phenomenon.

**Keywords:** School bullying, skills, cyberbullying, adolescents, virtual reality."



*"Debemos recordar que la tecnología es una herramienta que todos usamos y dependemos de ella, pero también puede ser un arma."*

**Dan Savage:**

## Introducción

El ciberacoso y el acoso tradicional son de los principales problemas que dificultan la convivencia escolar dentro de las escuelas en diferentes niveles educativos, principalmente afecta a niños y adolescentes a nivel mundial y tiene consecuencias negativas para la salud tanto física como psicológica de los involucrados (Estevez et al, 2019; Del Rey y Ojeda, 2018). Son fenómenos con alto contenido de violencia que impactan de forma importante en la salud mental de niños y adolescentes (Garaigordobil, 2018).

La violencia escolar es una problemática social que afecta a un número creciente de la población a nivel internacional (Blaya, et al, 2006; Castillo y Pacheco, 2008) con consecuencias notablemente negativas, a veces devastadoras, para la salud física y psicológica de los implicados (Estévez et al., 2016). Los comportamientos de violencia entre iguales en el contexto educativo implican agresiones repetidas e injustificadas de uno o varios estudiantes hacia otro compañero con la intención de hacerle daño, pudiendo ser estas de naturaleza verbal, física, psicológica y relacional (Avilés et al. 2011; Estévez et al. 2018).

De acuerdo con revisiones internacionales la prevalencia a nivel mundial del ciberacoso es entre el 1% y 10% (Garaigordobil,

2018). Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2019) la prevalencia nacional es del 16.8% de la población que ha vivido alguna clase de acoso virtual entre los 12 a 59 años, siendo lo más frecuente recibir mensajes ofensivos. Esta institución registró la mayor prevalencia en Tabasco, Veracruz, Zacatecas, Guanajuato, Aguascalientes e Hidalgo. De acuerdo con Zych et al. (2016) la prevalencia media es del 26.65%, con un rango desde experiencias ocasionales en un 78.31% hasta un 4.60% de acoso severo.

El acoso escolar o bullying implica la presencia de comportamientos agresivos y de intimidación que se dan de forma repetitiva e intencional de un compañero a otro que no puede defenderse, generando desequilibrio de poder (Herrera-López, et al., 2017).

En otras palabras, de acuerdo con Olweus (2013) es definido como un comportamiento agresivo con ciertas características especiales, como una relación de poder asimétrica y cierta repetitividad que se da cuando un individuo más débil, que no puede defenderse, se haya expuesto de forma continuada y prolongada, a los comportamientos negativos de una o más personas.



Por otro lado, el rápido avance de las tecnologías ha brindado a los menores nuevas formas de interacción, que no son siempre bien utilizadas y se generan situaciones sociales desfavorables que han dado lugar a una nueva forma de violencia escolar, conocido como ciberacoso o acoso cibernético (Jiménez et al., 2020). El cyberbullying se define como un tipo de agresión sin justificación que se produce de manera repetida e intencional entre pares, mediante dispositivos electrónicos (Tokunaga, 2010 citado en Ojeda y del Rey, 2021). Es una forma nueva de agresión escolar que surge a partir del uso de las tecnologías informáticas de la comunicación, es un fenómeno silencioso con consecuencias graves en las víctimas; la detección temprana es complicada por sus características (Carbonell y Cerezo, 2019).

El ciberacoso comparte las características agresivas de repetición, intencionalidad y

desequilibrio de poder, pero se lleva a cabo usando medios digitales tales como, el teléfono celular, computadora, mensajes y aplicaciones móviles (Cortés, 2020; Romero et al. 2016). Este fenómeno implica también el anonimato del agresor, pues puede ocultar su identidad aunado a que la facilidad de llegar a una mayor audiencia debido a la fácil movilización que tienen las redes sociales (Álvarez, 2018) y la incapacidad de la víctima para escapar de la situación por que continúa recibiendo el acoso, no solo de las personas conocidas sino también de desconocidos a través de los medios digitales (Garaigordobil, 2013).

La tabla 6.1 resume las características entre el bullying tradicional y el cyberbullying que Kowalski (2019) y Álvarez (2018) plantean debido a las similitudes de la definiciones, es importante entender sus diferencias.

**Tabla 6.1** Diferencias entre Bullying y Cyberbullying.

Bullying	Ciberbullying
1. No existe anonimato.	1. No existe anonimato.
2. Sucede durante el horario escolar.	2. Sucede durante el horario escolar.
3. Conoce la identidad del acosador.	3. Conoce la identidad del acosador.
4. Existe temor a represalias si la víctima revela la identidad del acosador.	4. Existe temor a represalias si la víctima revela la identidad del acosador.
	5. Permanencia en la red, lo que genera mayor exposición al acoso.
	6. Sensación de impunidad.
	7. Rapidez y facilidad de efectuar la agresión.
	8. La fuerza o el tamaño físico no es relevante.

Nota: Elaboración propia.

## Consecuencias del acoso escolar

Anteriormente el fenómeno se consideraba como un comportamiento normal entre pares y se creía que no tenía secuelas perjudiciales para los participantes. Sin embargo, actualmente se sabe que las consecuencias no son meras dificultades; sino que, el ser víctima de acoso escolar es un factor de riesgo importante para la presencia de problemas psicológicos en la infancia, en la adolescencia y que persisten hasta la vida adulta (Sánchez et al., 2018)

La víctima de acoso escolar sufre deterioro en su autoestima y dignidad, le provoca victimización psicológica, estrés, rechazo social (Cortés, 2020), bajo rendimiento académico (Suárez-García et al., 2020), tensión, pérdida de apetito, trastornos del sueño, falta de confianza, fobias, irritabilidad, agresividad y violencia (Berra et al., 2018), problemas psicosomáticos, cefaleas, deterioro en el autoconcepto global y sus dimensiones (Estevez et al., 2019), depresión, aislamiento, ansiedad e ideación suicida (Gómez y Correa, 2022) y en casos más graves intentos de suicidio o suicidios consumados (Brunstein et al., 2010). Las víctimas no suelen tener amigos dentro de los centros escolares, generando desadaptación, ansiedad y estrés, tanto por el acoso como por la falta de amistades, ya que estas juegan un papel crucial en el desarrollo de los niños y adolescentes. (Reijntjes et al., 2010).

La afectación por ciberacoso suele ser grave ya que, a diferencia de la modalidad tradicional, se afecta transversalmente en otros espacios de socialización de las víctimas: familiar, escolar, pares, etc. Además, las éstas no tienen un lugar para protegerse o huir de la situación (Álvarez, 2018).

Los adolescentes que reportaron experiencias de acoso cibernético presentaban una mayor cantidad de problemas emocionales

y sociales, dolores de cabeza, dolor abdominal y dificultad para dormir (Gaffney et al., 2019). Las víctimas por cyberbullying manifiestan angustia psicológica, que está asociada a diferentes indicadores de ajuste emocional como: autoconcepto, autoestima, estrés, ansiedad, soledad, depresión, insatisfacción, problemas psicosomáticos e ideación suicida (Estevez et al., 2019).

De acuerdo a De la Plaza y González (2019) las víctimas presentan altos niveles de ansiedad e inseguridad, mayor sensibilidad, suelen tornarse más callados y con autoestima baja, muestran dificultades para establecer y mantener relaciones sociales. Ante las agresiones responden con llanto, miedo, evitación o culpa, mismas conductas que generan que el acosador continúe con el abuso. Este tipo de acciones prevalecen ante el uso de la tecnología geneando un proceso de victimización constante e inevitable dado que no cuentan con un lugar seguro de descanso (Garaigordobil, 2011), muchas veces eligen no hablar que están siendo agredidos, por culpa, por miedo a represalias, rechazo o porque piensan que les puede restringir el uso del internet o acceso a sus equipos digitales (Feinberg y Robey, 2009).

De acuerdo con Quintana et al. (2017), tanto el acoso escolar como el ciberacoso son difíciles de prevenir y reducir en las escuelas, por lo que muchos estudiantes siguen sufriendo las consecuencias, tales como incremento en síntomas de depresión y ansiedad, conductas delictivas y agresivas, así como ideación y comportamientos suicidas. En la misma línea Rivadulla y Rodríguez (2019), mencionan que las víctimas suelen enfrentarse a la falta de aceptación entre sus iguales, lo que en muchos casos los puede llevar al aislamiento social y otras problemáticas emocionales como la depresión y la baja autoestima.



Garaigordobill (2011), plantea que el acoso y el ciberacoso tiene consecuencias para todos los implicados, con diferentes síntomas y niveles de sufrimiento; aunque los síntomas más claros se observan en la víctima, sin embargo tanto los agresores como los observadores tendrán más riesgo de desajustes psicosociales y trastornos psicopatológicos que se prolongarán a la adolescencia y a la vida adulta, de acuerdo a los resultados reportados por Blanco, et al. (2020) las víctimas de acoso escolar utilizan más los servicios de salud mental hasta cinco décadas después de que finalizó el acoso. Mientras que en el agresor se ha encontrado como consecuencias inmersión en vida delictiva posterior (Gómez y

Correa, 2022; Olweus, 2013), fracaso escolar (López y Ovejero, 2018), y ambos presentan puntuaciones más bajas en satisfacción vital en comparación con estudiantes no implicados en el acoso (Estevez et al., 2019).

Por otro lado, es importante resaltar que el acoso escolar al ser un fenómeno psicológico y social tiene consecuencias más allá de las aulas y de las personas involucradas. La responsabilidad y el daño recae en todos los sistemas en los que está inmerso el niño, como la familia y el círculo de amigos, por lo que es importante conocer las consecuencias en los diferentes contextos (López y Ovejero, 2018).

## Factores protectores y de riesgo

Los factores de riesgo se pueden definir como toda situación, comportamiento, característica que incrementa la probabilidad de que se presente un acontecimiento o problema de salud; estos pueden estar relacionados con el individuo, la familia, la comunidad o el entorno (Marín et al, 2019). Dentro de los factores de riesgo asociados al acoso escolar se encuentran los siguientes:

- Familias monoparentales, indiferencia de los padres ante el acoso de los hijos, defectos físicos, percepción de los menores de que no recibirán ayuda de los docentes, ser parte de grupos minoritarios (Amemiya et al, 2009; Joffre-Velázquez et al, 2011).
- Violencia doméstica, problemas con los vecinos, dificultades motrices, cualquier tipo de discapacidad, problemas sociales (Arroyabe, 2012).
- Carencia de habilidades interpersonales eficaces para lidiar con las situaciones, lo que incide de forma negativa en su ajus-

te personal, social y escolar; incrementado a su vez su vulnerabilidad para sufrir cualquier tipo de acoso (tradicional o cibernético) por parte de sus compañeros (Rodríguez-Hidalgo, 2014).

- En el ambiente familiar, los conflictos intraparentales, la violencia entre los padres, divorcio o separación, presencia de maltrato. Padres distantes, poco afectuosos, familias con poca cohesión, castigos constantes, físicos y victimización entre los propios hermanos, sobreprotección, historias de acoso en los padres (Arroyabe, 2012; Rodríguez y Gallego, 2018).
- Con respecto a la ciber victimización se encuentran conductas de riesgo en la red, uso frecuente de redes sociales y de mensajería instantánea, así como la falta de control del uso del internet por parte de los padres (Álvarez-García, 2015).
- Los factores protectores por otro



lado, son aquellos que reducen la probabilidad de que se presente un comportamiento de riesgo, que promueven la salud y están relacionados con la presencia de bienestar (Góngora y Casullo, 2009). Reducen también la vulnerabilidad del individuo, elevando la resistencia al daño; q(González-Arratia et al, 2019); dentro de los principales se encuentran los siguientes:

- Las prácticas parentales caracterizadas por elevada implicación y supervisión de los hijos, con reglas y sanciones consistentes, mensajes y refuerzo positivo, es decir características parentales democráticas (Gómez-Medina et al, 2022; Nocentini, 2018)
- Satisfacción familiar (Acurio y García, 2022) y padres involucrados en la vida académica de sus hijos (Nocentini, 2018)
- Prosocialidad (Casper y Card, 2017) alta autoestima y adecuado autoconcepto (Kowalski et al, 2014; Zych et al, 2018)

- Cohesión grupal, es decir la sensación de pertenencia que tengan con sus pares, de sentirse apreciados, apoyados y confiar unos en los otros (Lucas-Medina et al, 2022)
- Tener al menos un mejor amigo o ser popular dentro del ambiente escolar (Barcaccia et al, 2018)
- Habilidades de afrontamiento y resolución de conflictos (Zych et al, 2018)
- Con respecto al ciberacoso, es importante el monitoreo parental de actividades en línea y reglas al respecto del uso de equipos digitales (Kowalski et al, 2019; Nocentini, 2018), menor disponibilidad de dispositivos y una educación correcta en el uso de tecnologías e internet (González, 2016).

Debido a la gravedad que representa esta problemática, es importante prevenir su aparición desde etapas educativas iniciales y para ello es fundamental identificar las variables que permiten predecir su aparición, factores de riesgo y de protección (Suárez-García et al., 2020).

## Programas preventivos del cyberbullying

De acuerdo con Garaigordobil y Oñederra (2010), los programas de intervención dirigidos al acoso escolar proponen involucrar a maestros, padres y estudiantes, y desarrollarse en 4 niveles de abordaje, el primero plantea un enfoque institucional: todo el centro escolar debe ser parte del programa e involucrarse; el segundo abarca al entorno familiar: los padres deben implicarse en todo el proceso, colaborar y dar seguimiento; el tercer nivel es desde un enfoque grupal: se debe trabajar con toda el aula involucrada llevando a cabo programas de intervención

socio-emocional y antibullying; y el cuarto es el individual: se debe trabajar de forma personal con el agresor y la víctima, y con ambos de forma conjunta.

Para proporcionar una intervención contra el bullying y fciberbullying es necesario integrar estrategias Preventivas: que son acciones dirigidas a mejorar la convivencia en las aulas, prevenir el conflicto y evitar la aparición del fenómeno; las de intervención primaria: que tienen la finalidad de evitar que se consolide el acoso cuando se detectan situaciones de



maltrato iniciales, a través de intervenciones individuales y grupales; y las de intervención secundaria: cuando el acoso ya está consolidado, las intervenciones están dirigidas a minimizar el impacto en los implicados con apoyo terapéutico, resguardo de las víctimas y control de los agresores (Garaigordobil, 2011).

Retomando algunos de los factores de riesgo, como la carencia de habilidades interpersonales (socioemocionales), el uso frecuente de redes sociales de mensajería instantánea, y la falta de control de acceso a internet por

parte de los padres, permiten generar mayor vulnerabilidad para sufrir cualquier tipo de acoso (tradicional o cibernético) por parte de sus compañeros.

Con base en lo anterior el objetivo del estudio fue evaluar los niveles de bullying y cyberbullying de adolescentes y jóvenes del estado de baja california a quienes se les brindo una intervención en realidad virtual para promover un ajuste en el comportamiento prosocial y de las habilidades sociemocionales.

### Estrategias para Analizar el Ciberacoso en Estudiantes de Nivel Medio Superior

Se realizó un estudio exploratorio (Kerlinger y Lee, 2002), dado que está dirigida a descubrir relaciones e interacciones entre variables en un escenario real y en donde no hay manipulación de variables, bajo un diseño no experimental transversal correlacional (Hernández et al., 2018), de grupos independientes, dado que se recopilan datos en un momento único, que permitirá conocer el conjunto de variables propuestas en el presente trabajo y contemplar la comparación de dos grupos de acuerdo al nivel educativo.

En el estudio participaron 171 adolescentes y jóvenes con edades comprendidas entre los 12 y 20 años de edad, (M=14.3; DE=2.07) pertenecientes a dos escuelas secundarias del municipio de Tecate y una escuela de nivel medio superior de la ciudad de Mexicali. De toda la Muestra el 52.6% corresponden al sexo femenino, mientras que el 47.4% al sexo masculino. El 73.1% corresponden al Municipio de Tecate y el resto a Mexicali.

#### Criterios de exclusión

- Niños menores de 12 y mayores a 20 años
- Que se encuentren cursando un ni-

vel educativo diferente a secundaria y preparatoria

- Adolescentes y jóvenes que no hayan concluido de contestar los instrumentos de evaluación.

Las variables e Instrumentos que se consideraron en el presente estudio son:

**Acoso escolar (Bullying):** es definido como un comportamiento agresivo con ciertas características especiales, como una relación de poder asimétrica y cierta repetitividad que se da cuando un individuo más débil, que no puede defenderse, se haya expuesto de forma continuada y prolongada, a los comportamientos negativos de una o más personas (Olweus, 2013). **Cyberbullying:** se define como un tipo de agresión sin justificación que se produce de manera repetida e intencional entre pares mediante dispositivos electrónicos (Tokunaga, 2010 citado en Ojeda y del Rey, 2021), que serán evaluados con la Escala de agresiones a través del teléfono móvil y de internet (CYB-AG) y la Escala de Victimización a través del teléfono móvil y de internet (CYB-VIC), (Buelga, Cava y Musitu, 2012), está



conformada por 18 ítem que evalúan dos factores uno medio del móvil y por internet. El coeficiente alfa de Cronbach para el total de la escala fue de .92 en la muestra de España, y de .90 en la muestra de México; en Cybmóvil respectivamente .85 y .82 y en Cybinternet .89 y .88. Asimismo, se realizó la evaluación del comportamiento asertivo, pasivo y agresivo, mediante 6 viñetas de situaciones creadas de manera intencional que permiten una similitud a las experiencias de acoso que se le presentan en el programa de realidad virtual, tres aplicadas antes y otras tres después de la intervención.

**Habilidades interpersonales:** son el reflejo de una adecuada socialización en afecto, comunicación, empatía con las demás personas y a su vez retroalimentará estas buenas interacciones que tendrá efecto en sus relaciones, como las maritales, las redes sociales, experiencias de trabajo y también en las parentales (Bowen, 1989). Las habilidades interpersonales forman un conjunto de comportamientos y hábitos necesarios para garantizar una adecuada interacción, mejorar las relaciones personales y alcanzar los objetivos de la comunicación, es decir, transmitir o recibir correctamente un mensaje, una información o una acción.

Para evaluar las habilidades interpersonales se empleó la escala de empatía (Bautista, Vera, Táñori y Valdés, 2016), compuesta por 9 ítems que mide empatía afectiva ( $\alpha = .81$ ) y cognitiva ( $\alpha = .79$ ) presenta índices de ajuste aceptables ( $X^2 = 92.31$ ;  $X^2/df = 3.74$ ; AGFI = .98; CVI = .058; CFI = .99; RMSEA = .030; SRMR = .016). La escala permite evaluar tanto la habilidad de los adolescentes para comprender el punto de vista de la otra persona como los sentimientos que denotan empatía hacia los otros: compasión y preocupación ante el mal estar de otros.

La autoeficacia y presión de pares se evalúan con un breve cuestionario de 5 preguntas elaboradas ex profeso para identificar en diversas acciones la capacidad de dejarse influir por terceros para llevarlas a cabo.

Programa de realidad virtual para el acoso escolar: Está compuesto por 5 sesiones en donde se presentan experiencias de acoso escolar desde tres perspectivas (acosado, acosador y testigo), dentro de la situación se llevan a cabo toma de decisiones, el usuario puede ser asertivo, o bien puede responder pasivamente sin solucionar el problema o evadiéndolo y finalmente responder regresando la agresión, confrontando de forma violenta o irrespetuosa. Para evaluar el programa se desarrolló un cuestionario ex profeso para conocer la satisfacción con la experiencia en la capsula de realidad virtual.

### Procedimiento

Los ajustes al programa y gestiones de ingreso en las escuelas secundarias y preparatorias, se obtuvieron a partir del mes de mayo y posteriormente en agosto para iniciar con el ciclo escolar 2018-2019. Por lo tanto, las aplicaciones de la evaluaciones e intervenciones se llevaron a cabo de mayo a septiembre de 2018, en donde cada aplicación consistía en una semana de trabajo con los grupos iniciando con la evaluación previa. A lo largo de la semana se le presentó el programa de realidad virtual y al cierre de la semana se le volvió a realizar la evaluación pos-intervención, para llevar a cabo los análisis estadísticos y brindar resultados preliminares sobre el programa de intervención; apoyado en tecnología de realidad virtual se elaboró una base de datos en excel y se llevaron a cabo los análisis estadísticos en SPSS versión 22.



## Resultados Sobre la Prevalencia y Factores Asociados al Ciberacoso

Para dar respuesta al objetivo que fue evaluar los niveles de bullying y Cyberbullying, así como el estilo de comunicación interpersonal, la empatía y el nivel de socialización en las redes sociales de los adolescentes y jóvenes del estado de Baja California, e identificar las acciones a implementar ante diversas situaciones de acoso escolar y las variables que impactan en la persuasión para el ajuste a un comportamiento prosocial.

La tabla 6.2 muestra los datos promedio y de desviación estándar de la muestra dividida por sexo. Como se puede apreciar existen diferencias por género en la edad y el grado. Con respecto a los niveles de Cyberbullying, los resultados indican que el 7% (n 12) de la

muestra total nunca ha agredido a sus iguales a través del teléfono móvil y de Internet; la gran mayoría de los adolescentes de la muestra, el 87.2% (n 149), sí que ha acosado a sus pares en un nivel leve, el 12.2% (n 9), lo emplea en un nivel moderado y solo el 0.6% (n 1) ha realizado agresiones severas a sus compañeros en el último año. En cuanto a las víctimas podemos reportar que sólo el 18.1.% (n 31) de los adolescentes no reportan haber sufrido acoso por vía móvil o celular mientras que el 80% (n 137) reporta un acoso moderado y un 1.8% (n 3) mencionan un acoso severo por esta vía. Mientras que el acoso por internet un 19.9 % (n 34) no reporta ningún tipo de acoso, a diferencia del 79.9% (n 137) que reporta un acoso

**Tabla 6.2** Media y desviación estándar de las evaluaciones pre y post intervención divididas por género.

	Total	Mujeres (90)	Hombres (81)	Mann-Whitney U Test
Edad	14.3(2.1)	14.9(2.1)	13.7(1.8)	z=3.5; p<.001
Grado	2.8(1.7)	3.2(1.7)	2.2(1.5)	z=3.7; p<.001
Empatía PRE	25.5(6.6)	27.1(5.9)	23.8(6.9)	z=2.8; p<.01
Empatía POST	27.7(4.9)	29.4(4.4)	25.8(4.8)	z=4.7; p<.001
Acoso y Redes	6.7(3.5)	6.9(3.2)	6.5(3.9)	N/S
Asertividad PRE	5.7(1.7)	5.8(1.6)	5.7(1.8)	N/S
Asertividad POST	6.1(1.7)	6.1(1.6)	6.1(1.9)	N/S
Viñeta1 Pre	2.7(0.8)	2.6(0.8)	2.8(0.9)	N/S
Viñeta2 Pre	2.6(0.5)	2.66(0.4)	2.6(0.5)	N/S
Viñeta Pre	5.4(0.9)	5.3(0.8)	5.5(1.0)	N/S
Viñeta1 post	3.1(0.8)	3.1(0.7)	2.9(0.8)	N/S
Viñeta2 post	1.9(0.9)	1.9(0.9)	2.1(0.9)	N/S
Viñeta POST	4.9(1.4)	4.9(1.4)	5.0(1.3)	N/S
Cyberbullying Agresor	14.8(4.2)	14.7(3.3)	14.9(5.1)	N/S
VíctiMÓVIL	11.9(3.8)	12.9(4.3)	10.8(2.8)	z=3.6; p<.001
VicINTER	14.1(4.5)	15.1(5.3)	13.1(3.2)	z=2.8; p<.01
ExpRV	17.5(4.3)	18.2(4.3)	16.7(4.1)	z=2.7; p<.01

Nota: Elaboración propia.



moderado por este medio y un 1.2% (n 2) quienes reportan un nivel severo bajo esta modalidad en el último año.

Con respecto a las habilidades interpersonales con el cuestionario de asertividad y autoeficacia no se encontraron diferencias significativas en la evaluación previa 5.7(SD=1.7) y posterior 6.1 (SD= 1.7) a la intervención con el programa de realidad virtual, sin embargo, podemos observar un ligero incremento en los valores de la escala que tiende a aumentar en la evaluación posterior, brindándonos una expectativa en la adquisición de estas habilidades que permitan fortalecer el programa.

Respecto a la autoeficacia, se identifican cambios en su evaluación antes y después; la media inicial fue de 6.21 (SD=3.058), en tanto que la media final fue de 7.87 (SD=2.587), como se observa en el figura 6.1; al calcular la prueba T de muestras re-

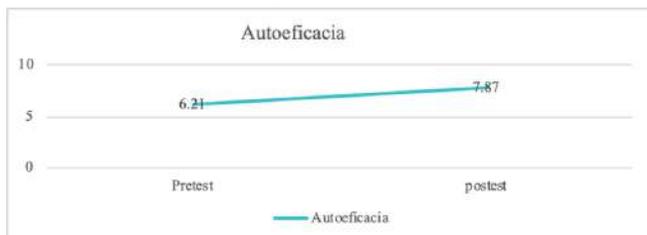


Figura 6.1 Medias de autoeficacia antes y después del entrenamiento virtual.  
Nota: Elaboración propia

lacionadas se observa que las diferencias entre las medias son estadísticamente significativas ( $t=-7.768$ , 169gl,  $<.01$ ), lo que nos indica que los participantes incrementaron su autoeficacia en el manejo de acoso dentro de las plataformas sociales después del entrenamiento virtual del manejo de ciberacoso escolar.

Por su parte, en el caso de la asertividad no se encontraron diferencias antes y después del tratamiento, ni tampoco alguna interacción con el sexo tal como se puede apreciar en la figura 6.2.

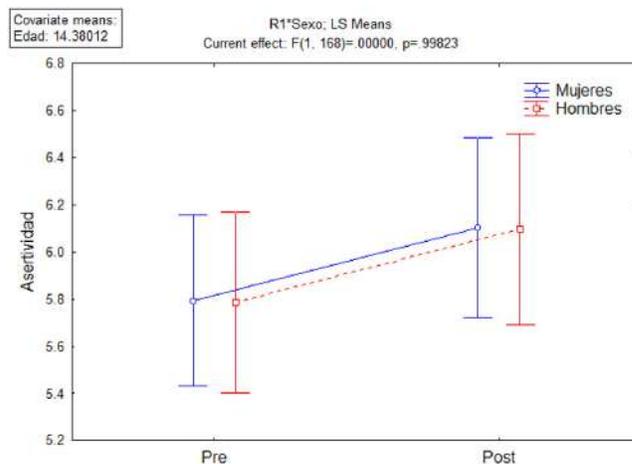


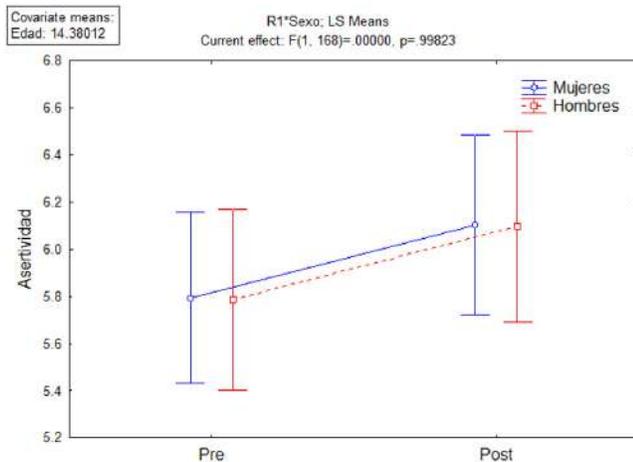
Figura 6.2 Comparación de asertividad antes y después de la intervención por género.  
Nota: Elaboración propia

Para determinar si el programa de intervención generó cambios en la empatía de los participantes se compararon los resultados de la evaluación antes y después por medio de la prueba t para muestras dependientes, asumiendo varianzas desiguales. Los resultados señalan que existe una diferencia estadísticamente significativa a favor de la empatía posterior a la intervención ( $t=4.98$ ,  $p<.001$ ) con un tamaño del efecto pequeño (D de Cohen= 0.37).

Con el fin de establecer si la empatía inicial se explica por la edad se llevaron a cabo análisis de correlación con los valores de empatía pre y post y la edad en años. De forma interesante la empatía inicial se explica mejor por la edad, a mayor edad mayor empatía ( $r=0.23$ ;  $p<.05$ ), pero afortunadamente, posterior al tratamiento, la explicación de la empatía por la edad se pierde ( $r=0.05$ ;  $p>.05$ ).

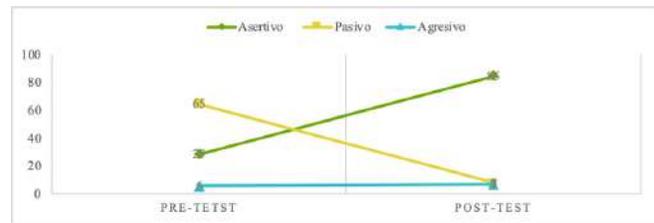
Dado que en los análisis iniciales se encontró la existencia de diferencias significativas en la empatía por sexo se realizaron análisis de covarianza empleando como variables dependientes la empatía pre y post, así como predictores categóricos como el sexo, y co-

variable la edad (MANCOVA). La figura 6.3 muestra los resultados gráficos de las comparaciones en donde se puede apreciar que tanto hombres como mujeres aumentan su empatía posterior al tratamiento, siendo un efecto mayor en el caso de las mujeres (D de Cohen= 0.45) que en el de los hombres (D de Cohen=0.31) sin embargo, el efecto de interacción del sexo, junto con el control de la varianza por edad, resultó en una significación estadística parcial, por lo que es necesario realizar más investigación al respecto.



**Figura 6.3** Gráfica de comparaciones tanto hombres como mujeres en la empatía posterior al tratamiento.  
Nota: Elaboración propia

Sobre la conducta agresiva, pasiva o asertiva que seleccionan los participantes mediante viñetas, en donde pueden seleccionar una de las opciones ante una situación de acoso antes y después del programa virtual. La figura 6.4 muestra el porcentaje del tipo de opción



**Figura 6.4** Gráfica pre-post test de la toma de decisiones en situaciones de acoso escolar

Nota: Elaboración propia

seleccionado, se puede observar que la mayor parte de los usuarios responden de forma asertiva, y las agresivas como pasivas se presentan con menor frecuencia. Al realizar un análisis comparativo de las medias con la prueba T de grupos relacionados, se encontró una diferencia estadísticamente significativa ( $t=-3.2640, 170gl, <.01$ ), una media inicial de los participantes de 2.75 (SD=0.893), y una media final de 3.01 (SD=0.819), podemos observar que las respuestas asertivas incrementan y disminuyen las de estilo pasivo, mientras que en las agresivas no se observan cambios.

Finalmente se evalúa la opinión sobre la experiencia con la intervención en realidad virtual y aspectos en el manejo de esta herramienta; en general más del 50% de los participantes mencionan que es muy agradable la experiencia con las capsulas, además de haber adquirido y aplicar el conocimiento. La tabla 6.3 resume los resultados obtenidos de los datos recabados en los participantes bajo una escala de 0 a 4 (Nada agradable a Muy agradable) en la experiencia con la RV.

## Reflexiones Sobre Riesgos, Protección y Respuestas ante el Ciberacoso

Con respecto al objetivo propuesto los resultados obtenidos nos permiten identificar el porcentaje de participantes que ya han sufrido ocasionalmente acoso, como los que han sido acosadores intermitentes, los constan-

tes y testigos de estas conductas que podrían normalizarlas. Varios de estos adolescentes y jóvenes manifiestan una actitud pasiva de algunas conductas de acoso como algo normal a esa edad, lo que impacta en la presencia de



**Tabla 6.3** Diferencias entre Bullying y Cyberbullying.

	X	$\sigma$	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Experiencia con Realidad Virtual	2.35	1.33	.6%	43.3%	8.2%	16.4%	31.6%
Aprendizaje de conceptos nuevos	3.12	1.12	4.7%	4.7%	15.2%	25.1%	50.3%
Similitud con situaciones reales	2.71	1.24	7%	11.7%	18.7%	28.75%	33.9%
Uso de RV como innovadora para aprender	2.60	1.41	8.8%	19.9%	15.2%	14.6%	41.5%
Aprender nuevos temas con RV	3.35	.97	2.9%	3.5%	8.2%	26.9%	58.5%
Poner en práctica el conocimiento adquirido	3.39	.90	1.8%	2.9%	9.9%	25.7%	59.6%

Nota: Elaboración propia.

factores de riesgo como los que reportan Álvarez-García, 2015; Amemiya et al. 2009; Joffre-Velázquez et al, 2011; Marín et al, 2019 y Rodríguez-Hidalgo, 2014. Por otro lado, los niveles de asertividad identificados antes del programa se reportan en un nivel moderado, esto es que la mayoría de los participantes tienen dificultades para identificar cómo actuar ante las situaciones de ciberacoso; sin embargo posterior a revisar el programa el nivel de asertividad aumenta, datos que nos permiten reforzar que el entrenamiento de habilidades socioemocionales, como es el caso en este estudio que concuerdan con la evaluación de la asertividad y empatía, por lo tanto el entrenamiento con el programa virtual tiene un efecto positivo derivado de la retroalimentación que aporta la intervención y confirmado con las respuestas de la satisfacción con el formato virtual, es necesario realizar más estudios experimentales en donde se controlan algunas variables para distinguir el efecto de la intervención en las respuestas asertivas, empáticas y de autoeficacia.

En relación con las opciones reportadas en las viñetas de casos, los participantes muestran que logran trasladar a un mejor abordaje estas situaciones, lo que indica que esta herramienta permite abordar de manera atrac-

tiva la resolución efectivas en este tipo de situaciones y más asertivas para la toma de decisiones.

Generalmente, dentro de los programas preventivos de ciberacoso escolar se promueve una toma de decisiones eficaz y asertiva para la solución de problemas, lo que implica que los individuos aprendan a manejar las situaciones y por lo tanto se interrumpa las acciones de acoso a sus compañeros y disminuyendo la cantidad de víctimas, como se ha podido observar en los resultados obtenidos en este estudio y que coinciden en los reportados por Garaigordobil y Oñederra (2010).

El formato virtual del programa preventivo a diferencia de otros se centra en que los individuos experimenten, practiquen sus respuestas en un ambiente controlado, lo que les permite analizarlas y llegar a una toma de decisiones eficiente para resolver ellos mismos el problema o bien a identificar las fuentes de apoyo para resolver las implicaciones relacionadas a un agresor, víctima o testigo de conductas de ciberacoso, lo que genera un medio que potencializa el cambio en la conducta, aunado a que puede implementarse como un sistema autoaplicado, es decir, que no requiere de un asesor para revisar o llevar a cabo el curso.



Estos resultados permiten visualizar esta herramienta con un potencial importante para el trabajo de temas que requieran una per-

suasión para la modificación de diversas conductas, así como en el entrenamiento de habilidades socioemocionales.

## Referencias

1. Acurio O. y García, R. (2022). Acoso escolar y satisfacción familiar en estudiantes de bachillerato. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 10054-10068. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i6.4116](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4116)
2. Álvarez, I.G. (2018). Consecuencias e impacto del ciberacoso. *Educación y Futuro*, 38(8), 109-127. <http://hdl.handle.net/11162/191238>
3. Álvarez-García, D., Núñez, C., Dobarro, A., y Rodríguez, C. (2015). Risk factors associated with cybervictimization in adolescence. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15, 226-235. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.03.002>
4. Amemiya, I., Oliveros, M., & Barrientos, A. (2009). Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú. *Anales De La Facultad De Medicina*, 70(4), 255-258. <https://doi.org/10.15381/anales.v70i4.925>
5. Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *CES Psicología*, 5(1), 116-125.
6. Barcaccia, B., Pallini, S., Baiocco, R., Salvati, M., Salianni, A. y Schneider, B. (2018). Forgiveness and friendship protect adolescent victims of bullying from emotional maladjustment. *Psicothema*, 30(4), 427-433. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.11>
7. Blanco F.S, González P. C. y Velasco R. J. (2020). Nuevas herramientas para viejos problemas: acoso y ciberacoso a través de un análisis de sentencias. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 15, 51-80.
8. Brunstein, A., Sourander, A., y Gould, M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: a review of cross-sectional and longitudinal research findings. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(5), 282-288. <https://doi.org/10.1177/070674371005500503>
9. Carbonell, B.N. y Cerezo, F.R. (2019). El programa CIE: Intervención en ciberacoso escolar mediante el desarrollo de la Inteligencia Emocional. *European Journal of Health Research:(EJHR)*, 5(1), 39-49. <https://doi.org/10.30552/ejhr.v5i1.136>
10. Casper, D. M., & Card, N. A. (2017). Overt and relational victimization: A meta-analytic review of their overlap and associations with social-psychological adjustment. *Child development*, 88(2), 466-483.
11. Cortés, A.A. (2020). Acoso escolar, ciberacoso y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 36(3), 1-9. <https://orcid.org/0000-0001-8061-1845>
12. Del Rey, R. y Ojeda, P. (2018). Claves para prevenir el acoso y el "ciberacoso": la mejora de la convivencia y "ciberconvivencia" en los entornos escolares. *Participación educativa*, 5(8), 129-143.
13. Estévez, E., Flores, E., Estévez, J. F., & Huéscar, E. (2019). Programas de intervención en acoso escolar y ciberacoso en educación secundaria con eficacia evaluada: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(3), 210-225. <https://doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n3.8>
14. Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L., & Tofsi, M. M. (2019). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and violent behavior*, 45, 134-153. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.002>
15. Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales*. Madrid: TEA.
16. Garaigordobil, M. (2018). *Bullying y Cyberbullying: Estrategias de evaluación, prevención e intervención*. Barcelona: Editorial UOC.
17. Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
18. Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11, 233-254. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56019292003>
19. Gómez-Medina, M. D., Estévez, C., Sitges, E., y Carrillo, A. (2022). Relación entre las prácticas educativas parentales y la participación de los hijos en acoso escolar. *Revista de Psicología y Educación*, 17(2), 171-176. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.02.222>
20. Gómez T.A. y Correa, D. M. (2022). La asociación entre acoso y ciberacoso escolar y el efecto predictor de la desconexión moral: una revisión bibliométrica basada en la teoría de grafos. *Educación XX1*, 25(1), 273-308. <https://doi.org/10.5944/educXX1.29995>
21. Góngora, V. y Casullo, M. (2009). Factores protectores de la salud mental: un estudio comparativo sobre valores, autoestima e inteligencia emocional en población clínica y población general. *Interdisciplinaria*, 26(2), 183-205.
22. González-Arratia, N., Valdez, J., Oudhof, H. y González, S. (2012). Resiliencia y factores protectores en menores infractores y en situación de calle. *Psicología y Salud*, 22(1), 49-62 <https://doi.org/10.25009/pys.v22i1.557>
23. González, G.A.. (2016). Factores de riesgo en el ciberacoso: revisión sistemática a partir del modelo del triple riesgo delictivo (TRD). *IDP. Revista de Internet, Derecho y Política*, (22), 62-81. <https://doi.org/10.7238/idp.v0i22.2971>
24. Instituto Nacional de Estadística y Geografía e Informática (10 de abril 2019). *De la población de 12 a 59 años*



- usuarias de internet, 1.8% ha vivido alguna situación de acoso cibernético: Módulo sobre ciberacoso 2017. Comunicado de prensa 185/19.
25. Jiménez, M., Berrocal, E. y Alonso, M.. (2021). Prevalencia y características del acoso y ciberacoso entre adolescentes. *Universitas Psychologica*, 20, 1-14. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy20.pcac>
  26. Joffre-Velázquez, V. M., García-Maldonado, G., Saldívar-González, A. H., Martínez-Perales, G., Lin-Ochoa, D., Quintanar-Martínez, S., & Villasana-Guerra, A. (2011). Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 68(3), 193-202.
  27. Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., y Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological bulletin*, 140(4), 1073. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
  28. Kowalski, R. M., Limber, S. P., y McCord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 20-32. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009>
  - López H., y Ovejero B. (2018). Percepción de las consecuencias del bullying más allá de las aulas: Una aproximación cuasicuantitativa. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 55(1), 1–14. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.1.2018.9>
  29. Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., Solbes-Canales, I., Ortuño-Sierra, J., y Fonseca-Pedrero, E. (2022). Bullying, cyberbullying and mental health: the role of student connectedness as a school protective factor. *Psychosocial Intervention*, 31(1), 33-41. <https://dx.doi.org/10.5093/pi2022a1>
  30. Marín, C.A; Hoyos, D.L.R. y Sierra, P.A. (2019). Factores de riesgo y factores protectores relacionados con el cyberbullying entre adolescentes: Una revisión sistemática. *Papeles del Psicólogo*, 40(2), 109–124. DOI: <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2899>
  31. Nocentini, A., Fiorentini, G., Di Paola, L. y Menesini, E. (2018). Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 41-50. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.010>
  32. Ojeda P., y Del Rey, A. (2021). Prevenir e intervenir en los riesgos asociados a las tecnologías de la información y la comunicación: el caso del cyberbullying. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 19, 53-80. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.612>
  33. Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-80. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
  34. Quintana-Orts, C. L., Rey, L., & Worthington, E. L. J. (2021). Una revisión narrativa de los instrumentos usados para evaluar el perdón en contextos de acoso y ciberacoso escolar. *KNOW AND SHARE PSYCHOLOGY*, 2(1). <https://doi.org/10.25115/kasp.v2i1.3894>
  35. Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P. y Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: a meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse and Neglect*, 34, 244-252. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009>
  36. Rivadulla, L. y Rodríguez, C. (2019). Ciberacoso escolar: experiencias y propuestas de jóvenes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 179-201. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23541>
  37. Rodríguez-Hidalgo, A. J., Ortega-Ruiz, R., y Zych, I. (2014). Victimización étnico-cultural entre iguales: Autoestima y relaciones en la escuela entre diferentes grupos culturales de estudiantes en Andalucía (España). *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 191-210. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.7909>
  38. Rodríguez, O. L. y Gallego J. M. (2018). Bullying, violencia entre iguales y Servicios Sociales. Un análisis desde la perspectiva de estudiantes de Criminología y Educación Primaria. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 25, 51-77. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2018.25.03>
  39. Sánchez M. D., Gallego M. S., Ortet, G., e Ibáñez, M. I. (2018). El papel de la personalidad y el acoso escolar en el desarrollo de síntomas internalizantes en la adolescencia. *Agora de salud*, 5, 147-154. <http://dx.doi.org/10.6035/AgoraSalut.2018.5.16>
  40. Suárez-García, Z., Álvarez García, D., & Rodríguez, C. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 1-15 <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.182>
  41. Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa*, 22(1), 5-18. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.03.002>
  42. Zych, I., Farrington, D. y Ttofi, M. (2018). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Agresion and Violent Behavior*, 45, 4-19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>



Prólogo

Prefacio

**Primera Parte**  
Del Medioevo al Mundo Digital

1

2

3

**Segunda Parte**  
Educación en Entornos Digitales

4

5

6

Primera edición digital, 2024  
con el título

## **Desafíos de la Educación en la Era Digital**

### **Respuestas desde la investigación**

Laboratorio de Evaluación y Educación Digital  
Editorial LEED  
UNAM, FES-Iztacala  
Noviembre, 2024  
México

**A**l adentrarse en las páginas del libro *Desafíos de la Educación en la Era Digital: Respuestas desde la investigación*, los lectores descubrirán conocimientos y perspectivas que no solo transformarán su comprensión sobre la educación psicológica, sino también cómo aplicar estos conceptos de manera eficaz, ya sea como educadores, gestores académicos o investigadores en el campo. Este texto se presenta como un recurso indispensable que abre las puertas a las amplias oportunidades que la digitalización ofrece para revolucionar los métodos educativos y adaptarlos a las exigencias de la contemporaneidad. Buscamos que este libro no solo ilumine a los interesados en estos avances, sino que también inspire la adopción de innovaciones significativas en las estrategias y prácticas educativas, y motive a los lectores a emprender acciones que generen cambios tangibles y beneficiosos en sus entornos educativos y profesionales. Al ofrecer una visión reflexiva sobre el futuro de la educación y explorar nuevas metodologías de enseñanza en un mundo cada vez más interconectado, este libro se convierte en una herramienta esencial para aquellos que aspiran a comprender y superar los desafíos de enseñar en la era digital.

En la primera parte del libro llamada “*Del Medioevo al Mundo Digital: Avances en la Educación Psicológica*”, se exploran diversas formas en que la tecnología impacta el aprendizaje y la formación académica. Los capítulos incluyen estudios sobre la modernización de la educación psicológica, la evaluación de sistemas e-learning en bachillerato, y la efectividad de los cursos en línea para la formación de psicólogos. Además, se analiza cómo los estudiantes de psicología perciben su autoeficacia y su interacción dentro de ecosistemas digitales.

La segunda parte del libro denominada “*Educación en Entornos Digitales: Problemas y Soluciones Innovadoras*” se abordan algunos de los desafíos críticos que enfrenta la educación en un entorno digitalizado, al tiempo que explora estrategias innovadoras para promover un aprendizaje más efectivo, inclusivo y adaptado a las necesidades actuales. Los capítulos en esta sección examinan cómo los estudiantes interactúan con los ecosistemas digitales, los problemas asociados al ciberbullying y el potencial de tecnologías emergentes como la realidad virtual para enfrentar estos retos. Esta sección ofrece un análisis profundo que conecta los problemas actuales con soluciones prácticas basadas en investigación y evidencia.

### Joanna Koral Chávez López

Doctora en Educación | Profesora investigadora en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo



*“Este libro concentra años de investigación, dedicación y colaboración de investigadores que, desde diversos enfoques teóricos y metodológicos, buscan la comprensión multidimensional de contenidos centrados en la diversidad y complejidad de la educación en la era digital.”*

### Silvia del Carmén Miramontes Zapata

Doctora en Procesos Educativos | Profesora investigadora en la Universidad Autónoma de Zacatecas

*“Esta obra, indudablemente vanguardista y con visión de innovación, permite mostrar no solo el importante aporte que el Grupo de Investigación en Procesos Psicológicos y Sociales (GIPPS) en conjunto con académicos de otras universidades, han hecho a la investigación en materia de Educación en la era digital, sino que permite tanto a especialistas como a estudiantes acercarse a los retos sociales a los que nos enfrentamos con los ambientes digitales.”*



ISBN  
Código  
de barras



DOI <https://doi.org/10.22402/ed.leed.978.607.59503.89.L>



**Copyright: © 2024 Esperanza Guarneros Reyes y Ricardo Sánchez Medina**

Este libro es de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/), por lo que su contenido gráfico y escrito se puede compartir, copiar y redistribuir total o parcialmente sin necesidad de permiso expreso de sus creadores con la única condición de que no se puede usar con fines directamente comerciales y los términos legales de cualquier trabajo derivado deben ser los mismos que se expresan en la presente declaración. La única condición es que se cite la fuente con referencia al Laboratorio de Evaluación y Educación Digital a través de la editorial LEED y a sus creadores.