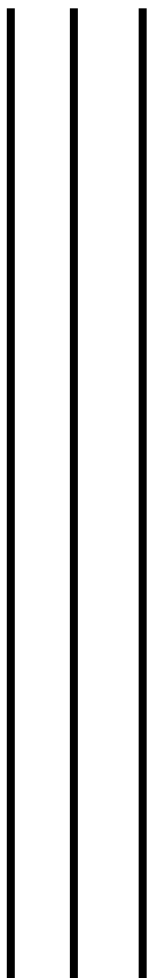




UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**DISEÑO DE OBJETOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE SOBRE
HABILIDADES DE AUTORREGULACIÓN DIRIGIDO A PADRES
Y MADRES DE FAMILIA**



TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA

GABRIEL PACHECO LÓPEZ

DIRECTORA

DRA. YUNUEN IXCHEL GUZMÁN CEDILLO

REVISOR

DR. JOSÉ MANUEL MEZA CANO

COMITÉ

DR. MARCO ANTONIO GONZÁLEZ PÉREZ

DRA. VERÓNICA ALCALÁ HERRERA

MTRO. FERNANDO FIERRO LUNA



CIUDAD UNIVERSITARIA, CIUDAD DE MÉXICO 2024



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatorias

A Dios por nunca dejarme solo en el camino de la vida.

A mis padres: Cecilia y Miguel, por su incondicional apoyo en mi vida. A ellos, por no rendirse en las dificultades, por enseñarme el valor del esfuerzo, por sacarme a flote en los momentos en los que más lo necesitaba. Por ser mis cómplices de aventuras en cada uno de los retos y momentos agradables que nos ha puesto el destino, por su dedicación y esfuerzo para esquivar la adversidad y por dar todo para que yo pudiera cumplir cada una de mis metas. Por su esfuerzo diario de todas las mañanas, que a pesar del frío y del cansancio se levantaban muy temprano para estar conmigo y ser un peldaño para conseguir mis metas. A ellos ¡Gracias por tanto y gracias por todo!

A mi hermana, por estar conmigo en cada uno de los momentos de vida, por ser mi compañera en este viaje, por su valioso apoyo en los momentos que más lo he necesitado. Siempre quise ser ese hermano mayor que pudiera enseñarte lo valiosa que es la vida, y tú haces que cada esfuerzo valiera la pena.

A Tito, que despertaba todas las mañanas al verme salir rumbo a la Universidad, que era el primero en recibirme después de un día cansado y estresante.

A los que fueron parte del proceso y hoy me acompañan y me cuidan desde el cielo.

A quienes directa o indirectamente me apoyaron para llegar hasta aquí, a todos mi entero agradecimiento.

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México por toda mi formación profesional, por permitirme estudiar esta noble profesión en una de las mejores escuelas de Latinoamérica en su tipo.

A la Facultad de Psicología, donde me formé como un profesional crítico, ético y al servicio de la sociedad. A mis compañeras y compañeros, a quienes compartimos salón de clases, de quienes aprendí que la teoría no sirve si no está puesta en solucionar los problemas del cambiante mundo actual.

A todas las personas que hicieron que esta etapa haya sido de las más bonitas de mi vida: a quienes conocí en el camino, amigas, amigos, de todos ustedes aprendí y traté de compartir con ustedes la mejor versión de mí. A quienes me escucharon en un momento difícil, con quienes compartí más de un momento agradable, con quienes tuve momentos de risas interminables al fondo del salón de clases. Son muchos los amigos y amigas que la Facultad me dejó, que sería imposible nombrarlos a cada uno, para todos ellos, a quienes me brindaron su ayuda y amistad, los llevo en el corazón.

A mi directora, la Dra. Yunuen Guzmán, por su apoyo y dedicación para que esta tesis se llevara a cabo, por su orientación y guía. A mi revisor, el Dr. José Manuel Meza, por su valiosa colaboración en la revisión de esta tesis.

Al Laboratorio de Diseño Educativo de Entornos de Aprendizaje en Línea, Híbridos y Presenciales (LADED), por todo su apoyo en la realización y validación de los OVA resultado de esta tesis. De igual forma, a quienes participaron como jueces expertos y usuarios potenciales, pues gracias a ustedes la presentación de estos videos educativos fue posible.

A todos los que me apoyaron en el servicio social en la AEFCM, a quienes me enseñaron a trabajar desde cualquier trinchera por la educación, dejando huella para transformar los procesos de enseñanza en este país.

Índice

Resumen.....	1
Introducción.....	3
I. Marco teórico.....	6
Autorregulación en el aprendizaje	6
Modelos que explican la autorregulación en el aprendizaje	7
Habilidades involucradas en el proceso de autorregulación.....	9
El papel de los padres y madres en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje.....	12
Los objetos virtuales de aprendizaje	17
Fases para la construcción de Objetos Virtuales de Aprendizaje.....	24
El video educativo como OVA.....	26
OVA para cuidadores, experiencias de uso.....	28
II. Método.....	30
Contexto.....	30
Planteamiento del problema	34
Justificación.	34
Materiales.	39
III.Resultados	54
Validación.	54
Usuarios potenciales (cuidadores).....	56
Preguntas cerradas.....	56
IV. Discusión y conclusiones.....	64
Referencias	73
Anexo 1. Comentarios realizados por los jueces expertos a través del Instrumento COdA.	92
Anexo 2. Instrumento de evaluación para video educativo elaborado ex profeso.....	96
Acerca del instrumento.	96
Proceso de construcción.....	96

Versión final de las tiras cómicas.	102
Anexo 3. Guión de video educativo elaborado.	105
Descripción de metadatos:	105
Versión final.	105

Resumen

La presente investigación, tuvo por objetivo diseñar un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) bajo el modelo de Diseño Instruccional ADDIE, buscando fomentar habilidades de autorregulación. El método siguió las 5 fases del modelo en paralelo a los indicadores para la creación de un OVA, lo que permitió diseñar contenido educativo en formato video para padres y madres de familia de quienes cursan la primaria. El video fue validado mediante el instrumento COdA a través del cual, jueces expertos evaluaron y sugirieron mejoras de las secuencias audiovisuales para presentar cada una de las habilidades de autorregulación del video. Una vez validado el OVA fue presentado a 21 participantes a partir del *url* del sitio del Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES), donde estuvo expuesto durante 4 semanas. El instrumento de evaluación fue un formulario en línea conformado por 17 reactivos. Seis de ellos medidos en escala tipo Likert del 1 al 10; nueve reactivos de respuesta abierta y 2 reactivos de identificación de opciones correctas. Los resultados corresponden a los 21 participantes que tenían alguna relación en la educación de estudiantes de educación primaria. Para determinar la diferencia entre las estrategias de acompañamiento referentes a la autorregulación, antes y después de la exposición al video, se efectuó una prueba de rangos de Wilcoxon para grupos relacionados ($T=72.5$, $p=0.292$, prueba de una cola), resultando no existir diferencias significativas entre ambas mediciones. En el discurso de las respuestas a las preguntas abiertas de los participantes, se nota la presencia estrategias de autorregulación, sobre todo las referentes a la fase de planeación. Se concluye que los videos desarrollados son materiales

que, desde la perspectiva de los jueces, son materiales que logran las dimensiones de un buen OVA. A raíz del trabajo de la presente tesis, se sugiere continuar desarrollando materiales para quienes ejercen la crianza o tutores de alumnos en edades tempranas, así mismo se considera favorable la realización de videos que consideren la reflexión sobre todas las fases de autorregulación, enfatizando el monitoreo y la evaluación, pues la presencia de las estrategias de estas fases es escasa en el discurso.

Palabras clave: Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA), educación emergente, autorregulación, apoyo a padres.

Introducción

Esta tesis se desarrolla en un contexto de gran importancia dentro de los procesos educativos. A raíz del confinamiento por la pandemia por COVID-19, en marzo de 2020 se decretó la suspensión de clases en todos los niveles escolares, por lo que la autoridad educativa recurrió al diseño de materiales y contenidos difundidos por diversos medios como la televisión, la radio y los medios digitales contenidos en internet.

De manera precipitada docentes, estudiantes, padres y madres de familia se vieron obligados a realizar sus tareas a distancia, con ayuda de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. La reorganización de rutinas y actividades escolares dentro del confinamiento implicaron un problema, en parte por el gran desconocimiento de las herramientas con las que contaban dichos agentes educativos, aunada a la difícil situación económica y social que se vivía en el mundo, enfrentándose así a una situación no experimentada en la historia moderna.

La pandemia por COVID-19 y sus implicaciones en diversos ámbitos sociales, conllevó a replantear estrategias y a mirar con apertura, desde diversas perspectivas las actividades cotidianas, entre ellas los procesos instruccionales.

Como consecuencia de estos enormes cambios, especialmente en la educación básica en sus primeras etapas, los padres y madres de familia principalmente, se convirtieron en el primer contacto y apoyo escolar de millones de estudiantes, así como su principal guía para el aprendizaje funcional.

La suspensión de clases presenciales en México durante tanto tiempo (2020, 2021 y parte de 2022) es histórica. Diversos expertos aseguran que el país no estaba preparado para una transición hacia la educación a distancia como el momento lo ameritaba.

De esta manera, la instrucción a distancia por motivo de la pandemia se convierte en un parteaguas en los procesos educativos y en un referente para la educación remota o a distancia en un futuro cercano. Sin duda esta situación modificó y seguirá modificando la manera de ver la educación a distancia y la forma de participación social que tendrá.

La escuela, en especial los procesos educativos, han sido producto de las situaciones sociales a lo largo de los años, por lo que la pandemia por COVID-19 es un parteaguas, además de una oportunidad inigualable y punta de lanza para una transición a la modalidad digital.

Desde este contexto la autorregulación se vuelve parte fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de resultar funcional según la evidencia científica mostrada, tanto en procesos como actividades de autogestión dentro de la educación, además de ser buen predictor para el éxito en la vida futura.

Asimismo, los OVA han resultado una alternativa exitosa en procesos a distancia y semipresenciales (híbridos) y a pesar de la poca existencia de OVA dirigidos a padres, madres de familia y cuidadores, en este trabajo se espera desarrollar material que permita ampliar las formas de acompañamiento que fomenten procesos de autorregulación en el aprendizaje de estudiantes de nivel primaria. En esa ruta, los videos educativos, según sus características, resultan buenas herramientas para la enseñanza.

En el primer apartado de esta tesis, titulado “Autorregulación en el aprendizaje” se revisan los aspectos relacionados con las principales habilidades autorregulatorias funcionales en estudiantes con respecto a sus actividades académicas y su relación con los beneficios en la vida a corto y largo plazo. De igual forma, se plantea el papel fundamental de padres y madres de familia en la formación y consolidación de dichas habilidades a través del andamiaje y ayudas graduales con respecto a la edad de quienes cursan la educación primaria. En un

segundo momento se abordan las principales características de los OVA, en especial, se hace énfasis en los videos educativos y su versatilidad para cumplir objetivos educativos. De igual forma se destaca la importancia y ventajas del uso de los OVA en los procesos instruccionales, sobre todo los que se llevan a cabo de manera asincrónica y a distancia. Se subraya su función y ventajas en la consolidación de habilidades que contrastan con la atención a las necesidades de padres y madres de familia además de la ausencia de materiales educativos dirigidos a dicha población.

El segundo apartado narra de manera puntual el método que se siguió para la realización de los OVA, producto de esta investigación. El fundamento del diseño es el modelo de Diseño Instruccional ADDIE, en paralelo con los indicadores recomendados para desarrollar OVA.

En el tercer apartado se presentan los resultados de las evaluaciones que se realizaron a los vídeos y los obtenidos con respecto a los usuarios potenciales (cuidadores) que respondieron el cuestionario utilizado para recabar información sobre el OVA.

La discusión y conclusiones son el último apartado, donde se señalan los encuentros y preguntas pendientes sobre el marco teórico frente a los resultados obtenidos además de las reflexiones personales del autor de la tesis.

I. Marco teórico.

Autorregulación en el aprendizaje

Son diferentes los autores que se han acercado a estudiar la complejidad de un proceso tan importante como lo es la autorregulación en el aprendizaje. Uno de los autores que han señalado la importancia de este desarrollo es Meza (2018), quien lo identifica como un proceso que busca promover habilidades de autonomía con respecto a su planeación, sus avances y la reflexión de su propio aprendizaje.

En el caso de Panadero y Tapia (2014a) ellos indican que la autorregulación refiere al control que una persona tiene sobre sus cogniciones, acciones y emociones donde la motivación juega un papel fundamental para lograr el objetivo que dicha persona tiene para aprender. Es así, como se puede entender que la autorregulación en el aprendizaje involucra varios subprocesos como la retroalimentación que da vivir una experiencia en el uso de estrategias para poder aprender algo.

Desde la mirada de Koop (2008; citado en Boyer) es primordial notar las necesidades en contextos sociales y educativos que permiten al aprendiz desarrollar una conducta aprobada con ausencia de supervisión. Es decir, la autorregulación implica el cumplimiento de una tarea o trabajo en función de resolver esa necesidad.

Por su parte, Velasco y Cardeñoso (2020), proponen que la autorregulación es una capacidad aprendida que servirá para dirigir su propia conducta, la cual puede evolucionar y moldearse a lo largo de su vida. Se considera entonces, una conducta que va más allá de los ambientes escolares.

Entonces la autorregulación en el aprendizaje se concibe como el proceso desarrollado por las personas que se sienten motivadas para lograr un objetivo de aprendizaje, por lo que

buscan organizar sus actividades, tiempo y recursos disponibles en ello. De tal manera que buscan momentos de reflexión, de apoyo, según consideran son aptos para lograrlo solos.

Modelos que explican la autorregulación en el aprendizaje

Si bien, son varios los modelos de autorregulación desarrollados y utilizados por diversos autores. Se enuncian a continuación los más importantes.

El modelo de autorregulación desarrollado por Pintrich (2000, citado en Meza, 2018) enfatiza la importancia de las y los alumnos como agentes activos de su propio proceso de aprendizaje. Lo anterior implica el establecimiento de metas de aprendizaje que habrán de ser evaluadas y ajustadas a lo largo del proceso a fin de que se logre el objetivo en cuestión. Esto a su vez pone especial atención en aspectos como la cognición, la motivación y la conducta.

El modelo de Pintrich está conformado por cuatro fases: 1. Previsión; 2. Monitoreo; 3. control y; 4. Reflexión, que a su vez se pueden observar en cuatro áreas: cognitiva, motivacional-emocional, conductual y contextual. Cada una de las fases tiene efectos en las áreas, entre las que se destacan, el establecimiento de metas de trabajo, discernimiento de la autoeficacia y manejo de recursos disponibles para el logro de la tarea (Berridi y Martínez, 2017).

A esto, Nuñez, Solano, González y Rosario (2006) añaden que el modelo en cuestión es muy efectivo sobre todo en procesos de instrucción a distancia, puesto que está comprobado que el desarrollo de habilidades de autorregulación lleva a un resultado positivo en el alumnado. Añadiendo a lo anterior, Torrano y González (2004) establecen la importancia de los procesos que involucran la autorregulación en el aprendizaje y que van en concordancia con las áreas antes ya mencionadas, poniendo énfasis en la relevancia de que el alumno modifique su contexto.

Por otra parte, se encuentra el modelo socio-cognitivo de Zimmerman, el cual propone a la autorregulación como un proceso sistemático en el que se ven implicadas diversas capacidades de tipo cognitivo, conductual y motivacional. Las creencias que se tienen acerca de sí mismo van en correlación en el logro de una tarea o actividad a realizar (Chaves y Rodríguez, 2017).

Aunado a esto, Panadero y Tapia (2014a), realizan un análisis de las fases del modelo: en la planificación, la o el aprendiz toma noción de la actividad en cuestión, proyecta los recursos a utilizar mediado por sus conocimientos previos y el interés hacia la actividad. Después se lleva a cabo la tarea (fase de ejecución) desarrollando la auto-observación y el autocontrol, finalmente la fase de autorreflexión en la que se califica el desempeño en la realización de la tarea con diversos aspectos como la autoeficacia, que desde luego servirá para futuras tareas.

Dichos autores califican al modelo como cíclico por la relación entre sus fases. Se destaca, además, la relevancia de la participación activa del estudiantado en el proceso de aprendizaje, así como la participación de otros agentes y factores en el mismo.

Destaca también el modelo de Winne y colaboradores (2001, citado en Berridi y Martínez, 2017), quienes definen al aprendizaje autorregulado como un proceso inseparable del propio aprendizaje que permite la obtención del logro en términos metacognoscitivos. Dicho modelo se compone de cuatro fases: 1. Definición de la tarea; 2. Planteamiento de metas; 3. Actuación y; 4. Adaptación (Montes, Ayala y Atencio, 2005).

Desde otra perspectiva, se encuentra el modelo de Kuhl (1984, citado en Panadero y Tapia, 2014a), quien retoma la importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje y las establece como variable fundamental para la consecución del logro. De igual forma, se encuentra el modelo de Boekaerts (1999, citado en Panadero y Tapia, 2014a), quien resalta la

relevancia de las emociones, las metas y estrategias usadas por las y los alumnos relacionadas indiscutiblemente con el aprendizaje logrado.

Tanto el modelo de Kuhl como el modelo de Boekaerts ponen énfasis en el aspecto emocional de la persona inmersa en el proceso de aprendizaje, por lo que se puede establecer que son importantes pautas para el proceso instruccional.

Es importante destacar que dichos modelos no son excluyentes, por lo que se complementan entre sí y aportan información importante acerca del proceso de autorregulación y su relevancia dentro del aprendizaje.

Con esto, se puede afirmar que la autorregulación concebida como proceso en el desarrollo humano es compleja e involucra a su vez diversos procesos cognitivos como lo son la motivación, la cognición, las emociones y la interacción que tenemos como individuos, lo que la posiciona como una herramienta de gran utilidad para el aprendizaje.

Habilidades involucradas en el proceso de autorregulación

Para hablar de autorregulación en el aprendizaje es importante entender algunos otros conceptos que de una u otra forma van íntimamente relacionados a éste. Según Moreno y Pérez (2021), la metacognición y la motivación son parte fundamental para lograr un aprendizaje autorregulado. Para Torrano y González (2004) la metacognición es aquella capacidad para planear y organizar los procesos mentales dirigida a alcanzar las metas establecidas con relación a sus objetivos personales. En otras palabras, es el conocimiento que se tiene de los propios procesos cognitivos. Por su parte, Valle, González, Barca y Nuñez (1997) y Zulma (2006) plantean que la cognición es pilar fundamental para lograr un aprendizaje y en consecuencia que este proceso sea autorregulado.

Por su parte, Moreno y Pérez (2021) añaden que, por tanto, el conocimiento declarativo, el conocimiento procedimental y el conocimiento condicional adquieren un carácter indisoluble entre sí.

No es poco conocido que la motivación es un factor importante en el aprendizaje y desempeño escolar. García y Doménech (1997) plantean tres componentes principales de la motivación: el componente de la expectativa (autoconcepto); el componente de valor (las metas del aprendizaje) y el componente afectivo (las emociones). De igual forma, se propone que los aspectos motivacionales pueden ser de carácter intrínseco (aquellos que provienen de sí mismo) y extrínseco (aquellos que son influidos desde el exterior).

En concordancia con lo anterior, King y Ganotice (2014), desde la perspectiva del modelo motivacional de Anderman, exponen que las influencias sociales que son provenientes del exterior influyen en la motivación, esto a su vez en el aprendizaje y la autorregulación para el logro académico.

Aunado a ello, Velasco y Cardeñoso (2020) proponen también como factores de influencia ante el aprendizaje, las expectativas de sí mismo y la percepción respecto a los recursos y limitaciones propias del individuo. Dichas limitaciones pueden ser, pero no necesariamente, influidas desde el exterior.

Podemos afirmar así, que la cognición, la motivación y la metacognición, implícitas en el proceso de autorregulación en el aprendizaje resultan de especial relevancia dentro de los procesos educativos, y, por tanto, importantes e indispensables para conseguir el logro académico, y que adquiere especial relevancia, por sus características, en procesos de educación a distancia.

Después de lo anterior, no es equívoco afirmar que una alumna o alumno autorregulado será eficaz y eficiente (Costa y García, 2017). Entendiendo con esto que el alumno o alumna tendrá la capacidad de conseguir un objetivo con sus recursos (eficiencia), además de lograr lo que se espera (eficacia) teniendo en cuenta las variables asociadas a su contexto (Rojas, Jaimes y Valencia, 2018; Ferro y Vives, 2004).

Por su explícita relación, la presencia de emociones agradables va en correlación con el rendimiento académico y el logro de la tarea. En suma, dichas emociones pueden favorecer procesos cognitivos tan complejos como el aprendizaje y, por tanto, es una variable importante por observar dentro de la autorregulación del aprendizaje (Pekrun, 2014). Además de influir y relacionarse con los procesos de autorregulación en el aprendizaje.

Así, los procesos instruccionales serán exitosos en gran parte, por la influencia de la experimentación de emociones positivas en el alumnado (Anzelin, Marín-Gutiérrez y Chocontá, 2020).

Aunado a la motivación, las estrategias forman también una parte trascendental para lograr el aprendizaje autorregulado (Herzog y Lapegna, 2010, citados en Velasco y Cardeñoso, 2020). Esto sin duda, está asociado a la autogestión y a la autorreflexión.

Así, Torrano y González (2004), destacan que, para llegar a un aprendizaje, se le debe brindar al alumnado la ayuda necesaria, de manera que use estrategias que enfoquen su motivación para cumplir con los objetivos del aprendizaje. La actividad autorreflexiva es el fin del aprendizaje autorregulado.

El papel de los padres y madres en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje

Los padres y madres de familia juegan sin duda un rol fundamental en la crianza y el desarrollo de niñas, niños y adolescentes. En la mayoría de las ocasiones son el primer contacto y guía para su desarrollo.

La UNICEF (2020) resalta el carácter vital e irremplazable de padres y madres de familia con su ineludible colaboración para enfrentar diversas circunstancias en las vidas de quienes están a su cuidado. Todo ello, según se ha demostrado, puede desembocar en climas agradables para el aprendizaje, el esparcimiento y recreación y que así favorezcan el desarrollo de quienes son menores, además de promover por bienestar.

En términos educativos, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (s.f.) califica la participación social en la educación como positiva y benéfica para el desarrollo de la misma. En este sentido, los padres y madres de familia juegan un papel protagónico y crucial en el proceso educativo, no sólo dentro de los centros educativos, sino también de apoyo y acompañamiento al interior del hogar.

De esta manera, los padres, las madres de familia o cuidadores se pueden convertir en piezas fundamentales del desarrollo y pueden actuar en virtud de que quienes estudian logren una realización física, mental y emocional (Pérez, 2013). Por tanto, en la mayoría de los casos, la consecución de logros académicos se ve favorecida por el involucramiento de padres y madres de familia en dichos procesos (INEE, s.f.).

En ámbitos escolares, es sabido que el involucramiento respetuoso, planeado y sustentado de los padres y madres de familia en actividades académicas del alumnado resulta funcional y fomenta las actitudes positivas hacia la escuela (Sánchez, 2006), además de influir

positivamente en el rendimiento escolar. Aunado a diversos factores, entre ellos la buena comunicación padre-hijo, supervisión, establecimiento de reglas, estilos de crianza, entre otros, se destaca que un involucramiento activo puede ayudar al desarrollo académico y funcional de la infancia, además de determinar éxito en la vida escolar futura del alumnado (Hernández, 2017).

Si bien el actor principal dentro de los procesos educativos es el alumnado (García, 2021), la injerencia activa de la familia y en especial de padres y madres de familia en edades tempranas de la educación, influye en el desempeño y logro escolar de esta población estudiantil (Valdés, Martín y Sánchez, 2009; García, 2021)

Se ha encontrado en recientes estudios (King y Ganotice, 2014), que el apoyo brindado hacia estudiantes es importante para establecer metas y logros de aprendizaje, por lo que las relaciones sociales resultan importantes en los procesos de aprendizaje. Bajo esto, resulta especial el papel que desempeñan los padres y madres de familia en los procesos educativos de quienes estudian, para lograr los objetivos de aprendizaje. Cuando el estudiantado se siente respaldado por sus padres, seres queridos y personas cercanas, además gozan de relaciones sociales sanas y de calidad, se propicia un ambiente seguro, esto sin duda es factor importante para su desarrollo y suma a un aprendizaje de calidad.

Se da, por tanto, la importancia de la motivación, orientación y guía gestada al interior de la familia, que resulta aún más importante en actividades de educación a distancia (Oviedo, Morales, Conejo y Mahecha, 2020).

Por tanto, padres y madres de familia se convierten en cimiento, estímulo y fuerza del estudiantado, suman en favor de los procesos de autorregulación de sus hijos de manera significativa y pueden aportar al logro del aprendizaje.

Por otro lado, hay autores que defienden que la función de la regulación externa es fundamental para lograr procesos de autorregulación. Para ello, García, Barberá y Maina (2019), ponen sobre la mesa dos maneras de este tipo de regulación, que es social y compartida, entendida como colaboración o cooperación social en ambientes de aprendizaje y una corregulación que puede ser entre pares o con una figura experto como puede ser el docente o los padres de familia.

El apoyo social en diversos ámbitos de la vida es importante, vital e insustituible. A medida que el alumnado es de menor edad, requieren en mayor medida del apoyo de una persona adulta, por lo que a medida que éstos crecen, la necesidad de ayuda disminuye, puesto que ya pueden realizar sus actividades con mayor independencia y responsabilidad, pero en gran medida dichas actividades se relacionan con el apoyo que les fue brindado con anterioridad (Lieshout, 1986).

De tal forma, este proceso donde la regulación es primero externa, es parte de la actividad fundamental del papel de padres y madres de familia para poder lograr la autorregulación en las y los menores. Guzmán (2003), expone el principio de aprendizaje por socialización, en el que un conocimiento ocurre primero en un plano social para después pasar a un plano personal. Asimismo, el alumnado podrá apropiarse e internalizar un conocimiento y habilidad externa mediante el andamiaje o acompañamiento para poder darle un sentido propio. El uso de herramientas como los OVA resultan una herramienta importante para lograrlo.

Panadero y Tapia (2014b) ofrecen argumentos importantes respecto al papel de los padres y madres de familia en la autorregulación de quienes están a su cuidado. De esta manera, la influencia de otras personas relevantes para el alumnado, puede hacer que éstos

aprendan a autorregularse mediante la acción social que les permiten internalizar dicho proceso.

En este mismo sentido, Martínez (2017) ahonda en las características propias del proceso de andamiaje, que habrán de ser las ayudas que le brinda una persona experta a una novata para realizar una determinada actividad y que, sin esta ayuda no podría realizar sola, por tanto, a la par del desarrollo habrán de disminuir las ayudas hasta desaparecer, puesto que ya no se necesitarán, porque tendrá lugar la internalización y la consolidación del conocimiento. Así, la transferencia de responsabilidad del experto al novato, da lugar a una plena autorregulación en el aprendizaje.

La interacción social, por tanto, resulta básica en muchos aspectos del desarrollo, entre ellos los procesos de autorregulación, puesto que diversas cuestiones relacionadas con el aprendizaje son apropiadas de mejor forma cuando se comparten con otros (López y Álvarez, 2011).

Las investigaciones señalan el papel tan importante de padres y madres de familia en el desarrollo del alumnado. King y Ganotice (2014) informan que el soporte de los progenitores es notable para la consecución de metas de apoyo, además de reiterar que el apoyo social brindado a quienes estudian se relaciona con los beneficios académicos. Más allá del apoyo dado en ambientes meramente escolares, las relaciones positivas en ámbitos familiares para la adopción de metas de logro y un ambiente propicio para el aprendizaje.

Del mismo modo, Pakulak y Lipina (2021), describieron que el andamiaje por parte de los padres y madres de familia tiene un lugar importante y benéfico para el desarrollo del estudiantado. Así, reitera la importancia que tiene el desarrollo de habilidades de autorregulación en la infancia y su relevancia para las actividades académicas. De tal forma, el

apoyo a la autonomía de la persona tiene estrecha relación con los procesos de andamiaje, especialmente de quienes son infantes (Hughes, 2019).

De esta manera, queda en evidencia el rol fundamental de padres y madres de familia en el desarrollo de habilidades de autorregulación, sobre todo en momentos de la primera infancia, en aspecto cognitivos, metacognitivos y emocionales primordialmente (Dermitzaki y Kallia, 2021).

Por su parte, Boyer (2008), indica que el reconocimiento de las necesidades de quienes son menores, por parte de sus cuidadores, pues es importante para brindarles un ambiente de confianza. Además, se ha demostrado que al tiempo que se trabajan las habilidades de autorregulación con quienes son menores, los padres y madres de familia resultan beneficiados en el mismo ámbito, por lo que, en efecto, un adulto autorregulado podrá apoyar en los procesos autorregulatorios de sus hijos e hijas con mayor facilidad. De esta manera, las reglas de los adultos podrán ser internalizadas más fácilmente.

Por tanto, las ayudas brindadas al alumnado, sobre todo en etapas tempranas del desarrollo no se limitan al interior del salón de clase ni caen únicamente como responsabilidad del personal docente. Por el contrario, un andamiaje por parte de las y los progenitores, puede promover la autorregulación de quienes están a su cuidado. Con base en ello podemos suponer que la exoregulación resulta funcional sobre todo en quienes son infantes de edades pequeñas.

De tal forma, podemos ver la importancia y beneficios de la inclusión de padres y madres de familia como parte activa del proceso educativo de sus hijos e hijas.

Si bien se ha observado que algunos procesos de autorregulación son desarrollados en interacción con los otros y en especial con los pares en grupos de trabajo activo (Olave,

Villarreal, Malgesini y Mendoza, s.f.), las condiciones de las comunidades educativas y de la práctica docente lo hacen poco viable. Asimismo, aludiendo nuevamente a las condiciones a las que se enfrentan las y los estudiantes, los padres y madres de familia se vuelven un referente importante en el desarrollo escolar, en especial en habilidades que ayuden a las y los estudiantes a conseguir el logro y buen desempeño escolar. Tal es el caso de la autorregulación.

Los objetos virtuales de aprendizaje

El término de objeto virtual de aprendizaje fue utilizado por primera vez en 1992 por Wayne, y ha tenido diversos usos en términos educativos. Es un término ya conocido para las Ciencias de la Educación (Callejas, 2011).

Han sido muchos los autores que a lo largo de su desarrollo han querido definir lo qué es un objeto de aprendizaje. Por su parte, Bravo (2016) sostiene que es un material que sirve como herramienta o medio para lograr el aprendizaje, centrado en los contenidos a instruir y los objetivos deseados para tal fin.

Aunque han sido nombrados de distintas maneras a lo largo de su desarrollo, el avance de la tecnología y su uso en los procesos instruccionales ha hecho que hoy en día sean denominados objetos virtuales de aprendizaje.

Desde esa misma línea, Peñalosa y Landa (2008) refieren que un objeto virtual de aprendizaje es un recurso digital usado para el aprendizaje que puede ser empleado como parte de un entorno de aprendizaje en línea. Dentro de una perspectiva constructivista, los objetos virtuales de aprendizaje deben pugnar por una construcción activa del conocimiento a partir de actividades de aprendizaje dirigidas al usuario potencial, mediante herramientas proporcionadas para tal fin.

En el mismo sentido, los objetos virtuales de aprendizaje deberán favorecer la enseñanza y usarse en un ambiente de aprendizaje, además de esto, pueden tener distintos niveles de complejidad, extensión y estructura.

Por sí mismos, los objetos virtuales de aprendizaje resultan bastante rentables, puesto que, desde esta perspectiva, pueden ser reutilizables en cualquier contexto apto. Además, su vigencia e intención hace que un OVA resulte fructífero en pro del aprendizaje (García-Aretio, 2005b)

De manera general, los objetos virtuales de aprendizaje deben de cumplir con las siguientes características según Barritt y Alderman (citado en Peñalosa y Landa, 2008): tener un objetivo educativo que rija su construcción, materiales y actividades que permitan cumplir con el objetivo de aprendizaje y una evaluación que permita reconocer el aprendizaje logrado por las y los que utilizaron dicho material.

Peñalosa y Landa (2008), proponen la siguiente clasificación de los objetos virtuales de aprendizaje con respecto a sus características. Con base en ello se presenta el siguiente resumen (López, 2008; Guevara-Calume, Uc Ríos y Yarce-Marín, 2022):

- Básicos no interactivos.

Son los materiales educativos más llanos y simples, generalmente elaborados con pocas herramientas o herramientas muy básicas y de fácil acceso. Su principal característica es que no facilitan la interacción.

- Objetos analíticos.

Son recursos más elaborados que los anteriores, de esta manera se favorece la interacción, el análisis y la indagación, lo que permite que el usuario pueda tener una mayor interacción con el material. Buscan solventar un objetivo específico.

- Objetos integrales.

Son materiales educativos cuya elaboración presenta una mayor complejidad y una cantidad mayor de recursos pedagógicos. Esto los constituye como un objeto de aprendizaje mucho más profundo. Estas características se dan puesto que estos objetos de aprendizaje integrales buscan solventar un objetivo integro.

Morales, Duque y Ovalle (2017), proponen seis dimensiones para la construcción de objetos virtuales de aprendizaje:

- Dimensión educativa.

Referente a la técnica de enseñanza y aprendizaje utilizada, esta dimensión responde directamente a la pregunta: ¿Cómo el OVA pretende ser una estrategia para lograr el aprendizaje? Hace referencia a la forma en la que se planifica y estructura el conocimiento, para ser presentado al público meta (Villodre y Llarena, 2011). De esta forma, un OVA debe estar bien construido desde un enfoque pedagógico funcional.

- Dimensión de contenido.

Existen diversos tipos de contenido que puede ser presentados en un OVA, por ello esta dimensión nos habla de la calidad, así como de la relación que existe entre el contenido, los usuarios y la manera en la que se presenta. Esta dimensión permite garantizar que lo contenido en un OVA tenga carácter formal, estricto, preciso y real.

- Dimensión estética

Parte fundamental de los OVA es la referente a la dimensión estética o de diseño (Domínguez y colaboradores, 2018) debido a las características propias, en las que el diseño del contenido es indispensable para la consecución del o los objetivos del propio material educativo. Esto da pie a las características de los materiales para lograr objetos de calidad según lo perseguido.

- Dimensión funcional.

Dicha dimensión aborda la posibilidad de que un OVA sea pragmático y fácil de usar, además de resultar útil al usuario.

- Dimensión de metadatos.

El concepto de metadatos hace referencia a un conjunto determinado de datos. En términos de los OVA, son los datos mínimos necesarios para identificar un recurso determinado, de manera que un usuario al ver o utilizar un OVA pueda conocer al autor y el sustento teórico o metodológico utilizado para su creación.

Es también con la ayuda de los metadatos que los OVA pueden ser alojados en repositorios, que de esta manera puedan ser ubicados y catalogados, buscando su reusabilidad (Temesio, 2015; Tabares, Duque, Moreno, Ovalle y Vicari, 2013).

Los metadatos también favorecen el uso de OVA en la red, de manera masiva, haciendo que llegue de manera más rápida al público meta, pues es más fácil ubicarlo en repositorios, entre diversos materiales que se ofrecen en la red. De igual forma el uso de metadatos protege los derechos de autor (Agudelo, 2020).

- Dimensión contextual.

Esta dimensión va en directa relación con el objetivo del propio OVA, pues debe de responder de manera directa a una necesidad o problemática que resulta del contexto en el que se utiliza (Castañeda, 2017). De esta manera se deben observar diversas características asociadas a la problemática y al entorno y la razón en la que se aporta al objetivo.

Según la documentación realizada, a las dimensiones observadas con anterioridad, se puede agregar una más.

- Dimensión tecnológica.

Esta dimensión va indivisiblemente ligada a las características propias del OVA y es fundamental para la consecución de las dimensiones anteriores. pues es parte del desarrollo, funcionamiento y éxito del material a realizar (Morales, Gutiérrez y Ariza, 2016):

Entendiendo que los objetos virtuales de aprendizaje deben ser dinámicos y reutilizables, surge la necesidad de un lugar dónde éstos se puedan alojar. Así, se tiene el término repositorio, como aquel lugar en el que se alojarán los materiales desarrollados para su posterior consulta y utilización (Peñalosa y Landa, 2008).

García Aretio (2005b), esboza a los repositorios como una serie de ovas situados en la red que favorecen y agilizan su uso en cualquier momento.

Por su parte, Franco (2015) plantea que ya es necesario mejorar las condiciones para garantizar el acceso a la educación. En este sentido, es congruente plantear el uso de internet como una herramienta fundamental que pugne por mejorar los procesos de aprendizaje. Así, toma importancia el uso de OVA dentro de la educación y los procesos instruccionales.

Por tanto, los OVA son recursos digitales que responden a un objetivo educativo específico. Dentro de su concepción, se establecen como características principales aquellas que

responden a los contenidos, a las actividades de aprendizaje y a los elementos de contextualización (Franco, 2015).

Los OVA, por tanto, resultan una buena alternativa pedagógica frente al gran reto de las clases a distancia (Parra, 2017), así, se propone que la construcción de un OVA fomenta el aprendizaje y pugna por procesos de instrucción híbridos (tomando aspectos de la modalidad presencial y la modalidad en línea).

En suma, los OVA pueden aportar a los procesos educativos a distancia, al acceso a la educación en cualquier situación, y así, fomentar la interacción, la enseñanza y el aprendizaje (Franco, 2015).

Entendiendo que los OVA son herramientas que a partir de las TIC buscan un fin específico. Wiley (citado en Feria y Zúñiga, 2016) pone especial énfasis en que un OVA es aquel recurso digital que da soporte al aprendizaje. Con el desarrollo de la tecnología los OVA pueden llegar a ser de diversos tipos, como audiovisuales o interactivos y pueden alojarse en diversos formatos.

A pesar de su diversidad, no debemos de pasar por alto sus características fundamentales que le dan sentido y razón de ser, ellos deberán de ser fiables, interactivos, reutilizables, compatibles, estructurados, multimedia, atemporales, didácticos, auténticos, pertinentes y con diseño (Feria y Zúñiga, 2016).

Entendiendo así que un OVA puede resultar eficaz y relativamente económico para una gran gama de situaciones y momentos dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Según se ha diversificado la conceptualizado los OVA's, se destacan ya como un conjunto de recursos digitales que promueven la enseñanza y el aprendizaje (3 componentes: contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización). Además, un OVA

deberá contener metadatos para posibilitar su almacenaje y posterior recuperación (Cabrera, Sánchez y Rojas, 2016).

Los OVA resultan reiteradamente funcionales entre estudiantes por sus características, esto cuando son accesibles y pertinentes (Parra, Peñas y Gómez, 2017).

Como características de los Objetos Virtuales de Aprendizaje, Dolugar (2018) rescata y propone las siguientes:

- Reusable.

Que el OVA pueda ser utilizado en varias ocasiones, en diversos contextos y en diferentes momentos. Todo esto siguiendo los objetivos propios del OVA y de la intención pedagógica con la que fue realizado.

- Interoperable.

Esta característica hace referencia a su capacidad de funcionamiento con relación a su adecuación a cualquier medio de difusión una vez difundido.

- Escalable.

Puesto que se espera que sea perdurable y funcional a lo largo del tiempo, se busca que pueda ser aplicado con otras estructuras más avanzadas.

- Interactivo.

Al ser un OVA un instrumento de aprendizaje, este debe generar una interacción con los usuarios. A través de las secuencias didácticas y actividades, el OVA debe generar momentos de reflexión y correspondencia con el usuario

- Autocontenible.

El contenido de un OVA debe ser lo suficientemente íntegro para poder cumplir con el objetivo de aprendizaje. De tal forma, un aprendizaje debe cubrir a cabalidad con la necesidad de aprendizaje observada con antelación.

Así, en esta línea, un OVA se puede convertir en un Recurso Educativo Digital Abierto, que favorezca el aprendizaje y tenga como características, redundantemente esas, ser un recurso que sea educativo (con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje); digital (facilitando así su disposición en un entorno digital) y abierto (según los derechos de autor).

De igual forma, cuando un OVA responde al propósito educativo, debe contar con una estructura de información externa, generalmente conocido como metadatos, los cuales ayudan a la identificación almacenaje y posterior recuperación del material (Dolugar, 2018).

Por tanto, hablar de OVA hace referencia a un conjunto de recursos digitales de intencionalidad psicopedagógica que facilitan la educación y contribuyen de manera significativa al aprendizaje (Oyola, et.al., citada en Bravo, 2016).

Para cerrar este apartado es importante señalar que crear un OVA exige el cumplimiento metódico de procesos que garanticen un resultado ajustado a los requerimientos de las herramientas de aprendizaje (Salazar-Villarreal, Vallejo-Cabrera & Salazar-Villarreal, 2019).

Fases para la construcción de Objetos Virtuales de Aprendizaje.

Diseño instruccional

El Diseño Instruccional (DI) es una planificación para el desarrollo de un proceso que se realiza de manera sistematizada según las necesidades, el desarrollo, evaluación e implementación de

un determinado programa para el aprendizaje (Richey, Fields y Foson, citado en Belloch, 2013).

El DI se puede observar como un proceso de planificación, selección de estrategias, tecnologías y medios para alcanzar el objetivo de aprendizaje (Domínguez, Organista y López, 2018).

De igual forma, César Coll (citado en González, 2017) hace referencia a un diseño tecnopedagógico, especialmente para procesos de instrucción en la virtualidad, con varias dimensiones: la dimensión tecnológica según las herramientas utilizadas (plataformas, aplicaciones o recursos) para lograr los objetivos del proceso de instrucción y la dimensión pedagógica, revisando puntualmente los objetivos a los que responde la instrucción, los contenidos y orientaciones.

El modelo de diseño instruccional ADDIE por sus siglas en inglés, es un proceso que resulta bastante interactivo y que toma su nombre del acrónimo de cada una de sus fases: Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación (Belloch, 2013).

Por ello, un diseño instruccional en un proceso de enseñanza permite tener en cuenta los materiales a utilizar, mismos que deberán ser por sí mismos claros y efectivos según los conocimientos y habilidades de los estudiantes. Delgado-Ramírez, Tocto-Quezada y Acosta-Yela (2020) explican el modelo ADDIE como guía fundamental para la construcción e implementación de un OVA porque permite una visualización general del proceso de enseñanza aprendizaje y los contenidos.

El video educativo como OVA.

Por sus características y alcances, el video educativo está catalogado dentro de los OVA. Así, podemos concebir al video educativo como un recurso didáctico digital audiovisual de gran utilidad que busca facilitar el aprendizaje y así, optimizar los procesos de enseñanza aprendizaje (Riccio, Molestina y Veliz, 2017).

Por tanto, son extensas las definiciones que se le han dado a lo largo de su desarrollo. Bravo (1996) señala que un video educativo es un recurso instruccional bastante útil, puesto que en entornos favorables facilita el aprendizaje, destacando así su intención y funcionalidad.

Por su parte, Gutiérrez (2020) mediante una recopilación de autores, señala la descripción de los videos educativos que son, según sus palabras, instrumentos que pueden contener imágenes, audio y video que según su intención, favorecen el aprendizaje o lo robustecen.

El desarrollo de la tecnología ha hecho que la educación y los procesos instruccionales incluyan cada vez más dentro de su agenda las TIC para favorecer el aprendizaje. Por tanto, el video educativo es una herramienta eficaz para transmitir mensajes e información destacada, pero también puede ser utilizada como técnica de enseñanza, evaluación o investigación, esto debido a sus características. De manera general se pueden resumir a las siguientes (De la Fuente, Hernández y Pra, 2013):

- Uso de materiales visuales y auditivos en conjunto
- Apertura a la retroalimentación
- Gran flexibilidad para su uso.

El vídeo educativo bien empleado sin duda pugna por un aprendizaje en quien lo usa, por lo que, el video debe obedecer y adaptarse a un objetivo. Para ello, es importante que el contenido del video sea claramente identificable y de utilidad para quien se dirige (Bravo, 1996).

Desde diversas teorías del aprendizaje se conoce que los contenidos en materiales educativos y la forma en la que se comparten en los procesos instruccionales son de relevancia para lograr el aprendizaje.

Para la creación del material multimedia en educación, la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia de Richard Mayer propone una serie de principios que buscan facilitar la comprensión.

Dicha teoría sustenta la idea de que la presentación de varias estrategias facilita la comprensión de conocimientos. De tal forma, el procesamiento a nivel cognitivo es en gran medida por la diversidad modal de la información, ya que el contenido del OVA permite integrar información a través de dos vías dando así un nuevo aprendizaje (Bernal-Gamboa y Guzmán-Cedillo, 2021).

Por tanto, el contenido de los OVA, y en especial del video educativo, debe ser coherente, tiene que señalar las cuestiones importantes dentro de toda la información y puede estar organizada en bloques, prioriza la contigüidad y da pauta a conceptos o elementos nuevos que puedan ser aprendidos más fácilmente. Además, su presentación multimedia que combina palabras de manera hablada e imágenes con el uso de un lenguaje conversacional permite el uso de recursos cognitivos que promueven el recuerdo de información relevante (González y León, 2017).

OVA para cuidadores, experiencias de uso.

Con base en una revisión realizada en la internet con diferentes navegadores, es muy común encontrar OVA dirigidos a estudiantes en diversos ámbitos de la formación escolar y trayectorias académicas. Pero resulta poco común los que son dirigidos a quienes acompañan a las infancias en sus actividades escolares, muy en especial a padres y madres de familia.

Como ya se ha argumentado, padres y madres de familia juegan un rol fundamental en actividades de crianza de sus hijos, por lo que brindarles una herramienta que les ayude a realizar sus actividades de crianza y acompañamiento académico resulta fundamental.

Diversos autores plantean repercusiones para las conductas de los y las niñas de elaborar objetos virtuales de aprendizaje dirigidos a cuidadores primarios. Zambrano (2021) por ejemplo observa los beneficios positivos que genera el involucramiento familiar en ámbitos escolares mediado por OVA, este logro está mediado por las características del propio material diseñado y de la calidad del mismo, pero resulta una buena herramienta para el aprendizaje en este contexto.

Por su parte, Bermúdez, Lopera y Osorio (2021), resaltan la importancia del uso de OVA en ámbitos escolares por su funcionalidad para padres y madres de familia, quienes alcanzaron mayor integración a las actividades académicas de las y los menores. Por otro lado, también hay autores quienes señalan que los OVA resultan de utilidad para promover el aprendizaje autorregulado. Parra y colaboradores (2017), destacan importantes beneficios de tipo cognitivo y social en personas que los han usado en su formación profesional y lo provechoso que resulta en el desempeño de actividades cotidianas.

En este mismo sentido, se ha encontrado que el uso de videos educativos como herramienta en los procesos instruccionales amplía la comprensión y el aprendizaje de quien

los usa (Riccio, Molestina y Veliz, 2017). De igual manera, el uso de videos educativos bien fundamentados ayuda a la comprensión y autorregulación del alumno.

Estudios recientes afirman que el uso de OVA resulta favorable para fomentar procesos del aprendizaje autorregulado, como es la motivación (Ospina, 2021).

El uso de videos educativos en procesos de enseñanza, además de redituar en el aprendizaje, es una opción tecnológica y didáctica para favorecer ambientes óptimos de aprendizaje, motivación y comprensión (Rodríguez, López y Mortera, 2017), fundamentales en los procesos de autorregulación.

El video educativo resulta una buena opción en la educación a distancia o en modalidad híbrida y una buena manera para complementar la educación presencial (Riccio, Molestina y Veliz, 2017). Los OVA están dirigidos a garantizar la calidad de la educación, fomentando el acceso democrático al conocimiento.

Otros autores, por su parte, han propuesto que el uso de herramientas digitales presentadas a padres y madres de familia da pautas destacables que se traducen en sustento y apoyo para sus hijos en diversos ámbitos (Pinto y Peñata, 2015).

II. Método

Contexto.

Sin duda, la pandemia por COVID-19 (situación social paralela a este trabajo), es un hecho sin precedentes. A finales del año 2019 se observó en China una enfermedad viral de etiología desconocida (Organización Panamericana de la Salud, 2020), que se extendería por Asia y posteriormente a todo el mundo. En México el primer caso importado del nuevo coronavirus se detectó el 28 de febrero de 2020 en la Ciudad de México (El Economista, 2020) y más tarde, el 11 de marzo del mismo año la OMS establecería por sus características, una alerta mundial advirtiendo que la COVID-19 podría convertirse en pandemia (Organización Mundial de la Salud, 2020; Escudero, *et. al.*, 2020). Estos momentos clave notaban ya, en tono vigilante, medidas importantes en las actividades sociales en todo el mundo.

La inminente alerta observada a principios del año 2020 dio como resultado una serie de medidas económicas y sociales muy radicales. Prohibiéndose eventos y concentraciones masivas (incluyendo las actividades escolares presenciales en todos los niveles académicos) se implementaron medidas restrictivas en actividades sociales, en consecuencia, se llegó a adoptar una medida de trabajo en casa denominada en inglés *home office*, por parte de la mayoría de la población trabajadora.

Como se menciona, el confinamiento por COVID-19 cambió la forma de muchas actividades sociales en el mundo, en ese tenor, los procesos instruccionales no fueron tema aparte. La transición a la educación a distancia, desde diversas perspectivas fue apresurada, lo que derivó en diversas problemáticas en personal docente, padres, madres de familia y desde luego alumnado (Ruíz, 2020).

La pandemia, por tanto, no sólo evidenció las diferencias sociales en diversas cuestiones, sino que amplió las brechas en materia educativa y digital. A pesar de esto, podemos afirmar que si bien no se pueden negar los impactos y graves consecuencias que tuvo esta transición, se destacan al mismo tiempo las oportunidades que tiene la digitalización de la educación (Osorio, Montoya e Izasa, 2020).

Por tanto, los procesos educativos al inicio y durante la pandemia tuvieron que responder a los retos del momento y se adaptaron, en ocasiones contrarreloj, a las imperantes necesidades sanitarias del momento. Desde luego, estos procesos instruccionales se posicionan después de la pandemia, como un desafío por su complejidad y generan un cambio en la concepción y paradigmas instruccionales modernos.

En este sentido, tomó relevancia el término *educación emergente*, como una respuesta alternativa a lo que se había venido entendiendo como educación tradicional. La educación emergente, por tanto, entre muchos otros argumentos, es un nuevo paradigma en la educación, que incorpora y posiciona preferencialmente el uso de las tecnologías emergentes en pro de alcanzar los objetivos de enseñanza y aprendizaje (Mortis, Rosas y García, 2021).

Esto incluyó, entre muchas otras problemáticas, el trabajo a distancia, el distanciamiento social, el uso de las TIC y de otras herramientas de comunicación para sacar a flote la titánica tarea de educar a millones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes del mundo. Esto sin dejar a un lado las diversas actividades que sobrevinieron a padres y madres de familia, así como a personal docente y educativo.

De tal forma, la educación emergente como paradigma, se adaptó en primera instancia y de forma inmediata a las necesidades pedagógicas y sociales. Lo que se consideró como una alternativa para seguir con los procesos educativos cumpliendo al unísono las medidas de distanciamiento social, buscando evitar los contagios por COVID-19.

Ya en retrospectiva, conviene señalar que diversas investigaciones sugieren que el confinamiento y la pandemia por COVID-19, tendrán un impacto negativo enorme en la educación en el mundo a corto, mediano y largo plazo (UNICEF, 2020; Banco Mundial, 2020; CEPAL y UNESCO, 2020; Banco Mundial, 2020; Dirección General de Evaluación Institucional UNAM, 2020).

Entre muchas otras afecciones, este periodo aumentó las brechas en desigualdad de oportunidades, lo que significó una interrupción de los aprendizajes en diferentes medidas, un aspecto que mucho tardará en resarcirse sobre todo en las regiones más pobres del planeta (Human Rights Watch, 2020).

En términos específicos, la educación durante la pandemia trajo consigo problemas de tipo emocional y conductual de diversos tipos (García y Arango, 2022) además de que influyó negativamente en el rendimiento académico del estudiantado (Gervacio y Castillo, 2021) y otros problemas de carácter escolar. Esto sin dejar a un lado las consecuencias en la amplia deserción escolar, sumado al ausentismo y rezago en las posteriores actividades académicas de tipo híbridas o semipresenciales.

Sin duda alguna, una situación social de tal naturaleza no implicó únicamente dificultades en ambientes escolares, puesto que éstos se suman a los diversos problemas de índole familiar, económica o social.

De tal forma, la pandemia y la consecuente educación emergente implicó una reconsideración, reacomodo y reestructuración de las dinámicas y métodos pedagógicos que hasta entonces se venían utilizando. De este modo, se replanteó un nuevo uso de las nuevas tecnologías emergentes (Arroyo, *et al.*, 2021).

La falta de planeación de una educación mediada por la tecnología y las inaplazables medidas ante la pandemia, resultaron en actividades académicas inminentes e inmediatas con ayuda de las TIC dirigidas a alumnas y alumnos de educación básica, que se tradujeron en confusas y poco agradables, aunadas al desconocimiento general del uso de estas herramientas tecnológicas por parte de agentes educativos (padres, madres de familia, personal docente, alumnas y alumnos).

Si bien, la tecnología jugó un papel fundamental en estos procesos de educación emergente, logrando sostener y continuar los procesos instruccionales, no es suficiente para resarcir los estragos de tal fenómeno, por múltiples circunstancias. Por ello se considera que la digitalización de la educación en términos positivos y de ventaja para el aprendizaje sigue siendo un reto para el siglo XXI (Rodríguez, *et al.*, 2021).

Los problemas causados por la pandemia por COVID-19 son graves y no se vislumbra que sean fáciles de superar. En materia educativa, las nuevas generaciones, aquellas que están en etapa escolar temprana, han sido las más afectadas, pues la adaptación a las nuevas formas de educación aunado a las condiciones familiares y sociales que implicaba este contexto hizo que la educación en tiempos de pandemia fuera aún más complicada (Balmoria, 2021), aspectos que deberán ser de especial interés para las autoridades educativas en nuestro país (Ballinas y Becerril, 2022).

Por otro lado, no se puede negar que el periodo comprendido entre los años 2020 y 2021 marca un parteaguas en la educación en México y en el mundo. Pone sobre la mesa la imperante necesidad de una modificación de los procesos instruccionales, que desde ya debe ser atendido, poniendo la mirada en el futuro y dando lugar a nuevos paradigmas en pro del aprendizaje mismo.

Planteamiento del problema

Como se pudo notar, la pandemia por COVID-19 significó la reestructuración de diversas actividades sociales, entre ellas los procesos educativos que tuvieron que ser soportados en casa con escasas herramientas. Una de las situaciones más comunes a lo largo del trabajo a distancia fue la falta de organización de recursos y tiempos, reflejada en la poca autorregulación académica manifestada por parte de las y los estudiantes.

De tal forma, la educación emergente en este contexto resaltó de forma más enérgica el papel de padres y madres de familia como agentes educativos al no contar con el apoyo acostumbrado por parte del personal docente en las clases presenciales.

Retomando lo anterior, fue difícil encontrar en la literatura revisada, OVA sólidos que ayudasen a los padres y madres de familia en las labores académicas con sus hijas e hijos en este contexto.

Bajo este marco, se desarrollan los objetivos y metas de la tesis.

Justificación.

Son muchos los argumentos que resaltan la importancia de las habilidades de autorregulación en los procesos de aprendizaje y que evidencian su relación con el logro académico (Berridi y Ramírez, 2017), lo que sostiene que la autorregulación resulta fundamental para el éxito de los procesos de enseñanza y factor aún más fundamental para alcanzar el éxito en los cursos a distancia.

Se tiene por sabido que un estudiante autorregulado será un estudiante exitoso, puesto que utilizará una serie de recursos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y de apoyo que a su vez se traducirá en una activa construcción del aprendizaje y un cumplimiento de sus necesidades en cuanto a aspectos académicos (Nuñez y colaboradores, 2006).

Si uno o una estudiante no están lo suficientemente preparados para afrontar los retos que implican los procesos instruccionales, en materia de autorregulación, no serán capaces de llegar al logro del mismo y aprender significativamente (Winnie y Jamienson (2003), puesto que la autorregulación en el aprendizaje permite desarrollar capacidades y habilidades que pueden hacer frente a retos y dificultades en los procesos instruccionales, ya que pueden derivar en acciones que impliquen y se relacionen íntimamente con el éxito personal (García, 2021).

El aprendizaje autorregulado es un factor importante dentro de los procesos educativos, tiene gran influencia en la construcción del conocimiento, en el logro de los objetivos de aprendizaje y en el control de variables afectivas y de índole cognitivo. Torrano y González (2004) destacan que los alumnos y alumnas que logran su autorregulación dentro de los procesos educativos, tienen gran capacidad para afrontar retos académicos mediante estrategias cognitivas diversas, principalmente de organización.

Así, se encuentra que existe relación entre habilidades de autorregulación y aprendizaje. Teniendo en cuenta al estudiante como parte fundamental y activa del aprendizaje y de sus procesos, es que la autorregulación toma un sentido especial en la construcción del aprendizaje.

En síntesis, podemos destacar que los alumnos y alumnas que logran autorregular su aprendizaje serán más planificados y organizados, estarán dirigidos a cumplir sus metas y objetivos en función de los recursos con los que cuenten. Está de más enlistar que lograrán, en consecuencia, un buen resultado en el proceso de aprendizaje en cuestión.

Por otro lado, se ha demostrado que el apoyo e involucración de padres y madres de familia en actividades académicas de sus hijos e hijas resulta de suma importancia para el alcance del logro escolar (Zúñiga, 2022). En el caso de las actividades de educación emergente en el contexto de la pandemia por COVID-19, se demostró la capacidad y papel

fundamental de los padres y madres de familia en este contexto, por tanto, de cara a los nuevos retos que enfrentan los procesos educativos en la actualidad (Torrecillas-Lacave, Vázquez-Barrio, Suárez y Fernández-Martínez, 2020; Polanco-Fajardo, Estupiñán-Medina y López-Ibarra, 2021).

En términos de aprendizaje autorregulado en la infancia, se ha demostrado que el apoyo de adultos en el proceso es de vital importancia y resulta en la internalización del propio proceso. Asimismo, se han asociado diversas habilidades al logro del aprendizaje autónomo como la motivación (Malavé, 2021) y la metacognición que pueden ser en gran medida, fomentadas desde el interior del hogar.

Es bien sabido que el uso de tecnologías en los procesos educativos resulta benéfico para el logro de los objetivos de aprendizaje. Del mismo modo, la literatura brinda evidencia de ofrecer herramientas digitales sustentadas por las TIC para lograr el aprendizaje autorregulado.

Por otro lado, se tiene evidencia de las ventajas de realizar OVA dirigidos a agentes educativos cercanos al alumnado como profesores y su positiva repercusión en el desempeño y desarrollo de la misma población. De esta forma, ofrecer materiales educativos de calidad, como materiales audiovisuales con mensajes breves y dirigidos resultan benéficos para cumplir con la intención de un OVA (Salinas y Bernal, 2021).

De ahí, surge la necesidad de crear videos educativos dirigidos a padres y madres de familia, pues son los agentes más cercanos a niños y niñas en sus tareas escolares.

Se observó, por el autor de esta tesis, tanto en la experiencia de la formación curricular teórico-práctica, como en la literatura y la investigación, la necesidad de desarrollo de materiales educativos idóneos para la situación de padres y madres de familia en nivel primaria

para acompañar a sus hijos e hijas en las clases a distancia y de modelo mixto. De ahí que se genere la siguiente pregunta de investigación.

Pregunta de investigación.

¿Cómo diseñar y validar objetos virtuales de aprendizaje dirigidos a padres y madres de familia para promover habilidades de aprendizaje autorregulado en sus hijas e hijos?

Objetivos

Objetivo general

Diseñar y validar Objetos Virtuales de Aprendizaje (videos) que permitan a los padres y madres de familia, desarrollar formas de acompañamiento que fomenten procesos de autorregulación en el aprendizaje de quienes cursan el nivel primaria.

Objetivos específicos

Elaborar un video educativo sobre habilidades de autorregulación, que sirva para trabajar a distancia con padres y madres de familia de quienes estudian la educación primaria.

Validar el video educativo por parte expertos, a través de la herramienta COdA.

Evaluar el video educativo por parte de padres, madres de familia y tutores de quienes estudian la educación primaria.

Participantes.

Población meta o usuarios potenciales.

Se realizó un muestreo no probabilístico intencional con sujetos tipo (García, 2009), siendo padres, madres de familia o cuidadores.

Los participantes para la validación del material educativo, como usuarios potenciales, fueron 22 adultos (3 varones y 19 mujeres) quienes reportaron ser cuidadores primarios, o considerarse estar a cargo de aprendizajes escolares de quienes cursan la educación primaria.

Los criterios de inclusión para tomar parte del estudio fueron:

- Tener un hijo o tutorado, o en su caso ser familiar de un menor entre 5 y 10 años de edad inscrito entre el primero y cuarto grado de la educación primaria en escuela pública o privada.
- Contar con un dispositivo electrónico con conexión a internet.

Los criterios de exclusión para tomar parte del estudio fueron:

- No contar con un dispositivo electrónico con conexión a internet.
- No tener relación con un algún menor de entre 5 y 10 años de edad inscrito entre el primero y cuarto grado de la educación primaria en escuela pública o privada.
- Carecer de conocimientos para el uso de plataformas tecnológicas y de la información.

Los participantes reportaron tener una edad entre los 23 y los 46 años, siendo la media 35.4 años. 16 de los participantes reportaron ser padres o madres de familia, 4 de ellos cuidadores, tutores o asesores, 1 de ellos tío y 1 más reportó ser abuela. No hubo participantes que respondieran el instrumento sin tener relación a un menor de las características solicitadas.

De la muestra de participantes, el 4.5% de ellos tienen como escolaridad la educación secundaria, 59.1% de ellos cuenta con bachillerato o equivalente, 22.7% con licenciatura y 13.6% con estudios de posgrado.

Por otro lado, se requirió la participación de 10 padres y madres de familia para un sondeo inicial. De estos el 80% fueron mujeres y el resto varones, de una edad entre los 23 y los 35

años, con una media de 29.7 años. El 90% de este grupo de participantes reportó tener a su completo cuidado a al menos a un niño o niña de entre 3 y 13 años de edad.

Jueces expertos.

Participaron 6 jueces expertos, catalogados como especialistas en la creación de OVA tipo videos educativos o con conocimientos en habilidades de aprendizaje autorregulado para realizar un juicio del contenido del video (García, 2009). Los criterios de inclusión para tomar parte del estudio fueron:

- Conocimientos previos acerca de construcción de OVA o promoción de habilidades de aprendizaje autorregulado.
- Experiencia en trabajo con padres y madres de familia.
- Contar con un dispositivo electrónico con conexión a internet.

La experiencia de los jueces expertos participantes es variada y va de entre los 2 y los 27 años de experiencia, con un promedio de 8.7 años. De ellos, 16.7 se identificaron como expertos en Aprendizaje autorregulado, 16.7% como expertos en Diseño Instruccional, 50% de ellos como expertos en trabajo con padres, madres de familia o cuidadores primarios, y el 16.7% restante como expertos en OVAS. 50% cuenta con estudios de licenciatura, 16.7% con estudios de maestría y 33.3% con estudios de doctorado. Su experiencia proviene de estudios dentro del área de la Psicología educativa.

Materiales.

Para la creación de los vídeos educativos y la recopilación de información se requirió el uso de diversas herramientas tecnológicas y plataformas digitales, como fueron:

- Drive: aplicación para compartir archivos y almacenamiento en la nube.

- Vyond: plataforma en línea para la creación de animaciones.
- Filmora: software de edición de videos.
- Audacity: aplicación para la grabación y edición de audio.
- Powtoon: plataforma en línea para la creación de animaciones.
- Canva: sitio web utilizado para el diseño gráfico.
- Zoom: aplicación de llamadas y sesiones web a distancia a través de un dispositivo conectado a internet.
- Meet: aplicación de llamadas y sesiones web a distancia a través de un dispositivo conectado a internet.
- Jamovi: hoja de datos estadísticos avanzados.

Instrumentos.

Instrumento de evaluación para video educativo

Para evaluar el OVA realizado, se utilizó el *Instrumento de evaluación para video educativo* elaborado ex profeso, compuesto por seis tiras cómicas (inspirado en Velasco, 2019), tres de ellas presentadas antes y tres de ellas presentadas después de la visualización del video. Cada tira presenta una situación hipotética planteada con relación a las actividades de acompañamiento que realizan en la cotidianidad padres y madres de familia en actividades académicas con sus hijos. Dichas tiras se acompañan de una descripción previa que da pie a la situación, una pregunta abierta en la que se cuestiona sobre su posible actuación y un reactivo con respuesta de tipo Likert en la que se le solicita dar un puntaje a su capacidad de reacción en dicha situación.

Además, posterior a la visualización del material, se presentan 3 situaciones hipotéticas en las que el participante debe describir su actuación de manera libre con relación a la postura

que tomaría, y un reactivo que pide seleccionar acciones que promuevan la autorregulación académica en un menor. Presentada antes y después de la visualización del video.

Dicho instrumento fue alojado en un sitio de Google Forms para su presentación a usuarios potenciales, padres, madres de familia y cuidadores primarios.

El objetivo del *Instrumento de evaluación para video educativo* es evaluar el aprendizaje logrado con base en los contenidos y el cumplimiento del objetivo del video por parte de los usuarios potenciales.

Cuestionario para Objetos de Aprendizaje (COdA).

Para la evaluación de los videos educativos por jueces expertos, se utilizó el *Cuestionario para Objetos de Aprendizaje (COdA)* cuyo objetivo es saber la calidad de un ova y así medir el cumplimiento de los elementos de calidad, en el caso de los videos la calidad audiovisual y de enseñanza-aprendizaje, para ser presentado al público objetivo al que va dirigido (Fernández-Pampillón, Domínguez y De Armas, 2012).

El *COdA*, cuenta con 10 reactivos con opción de respuesta tipo Likert del 0 al 5, con una sección de observaciones para cada uno, que permitió a los jueces expertos brindar sugerencias de mejora, identificar áreas de oportunidad, brindar retroalimentación o destacar aspectos favorables en cada uno de los aspectos a evaluar.

Cada una de las áreas a evaluar en un objeto de aprendizaje a través de la herramienta *COdA* son las siguientes: Objetivos y coherencia didáctica; calidad de los contenidos; capacidad de generar reflexión, crítica e innovación; interactividad y adaptabilidad: motivación; formato y diseño; usabilidad; accesibilidad; reusabilidad; e interoperabilidad.

Objetivo del vídeo educativo

Fomentar habilidades de acompañamiento en padres y madres de familia para promover en sus hijos habilidades de autorregulación en el aprendizaje.

Procedimiento

Se elaboró un video educativo como un OVA dirigido a padres y madres de familia, en el que aprenderían a acompañar a su hijo o hija en actividades escolares buscando promover habilidades de autorregulación. Para la construcción de dicho video se siguió el procedimiento descrito por Peñalosa y Landa (2008), apoyado en el modelo de Diseño Instruccional ADDIE (Belloch, 2017).

El modelo ADDIE surgió en los años 70 del siglo pasado, actualmente es uno de los modelos de Diseño Instruccional más básico utilizado en el ámbito de la educación, por ser un marco de referencia retroactivo, afable y participativo, en el que cada una de las fases de este modelo es pauta y punto de inicio para el progreso a la siguiente etapa (Morales-González, Edel-Navarro y Aguirre-Aguilar, 2014; Gutiérrez-González, Montero Caicedo, Espitia Maldonado y Torres Cubillos, 2023).

Son muchos los beneficios del modelo ADDIE en procesos instruccionales, puesto que guía el diseño de los mismos a través de la identificación de las necesidades de la población meta y una planeación que está de la mano de diversos procesos de evaluación. Por otro lado, es de gran importancia para la innovación educativa en el uso de las TIC en la educación (Morales, 2022; Losada y Peña, 2022).

Se ha demostrado que el modelo ADDIE es eficiente para garantizar el desarrollo de un diseño instruccional (Juárez, Lizárraga y Álvarez, 2022), pues favorece la elaboración de objetos de aprendizaje, garantizando el aprendizaje basado en las necesidades de quienes va

dirigido (Domínguez, Organista y López, 2018), además de tomar en cuenta aspectos como el contexto en el que se produce en concordancia con los objetivos de aprendizaje (Jurado y Martos, 2022).

De tal forma, en este trabajo se respetan las fases originales del modelo de las que el modelo toma su nombre: Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación. Por tanto, las fases trabajadas se describen a continuación:

Fase 1. Análisis.

Dentro de la secuencia ABP de la materia de “Nuevas Tecnologías de la Educación” (2020/semestre 2021-1) correspondiente al campo de Psicología de la Educación de la formación profesional del mapa curricular de la Facultad de Psicología¹, es que se realizó el proyecto titulado “Acompañando a mis hijos en sus clases en línea” como respuesta a los problemas generados a raíz de la educación emergente, las clases en línea y las actividades laborales a distancia de padres y madres de familia, resultantes del confinamiento por la pandemia de COVID-19.

Dicho proyecto buscó proveer diversas herramientas a padres y madres de familia que, a su vez, promovieran conductas que ayudaran en la relación padre o madre de familia con sus hijos e hijas con relación a las actividades académicas a distancia, las tareas y problemáticas que conlleva. Esto, mediante el uso de videos educativos dirigidos a los propios padres y madres de familia diseñados exprofeso bajo el diseño tecnopedagógico ADDIE.

Así, se desarrollarán dos videos educativos (de 9:28 y 7:36 minutos de duración respectivamente), realizados mediante la plataforma Vyond y alojados en un Google Sites que también fue diseñado para tal fin. Dichos videos fueron validados por un juez experto en el

¹ secuencia didáctica a cargo de la profesora Dra. Yunuen I. Guzmán-Cedillo

contenido y en elaboración de OVA mediante un modelo de diseño instruccional, además, fueron evaluados por usuarios potenciales (padres y madres de familia, puesto que a esta población son dirigidos los videos). Dicha evaluación se realizó con ayuda de la *Lista de cotejo para evaluar vídeos educativos* (Guzmán-Cedillo, 2019).

Los referidos videos educativos versaron acerca de la gestión del tiempo para padres y madres de familia, administración de recursos, apoyo a las y los estudiantes para lograr los objetivos de aprendizaje, establecimiento de rutinas saludables y medidas disciplinarias para lograr el aprendizaje en el hogar.

Además, se abordaron puntos estratégicos para suscitar prácticas de crianza positivas para la infancia que resultaron sencillas según los objetivos planteados. De igual forma, por el contexto ya referido, en estos vídeos se fomentaron medidas de distanciamiento social en relación con el motivo inicial.

Dichos videos se desarrollaron bajo los parámetros de la UNESCO (INTEF, 2020). Los videos se titularon “Acompañando a mis hijos en sus clases virtuales, I y II” y tuvieron como objetivo mostrar estrategias de administración de recursos, tiempo y metacognición a los padres de familia para llevar de manera favorable el proceso de enseñanza aprendizaje durante las clases en línea en el contexto de la pandemia por COVID-19.

Al respecto, cabe destacar que la construcción de los videos educativos antes declarados obedeció a fines académicos dictados por las condiciones propias de la materia en cuestión y a las condiciones sociales observadas al momento de la elaboración. Por sus características, se destacó que cumplieron con los objetivos curriculares diseñados ex-profeso, cumpliendo parcialmente con las fases propuestas por el modelo de diseño instruccional, pero de manera total con los objetivos que rigieron dicho proyecto académico.

Así también que, dado el tiempo en el que se realizaron y las limitaciones académicas, la profundidad en la investigación y la realización de los videos no fue suficiente, se decidió replantearlos y reelaborarlos. De tal forma, y retomando las condiciones y características propias de los OVA, dichos videos cumplieron parcialmente con el criterio de atemporalidad, puesto que son situados en un momento histórico como lo fue la pandemia por COVID-19 e incluyeron recomendaciones propias del momento.

Con respecto a la evaluación, si bien es cierto que se reportan procesos evaluativos para dichos videos, estos no son significativos por dos motivos principales. En primer lugar, la cantidad de jueces expertos no fue lo suficiente para dar cuenta de que los videos sean materiales aptos en el tema y cumplan con las características propias de los OVA, en segundo lugar, el instrumento de evaluación fue indistinto para jueces expertos y usuarios potenciales, lo que hace pensar que el instrumento es complejo para cuidadores, por lo tanto, no es apto para padres y madres de familia. De tal forma, los objetivos de cada evaluador no fueron claros ni precisos.

Por otro lado, si bien se reconoce que en la implementación los contenidos abordados son necesarios, requieren de mayor profundidad, sobre todo en las recomendaciones puntuales que necesitan los padres y madres de familia para poder llevar a cabo un acompañamiento en el marco de apoyar en el desarrollo de los procesos involucrados en la autorregulación.

Para poder ofrecer un OVA a las necesidades observadas en el contexto de esta tesis y cumplimentando la fase de Análisis del proceso ADDIE se llevaron a cabo diversos procesos de recopilación de información que dieran noción de esto. De donde surgió el principal problema de esta investigación.

Por principio de cuentas, gran parte de la problemática abordada se pudo observar en los primeros meses de la pandemia por COVID-19 en diversos aspectos y a partir de distintos

análisis a través de la recopilación de experiencias de expertos publicadas a través de informes de gubernamentales y de organizaciones no gubernamentales o de la sociedad civil (De la Garza, Llanos, Mendoza, Sereno, Gutierrez y López, 2021; García, 2021).

Esta fase de análisis se vio apoyada en diversas encuestas, que permitieron medir el alcance de dichas problemáticas, además de algunas otras que permitieron conocer algunas opiniones de la población meta (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2020).

Dichos informes dieron noción de la gran problemática que significó la pandemia y la educación emergente en nuestro país, así como las graves consecuencias que tendría en diversos ámbitos, siendo los padres y madres de familia uno de los agentes educativos involucrados.

Debido a la relevancia que tenía dicho contexto así como las problemáticas asociadas que fueron observadas en este primer análisis, fue que se realizó una exploración en la red, en busca de materiales educativos que pudieran ser de utilidad para este fin como un antecedente de esta investigación, encontrándose así una falta de materiales didácticos de calidad dirigidos a esta población, que pudieran garantizar un acompañamiento a padres, madres o cuidadores, coincidiendo con la visión encontrada en los reportes anteriores.

La información encontrada también coincidió con diversas problemáticas de quienes fungían como guías o primeros respondientes en las actividades escolares a distancia, lo que dejaba a esta población en una situación vulnerable, no teniendo los recursos necesarios para una eficaz actuación.

Resultante de estos análisis, se detectó la necesidad de apoyo a tutores de niñas y niños, principalmente de padres y madres de familia, esto por la dinámica familiar imperante en

las personas a las que se les encuestó y por las características sociales del momento en el que se desarrolló esta tesis.

Ante ello, frente a un primer análisis de la situación, se pudieron establecer principales problemáticas generales que enfrentaron los padres y madres de familia en su acompañamiento a sus hijos e hijas en las clases a distancia y semipresenciales (híbridas).

A partir de esta información recopilada, se procedió a realizar un sondeo con un total de 10 padres y madres de familia voluntarios, que conformaron una serie de entrevistas no formales a través de la plataforma de videollamada Meet.

En dichas sesiones se indagó de manera breve y general sobre las necesidades puntuales que tenían padres y madres de familia sobre las problemáticas que surgían de esta nueva forma de organización en diversos aspectos de la vida cotidiana a raíz de la pandemia por COVID-19.

Este sondeo permitió confirmar las principales problemáticas o puntos de quiebre respecto a la situación que vivían en los procesos de educación emergente, cuyas opiniones respecto al acompañamiento y guía que debían brindar, así como, las problemáticas en torno a la situación que vivían reforzaron la necesidad de construir materiales educativos de calidad bajo el constructo de los OVA.

Al mismo tiempo, este análisis se sustentó en la revisión de literatura respecto a los procesos de la pandemia por COVID-19, educación emergente, procesos educativos actuales y desarrollo del alumnado. Por tanto, se ubicó a los padres y madres de familia como personas responsables de facilitar los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas en el sentido de que fueron los primeros respondientes en las actividades integrales de las y los menores de edad.

Es por ello, que a partir de esta revisión analítica se identificó la necesidad de poseer herramientas y habilidades para acompañar a sus hijos e hijas en actividades académicas. A partir de ello se planteó la necesidad de trabajo con padres y madres de familia, sustentando que, por su relación e importancia en el desarrollo de sus hijos e hijas, son personas clave para fomentar progresivamente habilidades funcionales para sus actividades académicas y cotidianas.

Lo anterior formó el camino para establecer las dimensiones para el OVA desarrollado, así como las principales pautas para lograr llegar a la población meta.

A través de la documentación en literatura especializada que se realizó, teniendo en cuenta cada una de las necesidades y después de una deliberación con la directora de esta tesis, es que se decidió que los modelos para fomentar habilidades de autorregulación académica eran los más convenientes para acompañar en este proceso a padres y madres de familia, ya que por lo que se pudo observar en dicha revisión de la literatura, es importante promover habilidades de autorregulación en los estudiantes de educación básica, y los cuidadores son los aliados especiales, puesto que la autorregulación académica es un proceso que se enseña y se modela.

Bajo esta idea, es que se sustentó el trabajo con padres, madres y cuidadores. De tal forma quedó bien establecido el objetivo del OVA, la población a la que se presenta y las principales habilidades a aprender que respondieron directamente a las necesidades y problemáticas reportadas. De igual forma, se establecieron a través de la indagación documental, las principales características de los videos educativos como pauta para su creación bajo la metodología de los OVA.

Fase 2. Diseño

A través de la documentación y el anterior análisis, se realizó la planeación de los materiales educativos dirigidos a padres y madres de familia, respondiendo directamente a las necesidades observadas con anterioridad, tomando en cuenta primordialmente las características de la población a quienes se dirigen los OVA elaborados.

En primera instancia se realizó un listado de las principales habilidades de autorregulación a enseñar a padres y madres de familia como personas correguladoras de sus hijos, que permitiera ser una guía para la presente fase.

Para esta planeación se rescataron aspectos favorables y no favorables que fueron observados por padres y madres de familia, así como jueces expertos en la evaluación de los videos educativos que anteceden esta tesis (descritos en el apartado de antecedentes). Dichas observaciones fueron realizadas a partir de la “Rúbrica para evaluar videos educativos” (Gúzman-Cedillo, 2019).

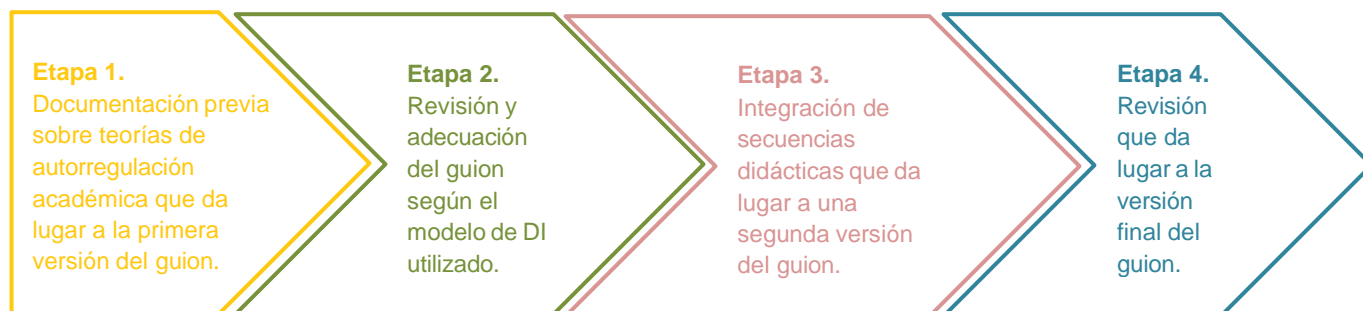
El video construido para esta investigación, se relacionó íntimamente con con los objetivos de investigación que surgen del análisis de las necesidades de padres y madres de familia. Por lo que se buscó que este OVA modelara a los padres y madres de familia en diversas habilidades de autorregulación, frente a los retos a los que se enfrentan en el acompañamiento de las actividades académicas de los menores, fomentando así en sus hijas e hijos habilidades de autorregulación en el ámbito académico.

Para ello, se realizó un guion de videos educativos, en el que se plasmó el objetivo del OVA y cada una de las indicaciones al realizar dichos videos. Por sus características, el guion detalló en un primer momento los puntos fundamentales a desarrollar en la creación del video. A partir de ello, se desarrolló con puntualidad y en un lenguaje entendible y cercano, cada uno

de los aspectos a tratar con padres y madres de familia. La Figura 1 muestra un resumen de las etapas que dieron lugar a diversas versiones del guion utilizado.

Figura 1.

Procedimiento para la construcción del guion para video educativo, que muestra las etapas y correcciones realizadas.



En la primera versión del guion de video, se plasmó con detalle cada una de las habilidades de autorregulación y la secuencia didáctica utilizada ex profeso. La primera versión del guion fue revisada por el autor y directora de esta tesis, en el que a manera de consenso, se decidieron cada uno de los principales aspectos bajo el Diseño Instruccional utilizado.

El pilotaje realizado a los videos antecedentes a esta tesis permitió conocer acerca de las principales características de las secuencias didácticas a desarrollar, buscando que, a través de los contenidos y la forma de presentarlos, se pudiera dar lugar a la reflexión, la identificación con los personajes o con las situaciones presentadas y por ende la interiorización del conocimiento propio.

La versión final del guion fue resultado de la revisión y análisis constante de cada una de las versiones anteriores y en ella quedaron establecidas las secuencias didácticas utilizadas con padres y madres de familia en el video educativo.

Como parte de estas revisiones al guion del video, se establecieron las principales actividades que se presentaron a la audiencia, así como su orden, además de definir el principal modelo de autorregulación utilizado. De esta manera, todas las actividades y dinámicas presentadas en el video estuvieron acordes al modelo de autorregulación utilizado, que es cíclico y que ayuda a la consecución del objetivo.

De tal forma, el guion para la construcción del video educativo dio pauta a ciertas actividades que a través de la investigación documental y de las secuencias didácticas videodigitales cumplieron los objetivos planteados en la presente investigación de acuerdo a los objetivos de este video como objeto virtual de aprendizaje.

La fase de diseño del guion para video educativo fue realizada con los estándares para creación de OVA revisados en el marco teórico y por la *Rúbrica para evaluar videos educativos* (Guzmán Cedillo, 2019) buscando construir un video con cualidades audiovisuales y aprovechables para el aprendizaje, que presentara a la población meta un recurso didáctico de calidad y en sintonía con sus necesidades e inquietudes.

Fase 3. Desarrollo

Una vez que se contó con el guion de video educativo, se realizaron las animaciones visuales por medio de la plataforma *Vyond*, momento en el que se establecieron las características de los personajes y la forma visual de presentar el contenido plasmado en guion.

A través del desarrollo de estas secuencias animadas, se dio pauta al audio que acompaña dichas secuencias. De tal forma, la grabación de voz y el ajuste de audio se realizó bajo el uso de la plataforma *Audacity*.

Una vez realizadas las animaciones y los audios, se utilizó la plataforma *Filmora* en la que se ajustaron ambas secuencias, se combinaron y se añadieron elementos sonoros,

buscando obtener un material audiovisual de calidad y propicio para el aprendizaje, siguiendo la línea guía de diseño de la presente tesis.

Este primer video fue revisado y analizado a detalle al interior del Laboratorio de Diseño Educativo de Entornos de Aprendizaje Híbridos en Línea y Presenciales (LADED) con la *Rúbrica para evaluar videos educativos* (Guzmán Cedillo, 2019), proceso que permitió identificar tanto desfases entre el contenido visual y el contenido auditivo o fallas en el volumen y sonorización de los audios, así como áreas de oportunidad de la misma secuencia didáctica. Toda vez que se realizaron los ajustes, la segunda versión del video con calidad audiovisual mejorada fue sometida a un primer pilotaje con un comité de integrantes del LADED, que dieron el visto bueno sobre la pertinencia en términos tecnopedagógicos del material educativo. Esta revisión permitió dar lugar a la versión de video que fue presentada a jueces expertos para su evaluación.

Hasta este punto se cumplimentó el primer objetivo específico, que buscaba construir un video educativo sobre habilidades de autorregulación dirigido a padres y madres de familia.

Posterior a ello, buscando cumplimentar el segundo objetivo específico, el OVA construido fue evaluado por 5 jueces expertos, buscando que el video desarrollado cumpliera con los requisitos que diferencian un video educativo de cualquier otro encontrado en internet. El video fue revisado sobre el contenido (autorregulación del aprendizaje en quienes estudian la educación primaria, trabajo con padres y madres de familia y videos educativos) a través del *Cuestionario para Objetos de Aprendizaje (COdA)* (Fernández-Pampillón, Domínguez y De Armas, 2012).

Este procedimiento permitió recopilar sus opiniones acerca del video sobre la pertinencia en términos académicos y metodológicos, así como su apego a las características de videos educativos y los objetivos planteados en la presente investigación (proceso descrito

en la Fase 5. Evaluación). De esta forma también se recopilaron sugerencias de mejora. Los comentarios y las evaluaciones vertidas en dicha revisión motivaron a realizar un resumen de comentarios que determinaron nuevos ajustes en el video realizados con Filmora.

Esta primera evaluación a través de jueces expertos dio lugar a diversos ajustes en el guion y al video mismo. Si bien el OVA construido era viable en todos los aspectos propuestos en el cuestionario COdA, según las puntuaciones obtenidas, en los comentarios de los jueces se observaron modificaciones que permitieron confiar en mejores resultados para los usuarios potenciales. El proceso de validación por jueces expertos sugirió que el video educativo, con sus mejoras, podía ser implementado para posteriormente ser sujeto de evaluación. De tal forma, una versión más (versión 3) fue presentada a padres y madres de familia en las siguientes fases.

Fase 4. Implementación

En la fase de Implementación, se procedió a presentar con padres, madres de familia y quienes ejercen el rol de cuidador primario el video alojado en la plataforma YouTube (Pacheco, 2022). Realizada en dos momentos importantes con respecto a la visualización del vídeo, es decir: pre-test y post-test a través de un formulario de Google (<https://forms.gle/V1i5aY1GodDWKAREA>) construido ex profeso para la evaluación.

Fase 5. Evaluación

Por los objetivos de la investigación la evaluación sucedió en dos momentos, la primera dentro de la fase de desarrollo y la segunda en la fase final (Domínguez, Organista y López, 2018). Según la recopilación de los autores revisados, esto sucede con usuarios potenciales, que se llevó a cabo a través del sitio web del Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES), mediante una invitación y el link al formulario de Google de evaluación.

El formulario contenía un cuestionario previo a la visualización del video que consistió en 3 viñetas de caso, en la que cada una dio pie a la aplicación una escala de evaluación tipo Likert del 1 al 10 y una pregunta abierta relacionada a la situación presentada en la viñeta, así como una pregunta de identificación donde se solicitó elegir entre todas las opciones posibles las respuestas correctas. Posterior a ello, se presentó el OVA a través de un enlace de YouTube embebido en el formulario de manera que los participantes no salieran del formulario para la visualización del video.

Una vez revisado el material educativo se solicitó a los padres y madres de familia la post evaluación, contestando tres preguntas abiertas, 3 viñetas de caso más con la misma estructura que las anteriores y la misma pregunta de identificación que se presentó en la evaluación previa a la visualización del OVA.

De esta forma, el OVA fue evaluado por los usuarios potenciales mediante el uso de viñetas de caso donde se muestran actividades frecuentes a realizar en la cotidianidad de padres y madres de familia con las y los estudiantes. Las viñetas de caso resultan una opción importante para la evaluación del aprendizaje en padres y madres de familia (Velasco, 2019).

III.Resultados

Validación.

A través del instrumento COdA, se obtuvieron resultados respecto a la calidad del OVA realizado (Fernández-Pampillón, Domínguez y De Armas, 2012). Dicho instrumento recopila la puntuación y opinión en diez aspectos, que se retoman del instrumento original y que se enumeran a continuación, según el orden en el que fueron presentados a los jueces expertos.

1. Objetivos y coherencia didáctica.
2. Calidad de los contenidos

3. Capacidad de generar reflexión, crítica e innovación.
4. Interactividad y adaptabilidad
5. Motivación
6. Formato y diseño
7. Usabilidad
8. Accesibilidad
9. Reusabilidad
10. Interoperabilidad

Cada criterio fue calificado en una escala del 1 al 5 de menor a mayor, siendo 1 la menor puntuación y 5 la mayor puntuación a obtener. En la tabla 1 se presentan las puntuaciones obtenidas con el Instrumento COdA.

Tabla 1.

Puntuaciones obtenidas en el Instrumento COdA por parte de jueces expertos.

Jueces	Criterios									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
J1	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4
J2	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5
J3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
J4	5	5	2	2	4	5	5	5	5	5
J5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
J6	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5
Promedio	4.83	5	4.17	4.17	4.5	4.83	5	5	5	4.83

Nota: se pueden observar los puntajes en cada rubro por cada juez, así como un promedio por cada uno de los rubros evaluados en el Instrumento COdA.

Aunado a ello, en cada criterio se le permitió añadir a cada juez experto un comentario que describiera su puntuación o una sugerencia de mejora que permitiera perfeccionar el OVA. Derivado de estas observaciones anexas al Instrumento COdA del mismo formulario, se destacan en la Tabla 2, modificaciones realizadas a partir de las sugerencias, en concordancia con los objetivos o alcances de esta investigación además de las características de los mismos

videos educativos. La totalidad de los comentarios realizados por los jueces expertos en cada uno de los rubros del Instrumento se presentan en el Anexo 1.

Tabla 2.

Modificaciones realizadas con base en los comentarios de jueces expertos obtenidos a partir del Instrumento COdA.

Jueces	Criterio	Modificaciones realizadas
J3 y J6	1 - Objetivos y coherencia didáctica	Se redactó de manera más clara el objetivo, así como evidenciar su presencia en el video. En función del objetivo se organizaron las secuencias.
J4 y J6	3 - Capacidad de generar reflexión, crítica e innovación	Se integraron a las video pequeñas pausas que sirvieron como momentos de reflexión, dónde el usuario podía pensar en la situación propia según lo presentado en el video.
J4	4 - Interactividad y adaptabilidad	Se modificó la secuencia didáctica para permitir mayor interacción con el usuario.
J3 y J6	6 - Formato y diseño	Se ajustaron aspectos de audio, transiciones y velocidad del material audiovisual.
J1	10. Interoperabilidad	Se puso mayor atención en la presentación de los metadatos, tanto al interior del video como en la plataforma que lo alojaría posteriormente.

Nota: se muestran las modificaciones realizadas después de la evaluación del OVA por jueces expertos, sustentadas en las observaciones y sugerencias de mejora que destacaron dichos jueces en el instrumento.

Usuarios potenciales (cuidadores).

Preguntas cerradas.

A través del Instrumento de evaluación para padres y madres de familia, elaborado exprofeso, se obtuvieron aspectos fundamentales acerca del cumplimiento de los objetivos del OVA después de su visualización. Dicho instrumento constó de 17 reactivos, divididos para su análisis en 3 grupos:

- Pretest (reactivo 1-7)

- Reactivos anexos al video (reactivo 8-10)
- Postest (reactivo 11-17)

Por su naturaleza y características, se compararon los puntajes obtenidos en el instrumento antes y después de la visualización del OVA. La Tabla 3 muestra las diferencias obtenidas en dichos momentos de evaluación.

Tabla 3.

Resultados obtenidos del Instrumento de evaluación para padres y madres de familia.

	Pretest	Postest
Media	31	31.82
Moda	34	36
Mediana	31	33
Rango máximo	39	36
Rango mínimo	22	23
SD	4.85	4.02
SE	1.034	0.857

Nota: se muestran las medidas de tendencia central y estadísticos descriptivos de los participantes antes y después de la visualización del OVA.

Una vez que los datos obtenidos en el instrumento de evaluación no sugieren una distribución normal, según la prueba de Shapiro Wilks ($W=0.834$, $p=0.002$), se determinó usar una prueba no paramétrica para comparar las medias obtenidas antes y después de la visualización del video (Carmona y Carrión, 2015). A través de la prueba de rangos de Wilcoxon, los resultados señalan que no existe una diferencia estadísticamente significativa antes y después de la visualización del OVA ($T=72.5$, $p=0.292$, prueba de una cola), y 4 participantes que no mostraron cambios en las mediciones (Clark-Carter, 2010).

La autopercepción de aprendizaje de las y los participantes fue medida a través de la pregunta: ¿Del 1 al 10 qué tan capaz se siente de poder modelar o acompañar a su hijo a resolver esa situación? Con relación a cada viñeta presentada en ambos momentos de la evaluación. Los resultados muestran que no existen diferencias significativas, al obtener un promedio de 8.65 en el pretest y 8.76 en el posttest, en la escala del 1 al 10 presentada a los participantes.

Respuestas a preguntas abiertas

De acuerdo con Kerlinger et al. (2002, p.721 y 548) "...un código es un conjunto de símbolos asignados a un conjunto de objetos por diversas razones...", codificar es un término empleado para describir la traducción de las respuestas y de la información que da el participante a categorías específicas con propósitos de análisis. El análisis de contenido sirve como ayuda para la codificación, pues es un método objetivo y cuantitativo para asignar valores a datos verbales y de otra clase a categorías. La codificación debe guardar al menos cinco criterios: (1) se establecen de acuerdo con el objetivo de la investigación, (2) son exhaustivas, (3) mutuamente excluyentes e independientes, (4) derivan de un principio de clasificación y (5) se mantiene en el nivel de discurso...".

De ahí que las respuestas de las y los participantes a las preguntas abiertas del pretest y posttest que responden a las viñetas bajo la pregunta: *¿Usted qué hace en una situación similar?*, se clasificaron con valores de 0 a 3, según el discurso observado. En la Tabla 4 se muestra la clasificación realizada para la puntuación de cada respuesta en los reactivos abiertos, así como ejemplos de los participantes en cada categoría.

Tabla 4.

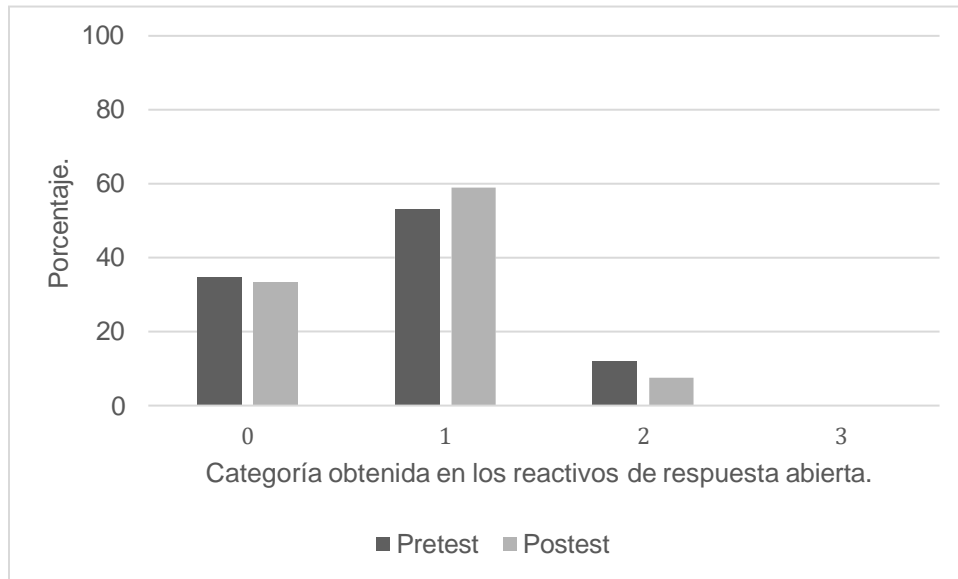
Categorización aplicada a reactivos de respuesta abierta con respecto a las habilidades de autorregulación identificadas.

Valor	Definición	Ejemplos de las respuestas
0	El participante no menciona ninguna habilidad de autorregulación. La respuesta es abstracta y parece quedarse en ideas, pues es difícil llevarlo a la acción.	Caso 22 pretest - viñeta 2: <i>“Primero regañarlo y luego preguntarle por qué pasó eso”</i> . Caso 2 posttest - viñeta 5: <i>“Que realice la tarea y busque cómo sería más fácil”</i> . Caso 3 pretest - viñeta 3: <i>“Realizar en conjunto con él, el proyecto”</i> .
1	El participante menciona al menos una habilidad de autorregulación. Parece difícil interiorizar o apropiarse de la habilidad de autorregulación referida.	Caso 13 pretest - viñeta 1: <i>“Tratar de ayudar a mi niño en las dudas que tenga, motivar y proporcionar los materiales que necesite”</i> . Caso 18 pretest - viñeta 2: <i>“Pedirle que me diga los temas que no comprende e investigar juntos y ayudarlo a resolver dudas para aprobar su materia”</i> . Caso 18 posttest - viñeta 5 : <i>“Establecer horarios para cada cosa. Priorizar actividades”</i> . Caso 16 posttest - viñeta 6: <i>“Tratar de ver lo que es, lo que no entiende y si yo entiendo, explicar y dejar un poco las tareas de hogar”</i> .
2	El participante menciona al menos una habilidad de autorregulación y da ideas generales de cómo concretar en acciones.	Caso 7 pretest - viñeta 1: <i>“Preguntar cómo te gustaría te apoye en tu proyecto, puedo sugerirte desde mis ideas, podemos hacerlo juntos, hacemos una investigación de cómo lo hacen otros en la ciencia, podemos ir con un experto en el tema a preguntar, tomemos de referencia a otros familiares y sus opiniones”</i> . Caso 4 posttest - viñeta 5: <i>“Ponernos a hacer la tarea y crear un calendario de actividades para que en corto horario nos pongamos a hacer actividades educativas sin distractores”</i> . Caso 6 posttest - viñeta 5: <i>“Poner atención a qué distractores hay en casa , poner reglas en torno a estos , explicarle que en esta ocasión puede hacerla pero las reglas son que no hay videojuegos si no ha hecho tarea o establecer juntos un horario para hacer la tarea y otro para jugar”</i> .
3	Menciona diferentes habilidades de autorregulación, contextualiza con respecto a la viñeta y concretiza en sus acciones y pasos a seguir en la consecución de una meta.	-

Nota: se presentan ejemplos de las y los participantes, categorizados según su discurso. En ninguna de las evaluaciones se observaron discursos clasificados en 3.

Figura 2.

Porcentaje de presencia de categorías sobre habilidades de autorregulación, obtenidos en los reactivos de respuesta abierta.



Se revisó el discurso observado en los participantes uno a uno, haciendo énfasis en aquellos reactivos que solicitaban un discurso elaborado de manera abierta. A pesar de no tener diferencias estadísticamente significativas, cuando se analizan los comentarios a los reactivos del pretest y posttest, se observó que algunos participantes mostraron diferencias en la descripción de su discurso antes y después de la visualización del OVA.

En la Tabla 5 se muestran ejemplos de aquellos comentarios que se muestran distintos al abordar las problemáticas presentadas con las tiras cómicas, y se consideran guardan relación con las habilidades de autorregulación contenidas en el video presentado.

Tabla 5.

Ejemplos de respuestas comparadas pre-post.

Participante	Pre-evaluación	Post-evaluación
---------------------	-----------------------	------------------------

5	<i>Pedirle que busque sus apuntes o que revise su material escolar.</i>	<i>Proponerle una solución para evitar distracciones y ayudarla para que logre sus objetivos.</i>
9	<i>Intentaría preguntarle qué es lo que se le dificulta de los temas y buscar, ayudarlo explicándole o llevarle a clases de nivelación.</i>	<i>Pondría una pausa en la actividad que estoy haciendo para escucharle y explicarle así como estar al tanto de cómo va avanzando con la tarea.</i>
10	<i>Hacer una lluvia de ideas con él para intentar orientar a una mejor idea</i>	<i>Es responsabilidad de ambos padres involucrarse en la educación del niño, por lo tanto podemos tomarnos un tiempo para guiarlo y motivarlo a participar en clase</i>
12	<i>Lo motivaría a qué cambie su pensamiento negativo a un pensamiento positivo [...].</i>	<i>Hablaría con ella y le haría saber que primero están las labores escolares y que si eso vuelve a pasar se tendrá que tomar medidas extremas.</i>
19	<i>Pregunto primero de que se trata el proyecto e investigo sobre el tema para poder explicarle y darle opciones de lo que podría presentar [...].</i>	<i>Le diría que la realice, y apoyarla para que sea un poco más fácil, decirle que tendrá que levantarse más temprano al día siguiente para terminarla o que tendrá que dormir un poco más tarde. Recordarle que yo en lo personal ... siempre tiene que hacer la tarea primero y después puede jugar o ver TV .</i>
22	<i>Ver porque no pone atención en clase y por qué no tiene forma de realizar el proyecto.</i>	<i>Compensar mis actividades con las de él, hacerme un tiempo para explicarle y pedirle que si tiene alguna duda lo puedo orientar mientras yo realizo mis propias actividades.</i>

Nota: se presentan algunos ejemplos de cada rubro, según la codificación empleada para los reactivos del Instrumento ex profeso. Aunque las respuestas no son comparables en temática, se nota una diferencia en el discurso y manera de afrontar la situación.

Por las características de la evaluación, existen 3 reactivos presentados en un momento inmediato posterior a la visualización del vídeo, y aunque estrictamente formaban parte del postest, se decidió separarlos para su análisis exclusivo, dadas las características de los reactivos, pues no eran comparables con algún aspecto evaluado en el pretest. A estos reactivos (8-10), se les denominó *reactivos relacionados directamente al video*.

En las respuestas a dichos reactivos, también se observó la presencia de habilidades correspondientes a cada una de las fases propuestas en el modelo de Autorregulación de

Zimmerman (Panadero y Tapia, 2014). Los porcentajes de presencia de las habilidades de cada fase con relación al total de respuestas de las y los participantes se muestran en la Tabla 6. Se observó que el discurso se concentró en la primera y segunda fase principalmente (planeación y monitoreo).

Tabla 6.

Porcentajes de presencia por fase del modelo de autorregulación en las respuestas a los reactivos relacionados directamente al vídeo.

Fases	Reactivo 8	Reactivo 9	Reactivo 10
Instrucciones	Imagine que usted se encuentra en la siguiente situación: Su hijo/hija o tutorado tiene que entregar un proyecto escolar de fin de año para la materia de Arte, el profesor ha indicado realizar un pintura, dejando volar la imaginación, la intención no es hacerlo por él, por el contrario, es brindarle las tareas necesarias para lograrlo. ¿Qué puede hacer en ese momento? ¿Qué pasos debe seguir para lograr entregar la tarea?	Imagine que usted se encuentra en la siguiente situación: La fiesta de cumpleaños del más pequeño de la familia está próxima a llegar, ya está listo casi todo, falta decorar el lugar, pues todos queremos que sea inolvidable. Alguien de la familia ha propuesto realizar figuritas de papel como las de la imagen, ¿Parece complicado cierto? ¿Podemos poner en práctica algo de lo que acaba de aprender en el video para facilitar el trabajo? ¿Qué pasos podemos seguir para lograr estas figuras y tener una fiesta exitosa?	Imagine que su hijo (o menor al que usted apoya) requiere de ayuda para hacer una lámina o cartel que recuerde una efeméride, que se presentará en la ceremonia cívica escolar. ¿Cómo lo podemos ayudar? ¿Qué pasos seguiría para resolver esta situación?
Planeación	81.82% (18)	86.36% (19)	81.82% (18)
Monitoreo	63.64% (14)	40.91% (9)	54.55% (12)
Evaluación	4.55% (1)	4.55% (1)	4.55% (1)

Nota: el porcentaje representa el número de padres cuyo discurso incluía aspectos relacionados a la fase del modelo de autorregulación de Zimmerman en relación con el total de participantes.

Del total de los participantes, el 81.82% (18) muestra en su discurso al menos una habilidad de la fase de planeación y al menos una habilidad de la fase de monitoreo; el 9.09% (2) muestran sólo una habilidad de planeación y el 9.09% (2) muestran una habilidad de cada una de las fases (planeación, monitoreo y evaluación) en sus respuestas al conjunto de reactivos anexos al video.

De entre todas las respuestas analizadas se eligieron las más representativas (muestreo teórico) de las habilidades en cada una de sus fases en estricto apego a la definición que de ellas se tienen, mismas que se muestran en la Tabla 7. Dichos ejemplos son muestra de la rejilla de análisis utilizada para la clasificación de este tipo de respuestas.

Tabla 7.

Ejemplos de respuestas catalogadas en las fases.

Fases	Definición	Ejemplos
Planeación	Momento en que se da el análisis de la tarea por primera vez, sus capacidades e intereses. Se establecen o identifican metas.	Caso 10 “ <i>Buscar todo lo referente al tema y explicarle a mi hijo el cómo sería más fácil realizarlo</i> ”.
Monitoreo	Momento en el que se realiza la tarea y se terminan cambios o continuidad en la acción .	Caso 18 “ <i>Motivarlo a trabajar en su tarea en tiempo y forma, siendo sus propios gustos para trabajarlo y apoyarlo si tiene dudas</i> ”. Caso 5: “ <i>Puedo buscar los materiales, pedir ayuda para lograr todo lo que necesitamos y explicar para que lo logre</i> ”.
Evaluación	Momento en el que se evalúa y retroalimenta el trabajo realizado.	Caso 7 “ <i>Reafirmar el discurso: no importa como quede la figura, lo importante es divertirse intentándolo</i> ”. Caso 9 “ <i>Lo primero es reconocer lo que ya puede hacer</i> ”.

Nota: se presentan las definiciones de cada fase de autorregulación que dan Panadero y Tapia (2014), así como ejemplos del discurso en cada una de las fases.

IV. Discusión y conclusiones.

En los resultados y la prueba de estadística inferencial, el total de participantes no obtuvo un cambio medible entre evaluaciones. Sin embargo, al analizar el contenido de las respuestas a preguntas abiertas, se pudo observar en algunos participantes un cambio en la forma en la que su intención de afrontamiento a las situaciones se muestra diferente.

De igual forma, se pudo observar en el discurso de las y los participantes un cambio en la manera de afrontar la situación o de resolución de conflictos, evidenciado en el tipo y longitud de sus respuestas. Esto resulta relevante puesto que da noción de la capacidad e importancia de padres y madres de familia respecto a la autorregulación académica de sus hijos e hijas, así como de la importancia que tiene realizar materiales educativos para tal población.

Si bien se pueden argumentar aspectos de carácter metodológico referentes al tipo de preguntas que acompañan al video, a los reactivos utilizados en el instrumento construido o a la forma de evaluación, también se evidencia y se coloca una urgente necesidad de padres y madres de contar con más apoyos.

Aquí vale la pena destacar varias cuestiones referentes al presente proyecto, tanto de su realización como de sus productos. Por un lado, se tiene el instrumento de evaluación, que si bien fue realizado con la intención de evaluar la funcionalidad del OVA en usuarios potenciales, no destaca los aspectos esperados en dicha población. Esto frente a una buena evaluación de jueces expertos, quienes destacan la viabilidad del video construido bajo los estrictos lineamientos propuestos para la construcción de los OVA.

En síntesis, se destaca la importancia de que la producción del diseño tecnopedagógico en términos y alcances de la Psicología Educativa como aspecto fundamental en diversos ámbitos del desarrollo de quienes cursan algún tipo de instrucción formal e informal. Como se

destacó ampliamente en la documentación, la falta de materiales en términos de calidad; cantidad; viabilidad; y confiabilidad, al menos en el contexto en que se desarrollaron las primeras fases de esta tesis, es más que evidente.

Aunado a ello, como parte de esta discusión, surge la pregunta: ¿qué diferencia puede existir entre un material audiovisual (como los desarrollados en la presente tesis) desarrollado por un psicólogo, a cualquier otra elaborado por quien es experto en la rama del diseño o disciplinas afines?

Para ello, se retoma el perfil de egreso de la Facultad de Psicología de la UNAM, a cuál establece que quien egrese de la licenciatura, será capaz de responder a “diversas necesidades sociales o [...] educativas” pues cuenta con “los conocimientos, procedimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para comprender, diagnosticar e intervenir en la satisfacción de necesidades y la solución de problemas psicológicos en escenarios diversos, complejos y cambiantes” (Facultad de Psicología, 2021).

Destacando el trabajo realizado en la presente tesis, que resulta novedoso en términos del contexto y la población implicada. Se rescatan, que a la par de algunas otras propuestas sólidas, retoma los principios multimedia del aprendizaje, es decir un psicólogo será capaz de identificar las áreas de oportunidad en el aprendizaje de la población a la que desean dirigir los videos, y con base en ello, poder construir secuencias didácticas que sean funcionales y a su vez, les permitan construir nuevos entornos en los que puedan desarrollarse con mayor plenitud.

Es decir, muchos han realizado videos que buscan enseñar sobre diversos temas, entre ellos la autorregulación en el aprendizaje, pero no están basados en un ningún modelo de Diseño Instruccional, no están planeados como secuencia didáctica y lo más importante, no

son construidos bajo la metodología de los OVA; conceptos en los que un psicólogo está bien familiarizado, y puede bien lograr hacer.

No se puede pasar por alto en esta discusión, el enorme reto que significó la pandemia y confinamiento por COVID-19. Esto sin duda resignificó modalidades como el teletrabajo y la teleeducación, así como la educación mediada por la tecnología, situación que permitió desarrollar en un contexto de emergencia de manera positiva la presente tesis.

Bajo este tenor, resulta también fundamental que quienes realicen videos educativos tengan conocimientos de diversas estrategias de aprendizaje, formación en diseño educativo, andragogía y por supuesto construcción de OVA.

Bajo la luz de este cuestionamiento, es importante destacar que resulta fundamental en el desarrollo de OVA como parte de un proceso instruccional, que se tenga muy en cuenta la meta a lograr, la directriz que marca la planeación bien organizada como un diseño para intervenir los procesos psicopedagógicos, para promover el aprendizaje del otro.

Sin duda, se constituye como un reto titánico el poder trasladar una propuesta psicopedagógica a una modalidad tecnológica, fundamentando indisolublemente una a la otra, en otras palabras, llevar una propuesta al vídeo no resulta nada fácil. Aspecto que sustenta y refuerza el trabajo transdisciplinario en este sentido.

Por otro lado, parece importante destacar la forma de evaluación de los participantes antes y después de la visualización del video, ya prevista desde fases previas. De igual forma, a la distancia en tiempo entre evaluaciones, pues el postest fue aplicado de manera inmediata posterior a la visualización del video en un sólo formulario y con la misma actividad. Esto debido a las disposiciones oficiales por la pandemia por COVID, mismas que predominaban en centros escolares y en la sociedad en general.

Si bien, el OVA resultante estuvo pensado en todo momento para padres y madres de familia, la evaluación por usuarios potenciales abrió la posibilidad de incluir a cualquier persona que tuviera relación con un menor de edad. Esto abre el debate a la importancia de pensar a quién se dirigen los esfuerzos como éste y la manera en la que diversos actores de la familia conciben la educación y el acompañamiento de procesos educativos, donde converge la responsabilidad de quienes ejercen la crianza. Esta última variable puede ser de gran interés por varias razones, puesto que desde luego influye en el resultado de las pruebas realizadas y en la manera de asimilar e interiorizar la información presentada en el video.

La forma de aplicación (totalmente a distancia), sin un apoyo en el momento de la aplicación del instrumento y en la visualización del video, en un público que poco está acostumbrado a este tipo de actividades es un factor que en parte explique los resultados obtenidos.

Ante ello, se puede recomendar la evaluación más espaciada, que permita reflexionar lo aprendido, así como poner en práctica dichas habilidades en contextos reales con sus hijos, en momentos que favorezcan su utilización, puesto que esto, sin duda cambiará la forma de ver estas situaciones escolares cotidianas y por consiguiente la forma de responder el cuestionario post evaluación.

De esta manera, se constituye como muy importante el que los videos educativos dirigidos para esta población favorezcan los procesos de transferencia y generalización de lo que se está aprendiendo a través del propio OVA.

Si bien se espera que la evaluación después de visualizar el OVA, realizada bajo una metodología que favorezca el tiempo entre evaluaciones, mostrará cambios en las respuestas en padres y madres de familia, una evaluación cercana a las necesidades de los usuarios

ayudará a los usuarios a tener un aprendizaje, que sea benéfico y de utilidad en sus actividades cotidianas.

Por otro lado, una de las áreas de oportunidad en la fase de evaluación de los OVA es la carencia de datos sobre el nivel académico de quienes participaron, así como su autopercepción de alfabetización digital, pues sin duda puede considerarse como una variable explicativa de los resultados.

A partir de este trabajo se pueden señalar hallazgos en términos de la importancia de tener contacto con la población a quien se dirigen los OVA, entender el contexto y las necesidades de la misma población. Además, lo relevante que resulta ofrecer como profesionales, un material educativo que cumpla con los lineamientos científicos, con base teórica sólida y elaborado desde los paradigmas que favorecen el aprendizaje.

Se recuerda que este proyecto se dio gracias a las posibilidades de los espacios de formación en escenarios y la conjugación con la asignatura de Nuevas Tecnologías en Educación. Esto motiva a incitar a las y los profesionales de la educación al uso de los paradigmas emergentes, las enormes ventajas que nos ofrece la tecnología y la gran experiencia que tiene el trabajo en campo, para ofrecer como parte de la labor del psicólogo herramientas que favorezcan y lleven a buen término los procesos de enseñanza-aprendizaje en cualquier nivel y tipo de formación.

Sin duda el avance de la tecnología en los años posteriores a este trabajo habrá de revolucionar al mundo y con ello a los procesos instruccionales como hoy los conocemos. Los nuevos hábitos postpandemia sin duda aportarán en este mismo sentido, la educación no será igual a como la conocíamos antes del confinamiento por COVID-19. Es aquí donde las habilidades de autorregulación académica resultan esenciales e insustituibles, donde padres,

madres de familia y cuidadores primarios de las primeras infancias toman su lugar como eje del desarrollo de los menores y pilar fundamental de éstos en la vida futura.

Por otro lado, ante esta situación, surge la necesidad de acompañamiento a padres, madres de familia y cuidadores primarios. Y frente a los avances en materia tecnológica la oportunidad de brindarla mediante OVA de calidad que coadyuven en el desempeño de menores de edad, bajo las actividades que ejercen día quienes ejercen la crianza o el rol de progenitor.

Es necesario señalar que en la documentación de este trabajo no se ubicaron materiales y OVAS para este propósito (promover autorregulación académica) dirigidos a los cuidadores, en su mayoría están diseñados para los estudiantes y para docentes, pero no para quienes están a cargo de la crianza, y tal vez la escuela para padres se beneficie de forma más permanente de los fundamentos de la educación a distancia mediada por tecnologías.

Hablando de esta población, se evidenció que es quizá la menos atendida dentro de los centros educativos, a pesar de ser sabido que padres y madres de familia son pilar fundamental en el desarrollo de los niños. Bajo esta premisa es urgente pugnar por una atención a padres y madres de familia, pues son los principales facilitadores de ayuda y andamiaje de menores de edad, así como la pandemia por COVID-19 lo evidenció, pues la necesidad de objetos virtuales de aprendizaje para este grupo poblacional es latente.

Esta necesidad es evidenciada a través de la documentación realizada y de las necesidades identificadas en el sondeo realizado como antecedente a la construcción de los OVA. Muchos de los participantes demostraron, según las observaciones realizadas en la presente tesis, sobre todo en la fase de implementación, que no están familiarizados con este tipo de implementación de procesos educativos, situación que también puede alterar los resultados obtenidos.

Es importante también hacer notar que ya existen formatos, listas de cotejo y otros recursos que plantean la posibilidad de antecedentes para diseñar un material educativo. Esto resulta importante pues es parte fundamental de los OVA, pues permite ofrecer videos de calidad, fundamentados y cumplir con los requerimientos aceptados para los OVA, como lo es el caso de este trabajo.

Si bien los OVAS se distinguen por una mejora continua, sus características ayudan a la población meta a lograr un aprendizaje asincrónico, al mismo tiempo que se posibilita un material reusable, reciclable y de fácil consulta, que se constituya como medio y herramienta para poblaciones, que en muchos casos no tienen acceso a este tipo de información.

Por otro lado, se destaca la forma de presentación multimodal, que permite ofrecer y presentar contenidos amenos, prácticos y de fácil asimilación. Si bien los resultados de esta tesis han sido ya cuestionados, el video resultante cumple con cada uno de los estándares propuestos en el COdA, lo que da muestra de la importancia de ello, así como la funcionalidad de estas herramientas para la realización de los materiales o videos de calidad, que disten de cualquier otro que se puede conseguir fácilmente en la red.

En este sentido toman sentido los metadatos, aquellos datos que dan noción del origen y creación del video, pues la indagación y análisis realizados como parte de esta tesis, dan cuenta que la mayoría de los pocos materiales encontrados en el ciberespacio que son construidos como OVA carecen de esa información, lo que hace aún más difícil su búsqueda, acceso y uso.

En cuanto al proceso de autorregulación de los estudiantes de primaria y los de correulación en el aprendizaje ejercidos por los cuidadores son oportunidades importantes que los psicólogos deberemos de atender, pues en la medida de promover estrategias para desarrollar autonomía en el aprendizaje en los cuidadores principales dará momentos de apoyo

eficiente a los niños y niñas que no gozan de especialistas en procesos psicológicos en sus escuelas (Oviedo, Morales, Conejo y Mahecha, 2020; Valdés, Martín y Sánchez, 2009; García, 2021; King y Ganotice, 2014; Barberá y Maina, 2019).

Ya existe una línea importante que los médicos van constituyendo alrededor de la creación de videotutoriales para explicar condiciones de síndromes (Cano-Rosas y colaboradores, 2013; Palomino-Vergara y colaboradores, 2019; Almeida-Zambrano, 2020; Agüin y colaboradores, 2011; Mercado- Martínez y colaboradores, 2019; García-Ruiz, 2017; y Castro-Sansores, 2000) y que desde la mirada de OVA puede nutrirse una línea en Psicología porque comprendemos los procesos psicológicos del aprendizaje y no solo buscamos modelar conductas, sino promover estrategias que las propias personas elijan según sopesen las situaciones.

Si bien el video, según los resultados obtenidos se enfoca a la fase de planeación, se considera importante realizar los ova respectivos a las siguientes fases, de tal forma que se promuevan las habilidades de las diferentes fases. Considero que pueden ser materiales que compañeros y compañeras en formación profesional pueden retomar y considerar para probar con diseños de investigación diferentes.

Los alcances de esta investigación, así como su aporte de la misma tienen que ver con el desarrollo de un video educativo como apoyo a padres y madres de familia, quienes son factor muy importante en el desarrollo de la autorregulación. Y si bien el video por sí solo enfatiza únicamente la primera fase del proceso, bien puede ser parte del material didáctico de una formación más amplia ya sea de un MOOC, un curso en LMS o de una serie de videos, como es la característica (reusable) de un OVA.

El trabajo con padres y madres de familia dentro de este proceso pone sobre la mesa varias reflexiones, entre ellas la importancia que toman los OVA en la educación

contemporánea, en íntima relación con el contexto actual. Tal como se sustenta en el marco teórico, lo importante que resulta que estos objetos de aprendizaje cuenten con información relevante para el usuario o público meta, que favorezcan el entorno propicio para el mismo y que promuevan actividades acordes, que refrenden el mismo aprendizaje.

Considero que como profesional en formación del área de la psicología educativa, la trayectoria académica que ofrece la Facultad de Psicología de la UNAM está limitada, pues hacen falta más asignaturas abocadas a la tecnología educativa y educación a distancia, no sólo del área educativa sino para cualquier profesional de la Psicología que pueda llevar a cabo el diseño instruccional. Esta formación, desde mi experiencia, se ve nutrida por los programas de servicio social, que, en mi caso, según el programa elegido permite realizar una labor en favor de la educación en escenarios reales, pero me hubiese sido de mucha utilidad tener más fundamentos.

Referencias

Agudelo Benjumea, M. M. (2020). Los metadatos.

<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3631>

Agüin, V., Meléndez, R., & Cisneros, L. E., (2011). Prevención de parasitosis intestinal mediante técnicas de educación a distancia. *Revista cubana de salud pública*, 37 (2).

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662011000200002

Almeida-Zambrano, V. M. (2020). *Video documental sobre la importancia de la donación de médula ósea en niños y niñas con leucemia en la ciudad de Quito* [tesis de licenciatura].

Repositorio Institucional Universidad Politécnica Salesiana Ecuador.

<https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/19160>

Anzelin, I., Marín-Gutierrez, A. y Chocontá, A. (2020). Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje. *Sophia*, 16 (1), 48-64.

<https://www.redalyc.org/journal/4137/413764955005/html/>

Arroyo, M. I., López, M. E., Bernal, B. C. y Burgos, V. C. (2021). Recursos digitales educativos emergentes en tiempos de pandemia. En E. López, C. Bernal, C. Burgos y A. Luque (coords), *Educación en tiempos de pandemia*. Dikynson.

Ballinas, V. y Becerril, A. (2022, 30 de enero). *Por la pandemia han desertado 270 mil alumnos de primaria y secundaria, indica Delfina Gómez*. La Jornada.

<https://www.jornada.com.mx/notas/2022/01/30/politica/por-la-pandemia-han-desertado-270-mil-alumnos-de-primaria-y-secundaria-indica-delfina-gomez/>

- Balmoria, J. (2021, 12 de julio). *De millennials a pandemials: las generaciones perdidas por el coronavirus*. Forbes. <https://www.forbes.com.mx/red-forbes-de-millennials-a-pandemials-las-generaciones-perdidas-por-el-coronavirus/>
- Banco Mundial. (2020). *COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública*. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/143771590756983343-0090022020/original/Covid19EducationSummaryesp.pdf>
- Banco Mundial. (2020). *Pandemia de COVID-19: Impacto en la educación y respuestas en materia de políticas*. <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses>
- Belloch, C. (2017). *Diseño Instruccional*. <http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1321/EVA4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bermúdez, D. A., Lopera, G.J. y Osorio, R. I. (2021). *Objetos virtuales de aprendizaje en la interacción escuela y familia [tesis de maestría, Universidad Católica de Oriente. Repositorio UCO]*. <https://repositorio.uco.edu.co/handle/123456789/1040>
- Bernal-Gamboa, L. y Guzmán-Cedillo, Y. (2021). El impacto de las infografías en la retención de información por parte de estudiantes de psicología. *Revista Colombiana de Educación*, 1 (83), 1-17. <https://doi.org/10.17227/rce.num83-10700>
- Berridi, R. R. y Martínez, G. J. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 39 (56). <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n156/0185-2698-peredu-39-156-00089.pdf>

- Boyer, W. (2008). Parental and Educator Perspectives on Young Children's Acquisition of Self-Regulatory Skills. En M. Renck, *Enduring Bonds: The Significance of Interpersonal Relationships in Young Children's Lives*. 10.1007/978-0-387-74525-1_2
- Bravo, L. (1996). ¿Qué es el video educativo? *Comunicar*, (6).
<https://www.redalyc.org/pdf/158/15800620.pdf>
- Bravo, R. (2016). *Diseño, construcción y uso de objetos virtuales de aprendizaje OVA*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Cabrera, M. J., Sánchez, M. I. & Rojas, R. F. (2016). Uso de objetos virtuales de aprendizaje OVAS como estrategia de enseñanza-aprendizaje inclusivo y complementario a los cursos teóricos-prácticos. Una experiencia con estudiantes del curso física de ondas. *Revista Educación en Ingeniería*, 11 (22), 4-12.
- Callejas, C. M., Hernandez, N. E. y Pinzon, V. J. (2011). Objetos de aprendizaje, un estado del arte. *Entramado*, 7 (1). 176-189. <https://www.redalyc.org/pdf/2654/265420116011.pdf>
- Cano Rosas, M.E., García Criado, F. J., López Marcos, J. F., Alvarado Lorenzo, A., Cano Rosás, M., Diosdado Caballero, J. M., ... & García Cenador, M. B. (2013). *Enseñanza Tutorial on-line para el avance y mejora en la integración asistencial de pacientes con síndrome de Down*.
https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/124770/MID_13_235.pdf?sequence=1
- Carmona, A. M. y Carrión, R. H. (2015). *Potencia de la prueba estadística de normalidad Jarque-Bera frente a las pruebas de Anderson-Darling, Jarque-Bera robusta, Chi-cuadrada, Chen-Shapiro y Shapiro-Wilk* [tesis de licenciatura]. Universidad Autónoma del Estado de México. <https://core.ac.uk/download/pdf/159384191.pdf>

Castañeda, A. A. (2017). Evaluación de OVA Scratch para la enseñanza del contenido “densidad”. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 8 (14), 56-

75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6047139>

Castro-Sansores, C. J., de J López-Avila, M. T., & Góngora-Biachi, R. A. (2000).

Conocimientos e impacto de tres medios de enseñanza en relación al Síndrome de

Inmunodeficiencia Adquirida en estudiantes universitarios. *Revista Biomédica*, 11(1), 7-16.

<https://doi.org/10.32776/revbiomed.v11i1.214>

Centro de Opinión UVM. (2017, 28 de agosto). Padres desconocen proceso de formación educativo de sus hijos. [https://unamglobal.unam.mx/padres-desconocen-proceso-de-](https://unamglobal.unam.mx/padres-desconocen-proceso-de-formacion-educativo-de-sus-hijos/)

[formacion-educativo-de-sus-hijos/](https://unamglobal.unam.mx/padres-desconocen-proceso-de-formacion-educativo-de-sus-hijos/)

CEPAL & UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.

<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>

Chaves, B. E. y Rodríguez, M. L. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva:

Marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Ensayos pedagógicos*, 12 (2), 47-71.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6216917>

Clark-Carter, D. (2010). *Quantitative Psychological Research: The Complete Student's Companion*. Psychology Press: Hove and New York.

Cortés, G. T., Rodríguez, S.A. y Velasco, A. A. (2016). Estilos de crianza y su relación con los comportamientos de crianza que afectan la convivencia escolar [tesis de maestría,

Universidad libre].

<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8262/TESIS%20FINAL%20ABRIL%204%202016.pdf?sequence=1>

Costa, R. O. y García, G. O. (2017). El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 30, 117-130.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6164822>

De la Fuente, S. D., Hernández, S. M. & Pra, M. I. (2013). El mini video como recurso didáctico en el aprendizaje de materias cuantitativas. *Revista Iberoamericana de la Educación a Distancia*, 16 (2), 177-192.

De la Garza, M., LLanos, B., Mendoza, L., Sereno, G., Gutierrez, S. y López, A. (2021). *Desafíos de la educación en el confinamiento*.

https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/ediciones/Libros/Desafios_de_la_educacion.pdf

Dermitzaki, I. y Kallia, E. (2021). The Role of Parents and Teachers in Fostering Children's Self-regulated Learning Skills. En D. Moraitou, P. Metallidou (eds.), *Trends and Prospects in Metacognition Research across the Life Span*, https://doi.org/10.1007/978-3-030-51673-4_9

Dirección General de Evaluación Institucional UNAM. (2020). *Impacto de la pandemia de COVID-19 en la educación superior en México y el mundo*.

<http://www.dgei.unam.mx/hwp/impacto-de-la-pandemia-de-covid-19-en-la-educacion-superior-en-mexico-y-el-mundo/>

Dolugar, D. (2018). Diseño e implementación de objetos virtuales de aprendizaje para apoyar el proceso de enseñanza en la asignatura de estructura de datos. Tesis de licenciatura. Universidad de Cartagena.

<https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/7441/Informe%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Domínguez, P.C., Organista, S. J. y López, O. M. (2018). Diseño instruccional para el desarrollo de contenidos educativos digitales para teléfonos inteligentes. *Apertura*, 10 (2), 80-93. <http://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v10n2/2007-1094-apertura-10-02-80.pdf>

El Economista. (2020, 28 de febrero). *La Secretaría de Salud confirma el primer caso de coronavirus en México*. El Economista. <https://www.economista.com.mx/politica/Secretaria-de-Salud-confirma-el-primer-caso-de-coronavirus-en-Mexico-20200228-0061.html>

Escudero, X., Guarner, J., Galindo-Fraga, A., Escudero-Salamanca, M., Alcocer-Gamba, M. A. & Río, C. D. (2020). La pandemia de Coronavirus SARS-Cov-2 (COVID-19): Situación actual e implicaciones para México. *Archivos de cardiología de México*, 90, 7-14. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-99402020000500007 .

Facultad de Psicología. (2021). *Plan de estudios 2008* [diapositivas]. https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/Licenciatura_Psicologia_UNAM_Plan_de_Estudios_2008_Informacion_y_estructura.pdf

Feria, M. I. & Zúñiga, L. K. (2016). Objetos Virtuales de Aprendizaje y el desarrollo de aprendizaje autónomo en el área de inglés. *Praxis*, 12, 63-77.

Ferro, G. R. y Vives, M. C. (2004). Un análisis de los conceptos de efectividad, eficacia y eficiencia en la psicología. *Panace@*, 5 (16), 97-99. <https://www2.uned.es/TICC/Cap.1/conceptos.pdf>

Franco, A. (2015). Entre la enseñanza audiovisual y la educación virtual: medios educativos y objetos virtuales de aprendizaje. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1151/TO-18926.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- García Aretio, L. (2005a). *Objetos de aprendizaje*. <http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:329/editorialfebrero2005.pdf>
- García Aretio, L. (2005b). *Objetos de aprendizaje. Características y repositorios*. <http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:327/editabril2005.pdf>
- García, B. F. y Doménech, B. F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1.
http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/158952/Garcia_Bacete_Dom%c3%a9nech_1997_Motivacion_aprendizaje_y_rendimiento_escolar_reme.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García, C. B. (2009). *Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales*. El Manual Moderno
- García, C. P. (2021). Educación en pandemia: los riesgos de las clases a distancia. IMCO.
https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2021/06/20210602_Educacio%CC%81n-en-pandemia_Documento.pdf
- García, I., Barberá, E. y Maina, M. (2019). Diseño de un sistema de apoyo a la regulación social del aprendizaje en los xMOOC. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 23, 43-61. 10.7203/realia.23.15914
- García, L. (2021). *Propuesta de tutoría integral en educación superior para promover la autorregulación emocional y del aprendizaje* [tesina de licenciatura]. Tesiunam. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.195/ptd2021/mayo/0812370/Index.html>

García-Jiménez, R. & Arango-Hernández, M. J. (2022). Conmoción psíquica por confinamiento de Covid-19 en niños que cursaban el preescolar en Oaxaca, México. *Santiago* (157), 52-71.

<https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5458/4739>

García-Ruiz, L. (2017). *Programa de educación para la salud dirigido a la prevención de embarazos y Enfermedades de Transmisión Sexual en adolescentes* [tesis de licenciatura].

Repositorio de Trabajos Academicos de la Universidad de Jaén

<https://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/6248>

Gervacio, J. H. & Castillo, E. B. (2021). Impactos de la pandemia covid-19 en el rendimiento escolar durante la transición a la educación virtual. *Revista Pedagógica*, 23, 1-29.

10.22196/rp.v22i0.6153

Gobierno de México. (2021, 16 de octubre). ¿Cómo y con quién se aprende? la pedagogía.

<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-curric-pedagogia.html>

González, P. y León, M. (2017). ¿Cómo procesamos la información multimodal? *Revista Digital*

Universitaria, 18 (7). <https://www.revista.unam.mx/vol.18/num7/art60/index.html>

González, M. L. (2017). Metodología para el diseño instruccional en la modalidad b-learning desde la Comunicación Educativa. *Razón y Palabra*, 21 (98), 32-50.

<https://www.redalyc.org/pdf/1995/199553113004.pdf>

Guevara-Calume, R. C., Uc Ríos, C. E. y Yarce-Marín, Y. G. (2022). Propuesta para la clasificación de los objetos virtuales de aprendizaje interactivos. *Revista Virtual Universidad*

Católica del Norte, (66), 213-242. . <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n66a9>

Guzmán, L. (2017). La familia. Consultado el 19 de enero de 2021 en:

<https://www.cch.unam.mx/padres/sites/www.cch.unam.mx.padres/files/archivos/La-familia-completo.pdf>

Guzmán-Cedillo. Y. (2003). *Aprendizaje cooperativo en la autorregulación al realizar tareas de inglés en estudiantes de secundaria: una experiencia* [tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM.

<http://132.248.9.195/ppt2002/0321498/Index.html>

Guzmán Cedillo Y. I. (2019). Informe proyecto pe301819 EVALUACIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS. UNAM DGAPA PAPIME MÉXICO..

Gutierrez, F. J. (2020). *Videos educativos para desarrollar el cv y la entrevista de trabajo dirigido a psicólogos* [tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México].

TESIUNAM. <http://132.248.9.195/ptd2020/noviembre/0805250/Index.html>

Hernández, P. E. (2017). *Involucramiento parental y sus efectos en el desempeño estudiantil en la prueba Excale06*.

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1321.pdf>

Hughes, C. (2019). How do parents guide children towards 'playing to learn'? Reflections on four studies in a special issue on self- and co-regulation in early childhood. *Metacognition and Learning*, 14. 315-326. <https://doi.org/10.1007/s11409-019-09215-6>

Human Rights Watch. (2020). El grave impacto de la pandemia en la educación mundial.

<https://www.hrw.org/es/news/2021/05/16/el-grave-impacto-de-la-pandemia-en-la-educacion-mundial#:~:text=Los%20cierres%20de%20escuelas%20provocados,seguir%20aprendiendo%20durante%20la%20pandemia>

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2020). Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en educación (ECOVID-ED) 2020. Nota técnica.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_nota_tecnica.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (s.f.). *Políticas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en México*. [https://www.inee.edu.mx/wp-](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/documento6-participacion-social.pdf)

[content/uploads/2018/12/documento6-participacion-social.pdf](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/documento6-participacion-social.pdf)

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (s.f.). *Políticas para mejorar la participación social en educación básica en México*. [https://www.inee.edu.mx/wp-](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/documento6-participacion-social.pdf)

[content/uploads/2018/12/documento6-participacion-social.pdf](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/documento6-participacion-social.pdf)

IISUE UNAM oficial. (2018, 24 de abril). *El impacto de las emociones en el aprendizaje* [video].

YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=fA-TKAxMdag>

Juárez, G. B., Lizárraga, O. G. y Álvarez, S. I. (2022). Diseño instruccional ADDIE y tecnología emergente en educación superior para el aprendizaje del idioma inglés en época de pandemia. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 18 (1), 159-177. doi.org/10.35197/rx.18.01.2022.08.bm

Jurado, S. E. y Martos, E. F. (2022). Diseño de un sitio web de aprendizaje de inglés mediante el modelo ADDIE. *Apertura*, 14 (1), 148-163. <https://doi.org/10.32870/ap.v14n1.2132>

Kerlinger, F. N., Lee, H. B., Pineda, L. E., Mora Magaña, I. (2002). Cap. 9 Principios del análisis e interpretación. *Investigación del comportamiento*. (pp-171-197). México: McGrawHill

- King, R. B. y Ganotice, F. A. (2014). The social underpinnings of motivation and achievement: investigating the role of parents, teachers, and peers on academic outcomes. *Asia-Pacific Edu Res*, 23 (3), 745-756. 10.1007/s40299-013-0148-z
- Lieshout, C. F. (1986). El aprendizaje y la enseñanza: una parte del desarrollo. *Revista de educación*, 279, 121-138. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/70080>
- López, L. E. (2008). Aproximación a una taxonomía de los objetos de aprendizaje. *Educación y ciencia*, 10, 10-13.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/716/715
- López, B. D. y Álvarez, V. I. (2011). Promover la regulación del comportamiento en tareas de aprendizaje cooperativo en línea a través de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14 (1), 161-183. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331427214009.pdf>
- Losada, C. M. y Peña, E. C. (2022). Diseño instruccional: fortalecimiento de las competencias digitales a partir del modelo ADDIE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13 (25). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1309>
- Malavé, P. M. (2021). *Influencia de la motivación en el aprendizaje de los niños de educación inicial* [tesis de licenciatura]. Universidad Estatal Península de Santa Elena.
<https://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/6690/1/UPSE-TEI-2022-0024.pdf>
- Martínez, H, J. (2017). *Andamiaje dialógico: promotor del proceso de enseñanza y aprendizaje en las interacciones experto-novato dentro del programa "Aprendiendo juntos"* [tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM.
<http://132.248.9.195/ptd2017/enero/0755033/Index.html>

Mercado-Martínez, F. J., Huerta-Francisco, V. A., & Urias-Vázquez, J. E. (2019). Redes sociales virtuales y Salud. Una experiencia participativa sobre la enfermedad renal crónica. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 23.

<https://www.scielo.br/j/icse/a/rQwzQjBjNBht7z4Fsp8FYjz/abstract/?lang=es>

Meza, C. J. (2018). *La construcción de un entorno personal de aprendizaje y su relación con la autorregulación y epistemología personal: efectos de un taller* [tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México].

<http://132.248.9.195/ptd2018/noviembre/0782349/Index.html>

Montes, J., Ayala, I. y Atencio, D. (2005). Preparación para exámenes y aprendizaje autorregulado con estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 1 (5), 57-71.

<https://www.redalyc.org/pdf/801/80100505.pdf>

Morales, G. B. (2022). Diseño instruccional según el modelo ADDIE en la formación inicial docente. *Apertura*, 14 (1), 80-95.

<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/2160/1435>

Morales-González, B., Edel-Navarro, R. & Aguirre-Aguilar, G. (2014). Modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación): Su aplicación en ambientes educativos. En I. Esquivel (coord.), *Los modelos tecno-educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (pp. 33-46). Universidad Veracruzana.

<https://www.researchgate.net/profile/Luis-Garcia-Utrera/post/What-theoretical-models-to-integrate-technology-in-the-classroom-are-being-used-to-teach->

[history/attachment/59d63b8dc49f478072ea752b/AS%3A273742956040204%401442276814930/download/Libro_Los+Modelos+Tecno-Educativos_2014.pdf#page=33](https://www.researchgate.net/publication/261111111/attachment/59d63b8dc49f478072ea752b/AS%3A273742956040204%401442276814930/download/Libro_Los+Modelos+Tecno-Educativos_2014.pdf#page=33)

- Morales, M. Y., Gutierrez, M. L. & Ariza, N. L. (2016). Guía para el diseño de objetos virtuales de aprendizaje (OVA). Aplicación al proceso enseñanza-aprendizaje del área bajo la curva de cálculo integral. *Revista Científica General José María Córdova*, 14 (18), 127-147
- Morales, S., Martínez, M., Nieto, J. y Lira, J. (2017). *Health & Addictions* 17 (2).
<https://www.redalyc.org/pdf/839/83952052013.pdf>
- Morales, V., Duque, N. y Ovalle, D. (2017). Modelo por capas para la evaluación de la calidad de Objetos de Aprendizaje en repositorios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19 (3). Obtenida de: <https://www.redalyc.org/pdf/155/15553204004.pdf>
- Moratilla, E. (2018). *Una revisión del aprendizaje autodirigido y autorregulación en educación en línea* [tesis de licenciatura]. Tesiunam. Universidad Nacional Autónoma de México.
<http://132.248.9.195/ptd2018/febrero/0770730/Index.html>
- Moreno, C. y Pérez, C. (2021). Factores de autorregulación del aprendizaje que intervienen en el rendimiento escolar [tesis de grado].
https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/12977/4/TM.ED_PerezRodriguezCarolina_MorenoHerediaClaudiaPatricia_2021.pdf
- Mortis, L. S., Rosas, S. A. y García, L. R. (2021). Pedagogías y Tecnologías Emergentes para el aprendizaje de universitarios durante la pandemia COVID-19. En A. Escudero & R. Palacios (coords), *Tecnología y contingencias* (pp. 45-53). Transdigital.
- Núñez, J., Solano, P., Gonzalez, J. A. & Rosario, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18(3), 353.358.
<https://www.redalyc.org/pdf/727/72718304.pdf>

Olave, I., Villarreal, A., Malgesini, F. y Mendoza, G. (s.f.). La interacción con los pares y la autorregulación del aprendizaje. Primer Congreso Internacional de Educación.

http://cie.uach.mx/cd/docs/area_04/a4p9.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2020). *COVID-19: Cronología de la actuación de la OMS*.

<https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>

Organización Panamericana de la Salud. (2020). *Actualización epidemiológica nuevo coronavirus (2019-nCoV)*.

https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/51859/EpiUpdate5February2020_spa.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Osorio, R. D., Montoya, C. E. y Izasa, G. G. (2020). Percepción de los estudiantes de segundo semestre de la carrera de Medicina de la Pontificia Universidad Javeriana (Cali) ante la transición de una modalidad presencial a una apoyada en medios digitales durante el tiempo de la pandemia por COVID-19. *Universitas médicas*, 61 (4).

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-08392020000400193

Ospina, V. J. (2021). *Implementación de vídeos educativos para mejorar la motivación en un curso de educación física* [tesis de licenciatura]. Repositorio UCO.

<https://repositorio.uco.edu.co/handle/123456789/1088>

Oviedo, P., Morales, F., Conejo, F. y Mahecha, J. (2020). Incidencia de los aspectos socioculturales en la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes la básica secundaria. *Revista Boletín Redipe*, 9 (12), 111-126.

<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1139/1035>

Pacheco, G. [@Gabriel Pacheco López]. (2022, 17 de octubre). Acompaño a mi hijx en sus labores educativas | psic. Gabriel Pacheco [video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=1C4aAPSEZV8>

Palomino-Vergara, A. & Sifuentes-Fajardo, S. (2019). *Comunicación asertiva e inclusión social de personas con Síndrome de Down, Asperger y Trastorno de Espectro Autista en medios de transporte público-privado de Lima Metropolitana 2019* [tesis de licenciatura]. Repositorio Institucional Universidad Tecnológica del Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12867/3562>

Panadero, E. y Tapia, J. (2014a). ¿Cómo autorregulan nuestros estudiantes? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30 (2), 450-462. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731188008.pdf>

Panadero, E. y Tapia, J. (2014b). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20 (1), 11-22.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>

Pakulak, E. y Lipina, S. (2021). Neuroscientific Approaches to Optimize Self-regulatory Skills in Children from Backgrounds of Poverty in Different Cultural Contexts. En S. Garvis, H. L. Taguchi (eds.), *Quality Improvement in Early Childhood Education*, https://doi.org/10.1007/978-3-030-73182-3_11

Parra, E. E., Peñas, F. O. y Gómez, G. A. (2017). Objetos virtuales para el aprendizaje autorregulado de estudiantes de terapia ocupacional. *Revista Salud Pública*, 19 (6), 760-765.

<https://doi.org/10.15446/rsap.v19n6.62966>

Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning*. UNESCO. https://www.iaoed.org/downloads/education_practices_24_eng.pdf

Peñalosa, E. y Landa, P. (2008). Objetos de aprendizaje: una propuesta de conceptualización taxonomía y metodología. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 11 (3). Obtenido de: <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol11num3/Vol11No3Art2.pdf>

Pérez, C. M. (2013). El entorno familiar y los derechos de las niñas, los niños los y adolescentes: una aproximación. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46 (138), <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-comparado/article/viewFile/4844/6195>

Pinto, D. L. y Peñata, A. N. (2015). Las Mtics, Tecnologías Intelectuales para la Implementación de Nuevas Formas de Leer y de Escribir. Reposital. <http://repositoral.cuaieed.unam.mx:8080/xmlui/handle/20.500.12579/3951>

Polanco-Fajardo, M., Estupiñan-Medina, V. & López-Ibarra, A. (2021). Pedagogía de los padres en el aprendizaje virtual en tiempos de COVID-19: de cara a la nueva realidad educativa. *PRA*, 20 (27), 100-119. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.27.2020.100-119>

Ramos, L. B. (1996). ¿ Qué es el vídeo educativo?. *Comunicar*, (6).

Riccio, F. R., Molestina, C. J., & Veliz, M. A. (2017). Impacto del uso de videos educativos complementando las clases presenciales en educación superior. *Polo del conocimiento*, 2(7), 3-14.

Rodríguez, J. C. Fernández, F. C., Martínez, D. J. y Berral, O. B. (2021). Digitalización de la educación durante la COVID-19. Retos de la escuela del siglo XXI. En E. López, C. Bernal, C. Burgos y A. Luque (coords), *Educación en tiempos de pandemia*. Dikynson.

- Rodríguez, R. A., López, B. S. & Mortera, F. J. (2017). El video como Recurso Educativo Abierto y la enseñanza de Matemáticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19 (3), 92-100. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.936>
- Rojas, M., Jaimes, L. y Valencia, M. (2018). Efectividad, eficacia y eficiencia en equipos de trabajo. *Espacios* 39 (6). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n06/18390611.html>
- Ruíz, C. G. (2020). Covid-19: pensar la educación en un escenario inédito. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25 (85).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000200229
- Sanchez, I. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *MEDISAN*, 25 (1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192021000100123
- Sánchez, E. P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (2). <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1538Escobedo.pdf>
- UNICEF. (2020). *Informe de UNICEF y PNUD evidencia impacto de la pandemia en la educación*. <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/informe-unicef-y-pnud-evidencia-impacto-de-la-pandemia-en-la-educacion>
- UNICEF. (2020, 18 de junio). *UNICEF resalta la importancia del rol del padre en el cuidado y la crianza de las niñas, niños y adolescentes en tiempos de COVID-19*.
<https://www.unicef.org/colombia/comunicados-prensa/dia-del-padre-2020>
- Tabares-Morales, V., Duque-Méndez, N. D., Moreno-Cadavid, J., Ovalle-Carranza, D. A., & Vicari, R. M. (2013). Evaluación de la calidad de metadatos en repositorios digitales de objetos de aprendizaje. *Revista interamericana de bibliotecología*, 36(3), 183-195.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v36n3/v36n3a2.pdf>

- Temesio, S. (2015). Metadatos para recursos educativos. *Palabra clave*, 5 (1).
<http://www.scielo.org.ar/pdf/pacla/v5n1/v5n1a03.pdf>
- Torrano, M. F. y González, T. M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1), 1-33.
<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152878002.pdf>
- Torrecillas-Lacave, T., Vázquez-Barrio, T., Suárez, R. y Fernández-Martínez, L. M. (2020). El papel de los padres en el comportamiento online de menores hiperconectados. *Revista Latina de Comunicación Social*, 75, 121-148. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1419>
- Valdés, C. A., Martín, P. M. y Sánchez, E. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000100012
- Valle, A. A., González, C. R., Barca, L. A. y Nuñez, P. J. (1997). Motivación, cognición y aprendizaje autorregulado. *Revista Española de Pedagogía*, 55 (206), 137-164.
<https://www.jstor.org/stable/23764331>
- Velasco, A. C. y Cardeñoso, R. O. (2020). Evaluación de las competencias de aprendizaje autorregulado en función del nivel educativo y el género del alumnado de carreras administrativas. *Perfiles educativos*, 42 (169).
http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58687/52518
- Velasco, G. S. (2019). *Regulación emocional en padres de adolescentes y su impacto en la relación padre-hijo* [tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. <http://132.248.9.195/ptd2018/diciembre/0783876/Index.html>

Villodre, S. L. y Llarena, M. G. (2011). *Objetos de Aprendizaje: Criterios de diseño y uso*. VI Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología.

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/18856>

Zambrano, V. L. M. (2021). *Diseño de un Objeto Virtual de Aprendizaje para facilitar el acompañamiento de las familias y cuidadores a los estudiantes de grado Sexto de la Institución Educativa Alonso de Olalla* [tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repository UCC.

https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/36212/1/2021_Ova-Familias-Cuidadores.pdf

Zulma, L. M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios pedagógicos*, 32 (2), 121-132.

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052006000200007&script=sci_arttext

Zúñiga, L. (2022). *Importancia de los padres en el proceso educativo de los hijos* [tesis de licenciatura]. <https://hdl.handle.net/20.500.12753/4357>

Anexo 1. Comentarios realizados por los jueces expertos a través del Instrumento COdA.

Tabla 8.

Comentarios obtenidos de jueces expertos para cada uno de los aspectos evaluados.

Criterio	Juez	Comentarios
1 - Objetivos y coherencia didáctica.	1	Los objetivos y destrezas a desarrollar son claros.
	3	Aumentar el tamaño de la letra de la primera diapositiva, en donde se responde a la pregunta ¿Qué aprenderemos?
	5	Considero que hay coherencia entre los objetivos y lo mostrado.
	6	Se recomienda que la redacción vaya un poco más lenta..
2 - Calidad de los contenidos	1	El contenido es claro e inclusive me parece dirigible para la población a la que va dirigida.
	2	Todo clarísimo, ya quedó perfecto así. Tal vez poner en la descripción del video, o en el mismo video al final una breve reflexión sobre que éstas habilidades que comentas forman parte del proceso de la autorregulación académica.
	4	Los contenidos son claros.
	5	Se nota el uso de un modelo de diseño instruccional, lo que lleva a cada fase o etapa dentro del video y la claridad en su contenido.
3 - Capacidad de generar reflexión, crítica e innovación	1	Me parece que te permite reflexionar y criticar la manera en que los padres colaboran en la realización de tareas y de qué manera pueden apoyar en la autorregulación y autonomía de los estudiantes.

	4	Parte de la definición de un OVA es la interacción que pueda tener el usuario con el Objeto de Aprendizaje, por lo que considero que se podrían ir dejando posibilidades de poner en práctica, por ejemplo, dejar unos segundos entre cada ejemplo con una pantalla que diga "¿Qué harías tú?".
	5	Sí hay reflexión, especialmente con las preguntas ¿Qué harías tú? Me deja pensando en el final del video, sobre la invitación a que sea papá y mamá quienes deben participar, cuando un gran porcentaje son familias monoparentales.
	6	Me parece que el video va rápido, sería importante hacer pausas.
4 - Interactividad y adaptabilidad	1	Me parece que se toma en cuenta las particularidades de varias familias y las oportunidades que tienen al dar los diferentes ejemplos.
	4	Valiéndome del punto anterior, siento que cubre perfecto con la parte de adaptabilidad, pues es amable para los padres de familia, sin embargo sí considero que falta más invitación a la interacción entre el usuario y el OVA.
	5	Se invita a la interactividad buscando activar el conocimiento previo.
	6	En ocasiones es difícil leer y escuchar al mismo tiempo.
5 - Motivación.	1	El video facilita herramientas que les permiten a los padres de familia aprender, además de que mantiene el interés y es presentado de forma innovadora y atractiva.
	4	Vas súper bien con esa parte, es ameno, quizá acompañado con la interacción ya estaría al 100.
	5	Mantiene el interés de los participantes con los casos presentados.

	6	Ser más explícito en autorregulación.
6 - Formato y diseño	1	Me pareció que el contenido fue presentado en orden y era claro.
	3	En algunas partes del video, la edición en los cortes es muy notoria y puede distraer un poco, fracciones de segundo.
	4	Me encanta la herramienta que utilizaste para crear el video.
	5	Las imágenes son claras, la narración también lo es.
	6	Ir un poco más pausado.
7- Usabilidad	1	La plataforma YouTube me parece que facilitará que el video llegue a varias personas.
	4	Afortunadamente la mayor parte de la población sabe usar YouTube.
	5	Es fácil de usar, poner pausa, avanzar o retroceder.
	6	YouTube es de fácil accesibilidad.
8 - Accesibilidad	1	El texto es legible y los audios mantienen una buena calidad de sonido.
	3	El audio y la voz son muy claros, solamente percibo un ruido de fondo.
	4	YouTube es una herramienta súper accesible para la mayoría de las personas.
	5	Es fácil de manipular el audio y el lenguaje es claro.
	6	Es claro, sin embargo no todos puedes leer y escuchar al mismo tiempo.
9 - Reusabilidad	1	El video puede ser de utilidad en varios entornos de aprendizaje y en otras disciplinas.

	4	Claro! Se pueden abstraer varias cosas del OVA para construir más.
	5	Es fácil de rehusar, se puede insertar en plataformas.
	6	Se puede utilizar.
10 - Interoperabilidad	1	Aunque dentro del video se pueden encontrar estos metadatos, no estaría de más agregar esta descripción debajo del video en YouTube.
	4	Considero que puede utilizarse muy bien en varios dispositivos.
	5	Es fácil de que sea interoperable, además la licencia creative commons lo favorece.
	6	Es accesible.

Nota: Se observaron algunos contrastes en las opiniones vertidas por los jueces expertos que derivan en una lista de sugerencias de mejora que se destacan en la presente tabla.

Anexo 2. Instrumento de evaluación para video educativo elaborado ex profeso.

Acerca del instrumento.

Como parte del desarrollo del video educativo bajo la metodología ADDIE, se constituía como necesaria la evaluación del OVA. Al no contar con un instrumento adecuado para la evaluación del video educativo, elaborado para padres y madres de familia, mismo que valorara su experiencia en el contexto y situación en la que se desarrolla esta tesis, se decidió elaborar un instrumento ex profeso, que respondiera a los objetivos de la presente investigación.

De tal forma, después de una revisión a los antecedentes, se decidió formular un instrumento que fuera de fácil entendimiento al público usuario del OVA, que permitiera medir el aprendizaje resultante de la visualización del video. Se tomó por más adecuado, la elaboración de una serie de tiras cómicas (inspirado en Velasco, 2019).

Resultando así un instrumento que permitió indagar la percepción de las y los participantes antes diversas situaciones, la reacción ante las mismas y los aprendizajes básicos sobre las habilidades de autorregulación contenidas en el video resultado de esta tesis.

Proceso de construcción.

Una vez realizada la investigación documental se definieron algunas de las habilidades presentes en los procesos de autorregulación académica. De éstas, se enlistan aquellas que se consideraron básicas para la autorregulación en ambientes académicos y que resultan de gran interés por las características y público meta del OVA:

- Motivación externa
- Gestión del tiempo y organización de tareas

- Elaboración de la tarea según los procesos de autorregulación
- Responsabilidad
- Uso de recursos disponibles y facilitación de apoyos necesarios (andamiaje)
- Comunicación asertiva y escucha activa

Bajo esta guía, se elaboraron 6 tiras cómicas que se catalogaron según el sentido de la situación, como se expone en la Tabla 9. Dicho material se presentó a 6 padres y madres de familia quienes dieron su opinión acerca de la situación presentada además de brindar su auto percepción mediante la pregunta ¿Qué haría yo en esta situación?

Tabla 9.

Primer sondeo de las tiras cómicas del Instrumento de evaluación.

Sentido de la viñeta	Descripción
Positivo	Se catalogan así, aquellas tiras cómicas que muestran una situación que resulta favorable, bajo una estrategia que favorece el aprendizaje y que se desea bajo los principios del aprendizaje autorregulado. Se tiene controlada la situación.
Negativo	Se catalogan así, aquellas tiras cómicas que muestran situaciones dónde no hay un comportamiento adecuado por parte de los padres y madres de familia. Se presentan castigos o regaños.
Neutro	Se catalogan así, aquellas tiras cómicas que muestran una situación sin resolver pero que permite la reflexión del padre o madre de familia. No sugiere castigo pero tampoco alguna habilidad propia de la autorregulación

Nota: Elaboración propia.

Bajo esta clasificación, se observó que los padres y madres de familia podían expresar su sentir de manera más libre mediante las tiras cómicas catalogadas como neutras, a diferencia del resto de tiras cómicas en las que, sólo adoptaban el papel del personaje que

fungía como padre o madre de familia, sin distinción del sentido de la viñeta, fuera positivo o negativo.

De esta manera, se diseñaron o adaptaron 8 tiras cómicas bajo los requerimientos observados en el primer sondeo con padres y madres de familia. De estas se insaculaban 6 que forman parte de la versión final de este instrumento a utilizarse con los participantes que observaron el video resultado de esta tesis.

El proceso para diseñar las viñetas de caso obedeció a la revisión de la literatura en función de los procesos de aprendizaje autorregulado y de este tipo de evaluación con ayuda de viñetas de caso. Dicho proceso estuvo supervisado por la directora de esta tesis.

Se presentan entonces situaciones cotidianas con las que los jueces expertos pueden lograr una identificación, recordar momentos en los que se ha suscitado una situación similar al interior de su familia o algunas otras que lleven a poner en práctica los aprendizajes logrados. Al privilegiar que las historias contenidas en las tiras cómicas fueran de carácter neutro, se espera que no sugieran la respuesta o lleven a un sesgo en la evaluación.

Cada tira cómica que seleccionada para formar parte del instrumento final fue acompañada de una breve descripción que daba contexto de la situación presentada, así como de dos reactivos por cada tira, que se describen a continuación:

El primero de ellos, constituía un espacio de reflexión abierto dónde los padres y madres de familia o cuidadores primarios en su caso, pudieron expresar su posible conducta o reacción en respuesta a la situación planteada bajo la siguiente exposición: “Con base en lo observado en la viñeta, trate de responder a las siguientes preguntas: ¿Qué haría yo en esta situación? ¿Qué alternativas tengo?”, en la que el participante podía responder de manera abierta su intención para ser catalogado posteriormente en una escala del 0 a 3.

El segundo, constituía un espacio reflexivo de autopercepción mediante la siguiente pregunta: ¿Del 1 al 10 qué tan capaz se siente de poder modelar o acompañar a su hijo a resolver esa situación?, en la que cada usuario pudo responder en una escala elegible del 1 al 10.

Por otro lado se diseñó un reactivo que cuestiona a los participantes a través de una situación hipotética descrita, sobre sus aprendizajes. El reactivo es el siguiente y forma parte tanto del pretest como del postest:

- Imagine que durante la hora de la comida su hijo le comenta acerca de un proyecto escolar de Matemáticas que se entrega la semana siguiente y le pide ayuda para realizarlo ¿Qué hace usted al respecto? (seleccione las opciones con las que se identifica).

Para este reactivo se diseñaron 19 opciones de respuesta representativas de algunas categorías elaboradas previamente que se le ofrecen al usuario, quien puede elegir con cuántas se identifica. De ellas sólo 5 son correctas y se puntúan sólo el número de respuestas correctas, independiente al número de opciones seleccionadas.

De tal manera queda conformado el pretest y postest. Para garantizar los cambios en el tiempo, se presentan 3 viñetas antes de la visualización del video con una pregunta abierta y una pregunta cerrada por cada viñeta y de la misma forma 3 viñetas más una vez visualizado dicho material, acompañadas en cada momento de la evaluación por el reactivo de opción múltiple diseñado por demás de las tiras cómicas.

De esta forma, el pretest y el postest queda conformado por siete reactivos cada uno respectivamente: tres reactivos con opción de respuesta abierta, tres con opción de escala 0-10 y uno más con opción múltiple de respuesta.

Adicional a esta parte del Instrumento, se diseñaron 3 reactivos más que son presentados inmediatamente posterior a la visualización del video, y al no ser comparables, son denominados *reactivos relacionados directamente al video*, estos son:

- Imagine que usted se encuentra en la siguiente situación: Su hijo/hija o tutorado tiene que entregar un proyecto escolar de fin de año para la materia de Arte, el profesor ha indicado realizar un pintura, dejando volar la imaginación, la intención no es hacerlo por él, por el contrario, es brindarle las tareas necesarias para lograrlo. ¿Qué puede hacer en ese momento? ¿Qué pasos debe seguir para lograr entregar la tarea?
- Imagine que usted se encuentra en la siguiente situación: La fiesta de cumpleaños del más pequeño de la familia está próxima a llegar, ya está listo casi todo, falta decorar el lugar, pues todos queremos que sea inolvidable. Alguien de la familia ha propuesto realizar figuritas de papel como las de la imagen, ¿Parece complicado cierto? ¿Podemos poner en práctica algo de lo que acaba de aprender en el video para facilitar el trabajo? ¿Qué pasos podemos seguir para lograr estas figuras y tener una fiesta exitosa?
- Imagine que su hijo (o menor al que usted apoya) requiere de ayuda para hacer una lámina o cartel que recuerde una efeméride, que se presentará en la ceremonia cívica escolar. ¿Cómo lo podemos ayudar? ¿Qué pasos seguiría para resolver esta situación?

El instrumento final de evaluación fue presentado a los participantes a través de un Google Forms, añadiendo los siguientes aspectos:

A. Consentimiento informado.

Estimado padre/madre de familia:

Esta actividad es parte de un proyecto de titulación que se lleva a cabo en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México y tiene como objetivo diseñar materiales educativos acorde a las necesidades y situaciones cotidianas de padres y madres de familia en relación a las actividades académicas de sus hijos.

La información que nos proporcione en esta actividad es anónima y confidencial, es decir, no se pide ningún dato de identificación (nombre, dirección o teléfono), y los datos aquí recabados serán utilizados únicamente con fines estadísticos/de análisis.

Para saber si usted está de acuerdo en contestar este cuestionario seleccione una de las siguientes opciones:

Si/No

Gracias por su colaboración.

B. Instrucciones

A continuación se presentan una serie de viñetas que representan situaciones en la vida cotidiana de padres y madres de familia en relación a su actuar con hijos e hijas en edad escolar. Le pedimos observarlas con atención y responder a lo solicitado. No existen respuestas correctas o incorrectas, únicamente queremos que exprese según su experiencia y conteste con sinceridad.

C. Datos sociodemográficos y de identificación.

- a. Sexo
- b. ¿Con qué opción se identifica en relación al menor de edad? (Padre o madre de familia, abuelo o abuela, tía o tío, hermana o hermano mayor, cuidador/tutor, otra).
- c. ¿Cuál es su edad? (del padre, madre de familia o cuidador).
- d. ¿Cuál es su escolaridad? (del padre, madre de familia o cuidador).

- e. ¿Cuántos hijx(s) tiene?
- f. ¿Cuál es la edad de su(s) hijx(s)?

La versión final del instrumento de evaluación fue presentado a las y los participantes a través de un Google Forms.

Versión final de las tiras cómicas.

- Viñeta 1.

Luis tiene que realizar un proyecto para la clase de Ciencias Naturales, él considera que no es capaz de realizarlo y no sabe qué hacer. Después de reflexionar de camino a casa, Luis decide pedirle ayuda a su papá:



- Viñeta 2.

Mateo ha reprobado un exámen, su mamá se ha enterado en la firma de boletas y lo regaña frente a todos sus compañeros puesto que para la familia Ruíz, es una obligación ser el primero de clase.



- Viñeta 3.

Jesús está confundido respecto a un proyecto que debe entregar para la clase de Arte. Es por ello que acude a su mamá:



- Viñeta 4.

Mariana no comprende la tarea que le encargó la profesora y decide no hacerla. Su papá acude a ella para saber qué está pasando:



- Viñeta 5.

Fercita es una niña muy alegre y le gustan los videojuegos. Desde que regresó de la escuela se la pasó usando videojuegos y se le olvidó realizar la tarea:



- Viñeta 6

Pablo es un niño al que se le dificultan las matemáticas, es muy tímido y no se atreve a externar sus dudas en el salón de clase. Es por ello que acude a su papá:



Anexo 3. Guión de video educativo elaborado.

Descripción de metadatos:

Título: "Acompañó a mi hijx en sus labores educativas"

Autor: Gabriel Pacheco López

Público meta: Vídeo dirigido a padres y madres de familia.

Objetivo didáctico: Aprender a acompañar a tu hijo en sus actividades escolares, buscando dotarlo de habilidades de autorregulación y autonomía.

Licencia y opciones de reproducción: Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Versión final.

Descripción en off: ¿Qué aprenderemos? Aprenderemos Aprender a cómo acompañar a tu hijo en sus actividades escolares, buscando dotarlo de habilidades de autorregulación y autonomía

Los padres y madres de familia tienen una titánica labor en el desarrollo y la educación de niñas y niños. En ocasiones, esto nos puede resultar un tanto complejo por los retos que representa, pero es importante involucrarnos en su entorno para poder ayudarlos a lograr sus metas en la vida.

Hay muchas situaciones en que tus hijos e hijas pueden necesitar un poco de ayuda, en ocasiones nos es complicado porque pensamos que no sabemos o que un regaño es suficiente. Veamos el siguiente caso:

A Mateo le pidieron una maqueta del ciclo del agua, pues algunos de sus compañeros no entendieron el tema de la clase de hoy. Él le pregunta a su mamá: ¿Cómo la puedo hacer? [*sonido de bomba*].

Es muy común que padres y madres de familia se sientan perdidos al oír estas palabras. Este es un momento muy oportuno para guiar a tus hijos, puesto que en algún momento ellos realizarán sus tareas de manera más independiente.

Lo primero que debemos hacer es revisar las necesidades que tenemos para poder encontrar una solución, en este caso, es el proyecto escolar, y los recursos que tenemos disponibles.

Tenemos la necesidad de investigar y construir una maqueta, quiere decir que tu hijo necesita ayuda por lo que deberán buscar las herramientas para hacerla juntos.

Buscar ideas y hacer un dibujo previo es un gran apoyo, pero también podemos realizar una lista de materiales para buscar en casa los que ya tenemos y conseguir los que nos hace falta. Explicarle esto a los niños es de ayuda para que en un futuro, sepa también donde los puede conseguir, ¿Qué haces tú en esta situación? ¿Cómo resuelves una cuestión similar?

Cómo ves, con pequeñas acciones nos puede resultar más fácil el trabajo con nuestros hijos, ¿Te parece si revisamos otros momentos?

A Carlitos le pidieron exponer acerca de la Independencia de México, de sus héroes y heroínas. Él ya ha comprado algunos materiales para elaborar un cartel y ha juntado algunos plumones que tiene en casa, pero... ¿Qué hace falta? Exácto, hace falta preguntarnos ¿Cuál es el objetivo?

Generalmente si iniciamos nuestras tareas de esta manera, preguntándonos sobre nuestras metas, podemos visualizar nuestras necesidades. De esta forma, visualizando lo que queremos hacer será más fácil decidir acerca de lo que necesitamos. Regresemos con Carlitos.

Ya vimos que ha organizado muchas cosas para su tarea pero no sabe por dónde empezar, por lo que le pide ayuda a su papá, ¿Sabrá cómo orientarlo?

Tenemos que dejar en claro que no vamos a hacer la tarea por ellos o decirles lo que van a hacer. Debemos guiarlos en función de sus necesidades y brindar las ayudas y el acompañamiento necesario para que logren sus metas.

En este caso le brindaremos ayudas para que se pregunte y cuestione acerca de sus necesidades y logre sus metas. Esto será de gran utilidad para ellos.

Por ejemplo, si requiere exponer sobre un tema, es necesario primero atender las especificaciones que debe cumplir respecto al trabajo académico, indagar acerca del tema a exponer y luego seleccionar lo importante o necesario para presentar. Sin duda todo lo que ha organizado para su trabajo escolar no está mal y debemos reconocerlo, pues recuerda que la motivación es fundamental para lograr la tarea, pero debemos orientarlo para que pueda realizar estas actividades lo mejor posible.

Veamos ahora el caso de Valeria, ella debe realizar una nota periodística que le ha encargado su profesor, pero no sabe bien a que se refiere. Ha pedido ayuda a sus padres quienes aunque estaban atareados con otras actividades, han decidido ayudarla, pero están muy molestos porque el maestro no explicó en clase sobre la nota periodística y creen que es su responsabilidad antes de dejar una tarea, ¿Qué pueden hacer?

Algo parecido pasa en la casa de Juan Pablo, quienes viven más lejos de la escuela y no tienen internet. Su mamá se siente culpable pues ella no sabe que es la nota periodística,

no le puede explicar ni ayudar a realizarla, está muy preocupada pues piensa que no podrá realizar la tarea.

Puedes notar que ellos ya han identificado las necesidades (deben realizar una nota periodística) pero no saben lo qué es y creen no tener los recursos necesarios, ¿Será así?

Analizar nuestras necesidades nos ayudará al realizar la tarea. Así podemos recurrir a nuestra herramientas más cercanas, como el libro de texto o materiales escolares como los papás de Valeria le han sugerido. Incluso podemos visitar bibliotecas públicas muy cercanas a nuestro domicilio como lo hicieron Juan Pablo y su mamá, dónde seguro encontraremos ayuda. Sin duda el internet es un buen aliado, pero también tenemos a nuestro alcance otras opciones que nos pueden ayudar.

De esta manera Valeria y Juan Pablo han encontrado aquí sugerencias para realizar la nota periodística y será más fácil realizar su tarea.

Por otro lado, es muy común que los niños olviden tareas cuando les resultan complejas o cuando hay distractores que desvían su atención ¿Lo has notado en tus hijos?

Nicolás suele no realizar las tareas, porque a menudo se distrae y no las anota en su cuaderno, pero ¿Qué pueden hacer el papá y la mamá de Nicolás para ayudarlo? Una de las estrategias más efectivas para fijar la atención es eliminar los distractores, que en casa pueden ser la televisión, la música muy ruidosa o algunas otras actividades que le resulten más interesante respecto a las actividades académicas que está realizando.

Es conveniente explicarle a tu hijo porque vamos a hacer estos cambios así como los beneficios que obtendremos. Esto ayudará a que más adelante lo pueda hacer por su propia cuenta y le resulte benéfico en las situaciones que se les presenten, pues recuerda que la autoevaluación es fundamental para ayudarnos a mejorar.

También entendemos que los padres y madres de familia tienen muchas actividades, pero es importante destinar un tiempo para apoyar a nuestros hijos en sus labores, orientándolos y guiándolos, para que poco a poco tu hijo tenga cada vez más autonomía en sus actividades. Veamos el siguiente caso:

Los papás de Dani trabajan todo el día, por lo que ella regresa de la escuela en el camión escolar y se queda sola el resto de la tarde. Sus padres llegan cansados y se responsabilizan mutuamente de las actividades escolares de su hija, porque creen que no tienen tiempo para atenderla, ¿Qué podemos hacer ahí?

Recuerda que las actividades de crianza son responsabilidad de papá y mamá, en conjunto. Dentro de la familia hay diferentes obligaciones y necesidades y si hacemos equipo, entre todos y todas las podemos solucionar.

Considera que pequeñas acciones hacen la diferencia. Si trabajamos en equipo todos obtenemos beneficios, pero con tu ayuda, tus hijos serán los más beneficiados.