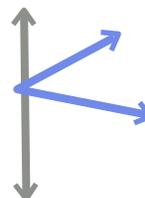


VECTORES.

Revista en Ciencias de la Educación

www.vectoreseducativos.uanl.mx



Vol. 5 Núm. 1, enero-junio 2025 ISSN: En trámite

DOI: 10.56375/ve5.1-59

Fecha de recepción: 08/04/2025

Fecha de aceptación: 13/08/2025

Fecha de publicación: 22/08/2025

Cómo citar este artículo:

Muñiz-Pinzon, L. y González-Ramírez, G. (2025). La educación virtual y el engagement académico de psicólogos en formación en el noreste de México. *Vectores*. 4(2). 62-79.
DOI. 10.56375/ve5.1-59

La educación virtual y el engagement académico de psicólogos en formación en el noreste de México

Muñiz-Pinzón Lilia Fabiola
Escuela de Ciencias de la Educación

González-Ramírez Gustavo J.
Facultad de Psicología U. A. N. L.

Resumen:

La pandemia por COVID-19 obligó a migrar de forma abrupta la docencia universitaria de la presencialidad a la virtualidad, con efectos aún poco claros sobre el *engagement* académico.

Este estudio de corte cuantitativo transversal explora la diferencia que existe en la autopercepción de los estudiantes sobre su *engagement* académico en ambos ambientes. El número de informantes total fue de 238 (176 mujeres y 62 hombres), estudiantes de nivel licenciatura de dos instituciones: privada y pública. Se les aplicó la Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S 9) desarrollada por Schaufeli & Bakker (2004), para encontrar una diferencia significativa de medias entre el formato presencial y el virtual de -11.46, según la prueba de Wilcoxon, con $p = .0001$

Palabras Claves: *engagement académico, educación virtual, plataforma digital, psicología.*

Abstract:

The COVID-19 pandemic forced an abrupt shift in university teaching from face-to-face to online formats, with effects on student engagement that remain unclear.”

This cross-sectional quantitative study explores the difference that exists in the students' self-perception of their academic engagement in both environments. The total number of informants was 238 (176 women and 62 men), undergraduate students from two institutions: private and public. The Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S 9) developed by Schaufeli & Bakker (2004) was applied to find a significant difference in means between the face-to-face and virtual format of -11.46, according to the Wilcoxon test, with $p = .0001$

Keywords: *academic engagement, virtual education, digital platform, psychology.*

Introducción

A nivel mundial, la pandemia por COVID-19 cambió drásticamente los sistemas educativos. El brote de SARS-CoV-2 llevó a la Organización Mundial de la Salud a declarar una emergencia sanitaria mundial el 11 de marzo de 2020 (OMS, 2020). En México, puso de manifiesto no sólo la ausencia de preparación institucional, sino también la susceptibilidad de educadores y estudiantes a circunstancias sociales, emocionales y de tecnología (Sánchez et al., 2020; Bozkurt & Sharma, 2020).

El aprendizaje en línea se convirtió en la alternativa para dar continuidad a los ciclos escolares extensos, esto convirtió que plataformas digitales como Zoom, Google Meet o Microsoft Teams fueran ampliamente utilizadas. Aunque estas herramientas simplificaron la interacción y comunicación académica, su integración fue impensada y, en muchos casos, sin la capacitación adecuada (Mora & Johnston, 2020). Este contexto exigió, tanto a estudiantes como a profesores, a transformar sus espacios íntimos en escenarios públicos de intercambio académico, enfrentándose a nuevos retos: fallas de conectividad, carencias de recursos tecnológicos, sobrecarga emocional, así como dificultades de motivación y autorregulación (Failache et al., 2020; Poston et al., 2020).

Bajo este contexto, el concepto de *engagement* académico tomó relevancia, y es entendido como el grado de dedicación energía y concentración que los estudiantes muestran frente a las exigencias de sus estudios (Schaufeli, et al., 2002). Ha sido referido como un predictor sólido del rendimiento y la estabilidad escolar, su análisis en contextos de educación virtual, especialmente en América Latina, todavía se está estudiando. Algunos reportes han informado una disminución del compromiso estudiantil durante la pandemia, asociada a la falta de interacción presencial y al aislamiento social (Al-Sheeb et al., 2018; Portalanza et al., 2017). Dado que los resultados no son concluyentes, es preciso explorar cómo se reconfigura este constructo en la formación inicial de psicólogos.

Asimismo, dicho soporte tecnológico se ha vinculado con la teoría del conectivismo, la cual sostiene que el aprendizaje ocurre en redes dinámicas de interacción y depende, en gran medida, de la

capacidad para establecer conexiones significativas entre personas, información y recursos digitales (Siemens, 2005). Bajo esta perspectiva, el *engagement* académico no solo refleja una actitud individual, sino también la manera en que los estudiantes logran insertarse en comunidades de aprendizaje mediadas tecnológicamente.

El presente estudio se propuso analizar las diferencias en la autopercepción del *engagement* académico de psicólogos en formación al trasladarse de un entorno presencial a uno virtual durante la pandemia y aportar evidencia empírica que favorezca a comprender los retos de la educación superior en contextos emergentes.

Engagement académico

El concepto de *engagement* surgió en el campo laboral y se situó como opuesto al, ya conocido, *burnout*. En este contexto, se definió como un estado de energía, implicación y eficacia ante las actividades laborales (Schaufeli, et al., 2002). Posteriormente, fue trasladado al campo educativo, donde se le ha considerado como un indicador clave de la responsabilidad estudiantil con sus procesos de aprendizaje (Schaufeli & Bakker, 2004; Fredricks et al., 2004; Kahu, 2013). En términos generales, el *engagement* académico hace referencia al grado en que los estudiantes sienten eficacia y dedicación a su formación y sus actividades académicas, experimentando entusiasmo, energía y concentración frente a los retos de sus estudios (Schaufeli & Bakker, 2002, Kahu, 2013). Con ello, se ha destacado como un fuerte predictor del rendimiento escolar, la permanencia en la educación superior y el desarrollo de habilidades de autorregulación (Al-Sheeb et al., 2018; Portalanza et al., 2017). A partir esta perspectiva, se concibe el *engagement* no solo como un recurso psicológico deseable, sino además como una condición esencial para que los estudiantes afronten con resiliencia los retos de su trayectoria educativa.

La literatura reciente ha evidenciado, sin embargo, que el imprevisto éxodo a entornos virtuales durante la pandemia generó una disminución significativa en los niveles de *engagement*, particularmente en sus dimensiones de motivación y dedicatoria (Estrada et al., 2021; López-Aguilar et al., 2021), los principales factores reportados son la falta de interacción cara a cara, el aislamiento social y los problemas técnicos.

En relación con lo anterior, es relevante discurrir en el ámbito del conectivismo, que propone que el aprendizaje se produce a través de redes de interacción y depende en gran medida de la capacidad de los estudiantes para establecer conexiones significativas con personas, recursos y contextos digitales (Siemens, 2005). El conectivismo, teoría central en entornos virtuales de aprendizaje, nos refiere que el *engagement* no solo depende de las características individuales de los estudiantes, sino además de la calidad de las interacciones que logran establecer los estudiantes en dichos espacios, la importancia de las condiciones institucionales, y el soporte tecnológico.

MS Teams y la educación virtual

El uso de plataformas digitales se convirtió en una necesidad inminente para amparar la continuidad académica en el contexto de aislamiento. Entre las más destacadas se encuentran Microsoft Teams y la gama de productos de Google, ya que ofrecen un entorno de colaboración sincrónica y asincrónica que integra videoconferencias, chats, almacenamiento de archivos y creación de equipos de trabajo (Poston et al., 2020).

Dichas plataformas están diseñadas bajo principios de interacción colaborativa, que promueve la posibilidad de establecer comunidades de aprendizaje *online* y fomenta un modelo pedagógico cercano al constructivismo social. Sin embargo, diversos estudios han señalado que, si bien estas plataformas facilitan la comunicación, también pueden generar un fenómeno de inverso cuando los estudiantes optan por las grabaciones o reducen su participación en las sesiones (Arrieta et al., 2019; Salas-Pilco et al., 2022).

Por lo cual el reto no se limita a disponer de la herramienta tecnológica, sino de promover un uso pedagógico que implique o se centre en la motivación, la interacción y el compromiso estudiantil. De acuerdo con Estrada et al. (2021), el uso de plataformas digitales debe ser acompañadas de estrategias didácticas que integren el aprendizaje activo y colaborativo, ya que se corre el riesgo de reproducir una educación pasiva que primaría la memorización de contenidos.

Ante este escenario, es importante analizar cómo el tránsito de lo presencial a lo virtual impactó en los niveles de *engagement* académico en los psicólogos en formación y comprender cómo el uso de los recursos tecnológicos no garantiza la continuidad del proceso enseñanza -aprendizaje, por sí sola, sino que

la eficacia del compromiso estudiantil depende de la interacción entre las características del estudiante, las dinámicas de la enseñanza y los marcos institucionales que sostienen el proceso formativo.

Método

El tipo de investigación es *ex post facto*, cuantitativo, transversal y descriptivo, con un diseño intra-sujetos ya que los mismos participantes calificaron su *engagement* en dos contextos: presencial y virtual, con ello comparar condiciones sin manipulación experimental y con el objetivo de estimar diferencias percibidas (Polit & Hungler, 1999) en *engagement* académico. Se realizaron las pruebas estadísticas descriptivas, y análisis de diferencias de medias.

Participantes

La selección de la muestra se dio de forma no probabilístico por conveniencia (Polit & Hungler, 1999), los informantes corresponden a dos instituciones educativas del noreste de México, que son formadoras de licenciados en psicología, N= 238, el 21.4 % de universidad privada y el 78.6 % de institución pública, para sustentar la adecuación muestral respecto del instrumento (9 ítems), se siguió el criterio de ≥ 5 participantes por ítem, superando el umbral mínimo recomendado (Lloret-Segura, et al, 2014). La estrategia de reclutamiento en cadena (bola de nieve) se realizó a través de grupos estudiantiles y mensajería móvil, invitando a quienes cumplían criterios de inclusión a compartir la liga con pares (Waizmann et al., 2015).

Las edades oscilan entre 17 a 38 años, promedio de 21.15 años (DE= 3.17); el 73.9% fueron mujeres y 26.1 % hombres, del cual el 64.7 % no tiene una relación de pareja actualmente.

El 70.6 % reporta conectarse al aula virtual con el apoyo de una computadora, el 5 % a través de *tablet* y el 24.4 % lo hace con su teléfono móvil, sin embargo, al realizar tareas el 92 % lo hace en computadora de escritorio o laptop, el 3.4 % por medio de su *tablet* y solo un 4.6 % en su teléfono inteligente.

Instrumento(s)

Para ser cuantificable la observación interactiva durable de personalidad (Ribes-Iñesta, 2009) del *engagement* como rasgo de personalidad, se utilizó la Utrech Work Engagement Scale (UWES-S 9)

desarrollada por Schaufeli & Bakker (2004), hay una versión revisada por Parra & Pérez (2010) con estudiantes universitarios de Chile, el instrumento es auto aplicable de nueve ítems tipo Likert para medir el *engagement* global, a su vez se subdivide en tres dimensiones: 1) vigor, 2) dedicación y 3) absorción, cada una con tres ítems, para responder se propusieron seis opciones de respuesta: Definitivamente si= 6, Si = 5, Creo que Si = 4, Creo que No = 3, No = 2, Definitivamente no = 1.

La suma genera una puntuación mínima de 9 y la máxima de 54, mientras al subdividir la escala, la puntuación mínima de cada dimensión puntúa como mínimo 3 y como máximo 18. Los resultados fueron convertidos en índices. En el trabajo original Schaufeli & Bakker (2004) lo dividieron en cinco: Muy bajo, Bajo, Promedio, Alto, Muy Alto, sin embargo, para efectos de nuestro análisis, se determinaron dos, integrando “Muy bajo y Bajo” en índice “Bajo” y el resto, superior al promedio, como índice “Óptimo”. En relación con la fiabilidad del instrumento Schaufeli & Bakker (2004) reportaron una $\alpha = .93$ en global, a su vez, en las subescalas: Vigor $\alpha = .84$, Dedicación $\alpha = .89$ y Absorción $\alpha = .79$. En un estudio con población de estudiantes latinos, Portalanza, et al., (2017) reportó: $\alpha = .91$ en *engagement*, y .84, .87 y .85 para Vigor, Dedicación y Absorción respectivamente, en nuestra población se expresa en la tabla 1 tanto en la experiencia de aula presencial y aula virtual.

Tabla 1. Coeficiente de confiabilidad

Dimensión	Aula Presencial			Aula Virtual		
	M	DE	α	M	DE	α
Vigor	14.42	3	0.81	10.1	4.1	0.87
Dedicación	16.55	2.1	0.84	13.7	3.4	0.87
Absorción	15	2.5	0.78	12.1	3.8	0.85
<i>Engagement</i>	45.97	6.8	0.91	35.95	10.38	0.93

Procedimiento

La recolección de datos se realizó mediante formulario en línea, a través de un formulario de Google, el cual se difundió por mensajes grupales con instrucción explícita sobre anonimato, uso de datos con fines académicos y consentimiento informado, la cual señalaba el mensaje de aceptación (previa) en la

primera pantalla. Se aleatorizó el orden de los ítems para disminuir sesgos de respuesta con el apoyo de RANDOM.ORG, para aminorar el sesgo de método común (Podsakoff et al., 2003).

El estudio se apegó a los lineamientos del Código ético del psicólogo vigente en México (Sociedad Mexicana de Psicólogos, 2009).

Así mismo, se solicitó compartir a un par de contactos que cumplieran con los mismos criterios, en éste se expresa previamente los fines del estudio y se da a conocer los criterios de anonimato, el consentimiento informado se da ante el hecho de marcar de aceptado y ejecutar el acceso.

El tratamiento de datos se realizó con el apoyo de los softwares estadísticos SPSS versión 23. Se inspeccionaron valores perdidos, respuestas inconsistentes y duplicados. Se verificó la normalidad (p. ej., Shapiro-Wilk o K-S, histogramas y Q-Q plots). Dado que las distribuciones suelen desviarse de la normalidad en escalas ordinales, el contraste principal entre condiciones presencial vs. virtual se realizó con Wilcoxon de rangos con signo (prueba no paramétrica).

Resultados

La prueba de normalidad (Tabla 2) indica que los puntajes de *engagement* no se ajustan a la distribución normal: los contrastes de Kolmogorov–Smirnov resultaron significativos ($p < .05$) en ambas condiciones (presencial y virtual), por lo que se optó por contrastes no paramétricos. En la misma tabla se reportan las estadísticas descriptivas por condición (M, DE, varianza) y los valores de Z y p del K–S, que confirman la decisión analítica.

Tabla 2. Prueba de normalidad

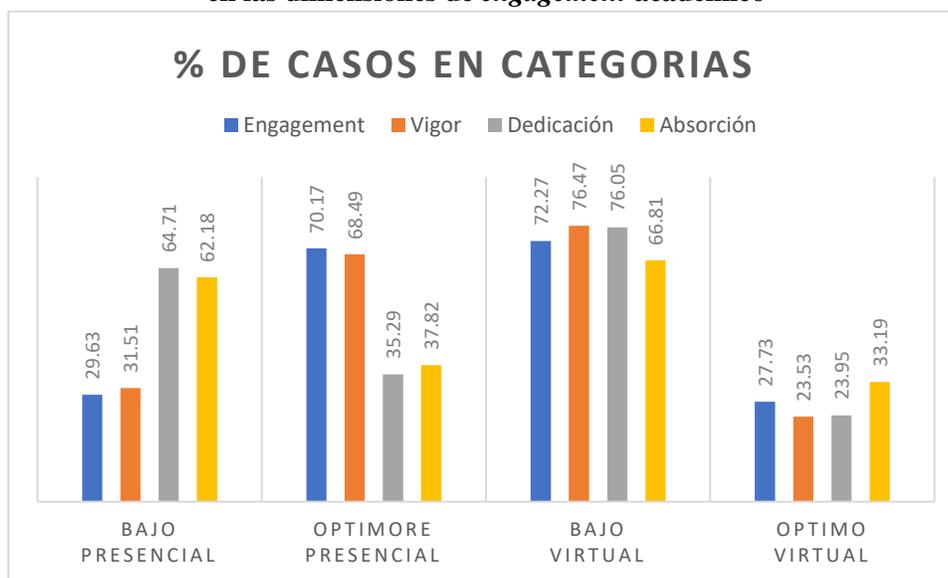
	<i>Engagement</i>		Diferencia
	Presencial	Virtual	
Media	45.966	35.95	-0.42
SD	6.88	10.38	0.55

Varianza	47.34	107.8	0.304
Z (K-S)	0.121	0.08	0.325
P	0.0001	0.001	0.0001

Dado lo anterior, se aplicó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para comparar la condición presencial vs. virtual. El contraste mostró una diferencia estadísticamente significativa entre condiciones, con un cambio global de *engagement* de -11.46 puntos y $p = .0001$, lo que indica un descenso del *engagement* académico cuando las clases se cursan en formato virtual, el resultado se interpreta como diferencia en rangos (medianas) y se acompaña de un tamaño del efecto estimado en $r = .69$, que sugiere un efecto de magnitud elevada (Field, 2018; Cohen, 1988).

En los análisis descriptivos por subescalas, se observa una inversión en la prevalencia de niveles “óptimos” entre los dos contextos. Para el constructo Vigor, la proporción de casos con nivel óptimo pasó de 68.49% en presencial a 23.95% en virtual; en Dedicación, de 35.29% a 23.95%; y en Absorción, de 37.82% a 33.19%. En conjunto, la Gráfica 1 muestra que el 70.17% de los estudiantes reporta *engagement* adecuado en la experiencia presencial, cifra que desciende a 27.73% al considerar la experiencia en formato virtual.

Gráfica 1 porcentuales de prevalencia agrupadas de niveles en grupos de presencial y virtual en las dimensiones de *engagement* académico



Discusión

El hallazgo central muestra una disminución significativa del *engagement* académico al pasar de la modalidad presencial a la virtual ($\Delta = -11.46$; $p = .0001$), con tamaño del efecto elevado ($r = .69$). Dichos resultados son congruente con la literatura sobre el fenómeno durante la contingencia sanitaria, los cuales reporta descensos principalmente en vigor y dedicación cuando la dinámica de enseñanza migró a entornos en línea (Estrada *et al.*, 2021; López-Aguilar *et al.*, 2021; Salas-Pilco *et al.*, 2022). En nuestros datos, la disminución significativa ocurre en Vigor, seguida de dedicación, mientras que Absorción se afecta en menor medida. Una explicación posible es que el cambio a la virtualidad, como cualquier cambio tensiona, sobre todo, implica ajustes en la energía sostenida para estudiar (fatiga digital, aislamiento) y el sentido de propósito (dificultad para experimentar reto/trascendencia en interacciones mediadas), aun cuando ciertos focos de concentración puntual puedan preservarse en tareas específicas.

Podemos articular una mejor comprensión de los resultado de estos componentes si articulamos el *engagement* con sus elementos conductuales, afectivos y cognitivos, como lo señalan los estudios de Fredricks *et al.*, 2004 y de Kahu, 2013, en donde el descenso en Vigor y Dedicación sugiere un impacto diferencial en los planos afectivo-motivacional (entusiasmo, energía, sentido) y conductual (inversión de esfuerzo), más que en el cognitivo (Absorción). A la vez, desde el conectivismo, el *engagement* depende de la densidad y calidad de las conexiones con personas, recursos y prácticas; cuando estas redes son frágiles o se someten a simplemente un consumo de contenidos, el *engagement* tiende a erosionarse (Siemens, 2005; Estrada *et al.*, 2021).

Las particularidades disciplinares de la formación en psicología ayudan a entender la magnitud del efecto: la formación implica interacción humana compleja, lectura de señales no verbales, manejo de emociones en vivo y supervisión de la comunicación no verbal. La intervención tecnológica puede dificultar o diluir detalles de lo “personal” (p. ej., cámaras apagadas, latencia), afectar la ritualidad del encuadre y limitar oportunidades para la práctica guiada, con impacto directo en vigor (resiliencia para sostener el trabajo académico-clínico) y dedicación (significado, orgullo, reto). Estos mecanismos coinciden con revisiones que subrayan que la tecnología no incrementa por sí sola el *engagement*; más bien, su efecto

depende del diseño pedagógico y de la interacción que promueve (Salas-Pilco et al., 2022; Poston et al., 2020).

En línea con ello, el uso de MS Teams favorece la continuidad y la colaboración, pero puede derivar en participación pasiva si el curso se apoya principalmente en la consulta de grabaciones y exposición magistral, reduciendo la presencia social y la co-construcción (Arrieta et al., 2019; Poston et al., 2020; Salas-Pilco et al., 2022). Desde una perspectiva aplicada, la evidencia recomienda estrategias activas (micro-debates, *breakout rooms* con roles, *role-play* breve con rúbricas, supervisiones rápidas por casos, producción colaborativa visible) para reactivar Vigor y Dedicación en línea (Estrada et al., 2021).

Nuestros resultados se sostienen con un contraste no paramétrico coherente con la distribución observada y un efecto grande; no obstante, deben ponderarse posibles sesgos de método común por autoinforme y aplicación en un mismo *sitting*, así como sesgo de recuerdo al comparar la experiencia presencial previa con la virtual (Podsakoff et al., 2003). Además, aunque describimos diferencias globales y por subescalas, futuros análisis podrían explorar moderadores (sexo, tipo de institución, dispositivo) y comparaciones por subgrupos, dado el perfil muestral (73.9% mujeres; mayoría en institución pública).

En síntesis, los datos obtenidos y la literatura sugieren que el descenso del *engagement* en virtualidad no es uniforme: embate con mayor fuerza al eje afectivo-motivacional (Vigor/Dedicación), y en lo particular en disciplinas con alto componente relacional como Psicología. La consistencia de comunidades o redes de aprendizaje y la reflexión crítica en las estrategias didácticas emergen como palancas clave para sostener el *engagement* académico (Siemens, 2005; Kahu, 2013; Estrada et al., 2021).

Referencias

- Al-Sheeb, B., Abdulwahed, M., & Hamouda, A. (2018). Impact of first-year seminar on student engagement, awareness, and general attitudes toward higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 10(1), 15-30. Obtenido de <https://www.emerald.com/insight/publication/issn/2050-7003>

- Arrieta, M., Aguas, R., Villegas, E., y Buelvas, K. (2019). Convergencia de procesos de docencia universitaria: El uso de la aplicación Teams de Microsoft. *Tacticas*. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Roberto_Aguas/publication/337408922_Convergencia_de_p rocesos_de_docencia_universitaria_El_uso_de_la_aplicacion_Teams_de_Microsoft/links/5dd5df5 5299bf11ec866d2c0/Convergencia-de-procesos-de-docencia-universitaria-El-uso
- Bozkurt, A., & Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6. Obtenido de <http://asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/447>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). en: https://books.google.com.mx/books/about/Statistical_Power_Analysis_for_the_Behav.html?id=cI JH01R33bgC&redir_esc=y
- Estrada, O., Fuentes, D., García, A. (2021) El engagement en la educación virtual: experiencias durante la pandemia COVID-19. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 14(2), en: <https://www.redalyc.org/journal/5771/577168155005/html/>
- Failache, E., Katzkowicz, N., y Machado, A. (2020). La educación en tiempos de pandemia. Y el día después. [en línea]. *Blog del Departamento de Economía*, 1-7. en <https://hdl.handle.net/20.500.12008/24008>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). SAGE.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). *School engagement: Potential of the concept, state of the evidence*. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Kahu, E. (2013). *Framing student engagement in higher education*. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P.R., & Garcés-Delgado, Y.(2021). *El engagement académico y su incidencia en el rendimiento del alumnado de grado de la universidad de La Laguna*. *RELIEVE*, 27(1), 1–18. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21169>

- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). *El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada*. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151–1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Mora, R., & Johnston, W. (2020). The Coronavirus crisis in B2B settings: Crisis uniqueness and managerial implications based on social exchange theory. *Industrial Marketing Management*, 88(1), 125-135. doi:<https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2020.05.004>
- OMS. (2020). *Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. Organización Mundial de la Salud. Obtenido de <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Parra, P., y Pérez, C. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico, UWES-S (versión abreviada), en estudiantes de psicología. *Educación, Ciencia y Salud*, 7(2), 128-133. Obtenido de <http://www2.udec.cl/ofem/recs/antiores/vol722010/artinv7210c.pdf>
- Podsakoff, P., MacKenzie, S., Lee, J. & Podsakoff, N. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Polit, D., y Hungler, B. (1999). *Investigación Científica en Ciencias de la Salud: Principios y Métodos* (6ta ed.). México: Mc Graw Hill.
- Portalanza, C., Grueso, M., y Duque, E. (2017). Propiedades de la Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S 9): análisis exploratorio con estudiantes en Ecuador. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 27(64), 145-155. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81850404013>
- Poston, J., Apostel, S., & Richardson, K. (2020). Using Microsoft Teams to Enhance Engagement and Learning with Any Class: It's Fun and Easy. *Pedagogicon Conference Proceedings*, (págs. 1-7). Kentucky. Obtenido de <https://studio.eku.edu/2020-pedagogicon>
- Ribes-Iñesta, E. (2009). La personalidad como organización de los estilos interactivos. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 145-161. doi:www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016315002

- Salas-Pilco, S., Yang, Y., Zhe, V. (2022) Participación estudiantil en el aprendizaje en línea en la educación superior latinoamericana durante la pandemia de COVID-19: una revisión sistemática. *Revista británica de tecnología educativa*, 53 (1) DOI: 10.1111/bjet.13190
- Sánchez, M., Martínez, A., Torre, R., Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M., . . . Jaimes, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-24.
doi:<http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2004). *Utrecht work engagement scale: Preliminary Manual*. Occupational Health Psychology Unit Utrecht University. Obtenido de https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English.pdf
- Schaufeli, W., Salanova, M., & González-Romá, V. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92. Obtenido de http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/03/2002_Schaufeli-Salanova-Gonz%C3%A1lez-Rom%C3%A1-Bakker.pdf
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *Creative Commons.*, 1-8. Obtenido de http://er.dut.ac.za/bitstream/handle/123456789/69/Siemens_2005_Connectivism_A_learning_theory_for_the_digital_age.pdf
- Sociedad Mexicana de Psicólogos. (2001). *Código ético del psicólogo* (4a ed.). México: Trillas.
- Waizmann, V., Doran, J., Bolger, K., Gómez, J., Safran, J., & Roussos, A. (2015). Escala de Negociación de alianza terapéutica (ANS-A) evidencia de su validez y confiabilidad. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 24(3), 243-254. Recuperado el 20 de septiembre de 2017, de <http://www.redalyc.org/html/2819/281946988006/>

Lilia Fabiola Muñiz-Pinzón

Doctora en Educación con acentuación en Comunicación y Tecnología Educativa por la Escuela de Ciencias de la Educación, egresada de la Facultad de Psicología de la U.A.N.L., Psicóloga Especialista en Psicoterapia Psicoanalítica, con Maestría en Psicología Clínica con Orientación Psicoanalítica, Práctica Clínica privada desde 2003. Fue directora de la carrera de Psicología de la Universidad del Valle de México, Campus Cumbres. Fue secretaria académica del Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León. Ha sido profesora y supervisora de diversidad instituciones educativas de nivel superior. Miembro del cuerpo académico “Modelos de Intervención en Psicoanálisis, Psicología y Educación“, UANL- CA-494.

Gustavo J. González-Ramírez

Psicoanalista y psicólogo clínico, especialista en educación y subjetividad.

Actualmente se desempeña como docente-investigador en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

Formado en Psicología (UANL), con Maestría en Psicopedagogía (Escuela de Ciencias de la Educación) y Doctorado en Filosofía con orientación en Psicología (UANL).

Articula su experiencia clínica —desde el psicoanálisis y la psicopedagogía— con investigación cualitativa y crítica sobre los discursos educativos y sus efectos en la infancia. Ha coordinado procesos de formación docente en educación media superior y superior, y diseña talleres para el análisis de prácticas pedagógicas con enfoque crítico en universidades privadas del noreste de México. Sus líneas de trabajo incluyen convivencia escolar, *engagement* académico, competencias reflexivas y adaptación digital de la práctica clínica. Ha colaborado con programas comunitarios orientados a la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual y al abordaje de la violencia simbólica y el maltrato infantil.

Miembro del Cuerpo Académico “Modelos de Intervención en Psicoanálisis, Psicología y Educación“, UANL- CA-494.