



EDITORIAL
CONGRESOS PI

AVANCES

**INTERDISCIPLINARIOS EN
PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN:
RETOS DE ESTE SIGLO**

**AVANCES
INTERDISCIPLINARIOS EN
PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN:
RETOS DE ESTE SIGLO
(LIBRO COORDINADO)**



**AVANCES INTERDISCIPLINARIOS EN
PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN: RETOS DE ESTE
SIGLO**

(LIBRO COORDINADO)

1ª ed. – Colombia - 1129 páginas

27.94 x 21.59 cm

ISBN DIGITAL: 978-628-97493-0-4



1. Conocimiento 2. Educación Adultos 3. Psicología 4. Investigación

Derechos exclusivos de edición reservados para todo el mundo:

© **Congresos PI**

© **Sello Editorial: Editorial Congresos PI – Editorial PI**

© **Editora: Liliانا Andrea Calderón Garzón**

© **Diseño y Artes de Tapas: Mayerly Ruiz Chávez**

Colombia

2026



Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de cubierta, puede ser reproducida, almacenada, o transmitida en manera alguna, ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico, de grabación o fotocopia sin el previo permiso.

CRÉDITOS

SECCIÓN I. EDUCACIÓN

Anaya González, Cecilia Irene

Bañuls Campomar, Gabriela

Bernard Cruz, Elmily

Cahuapaza Morales, Augusto

Calderón Garzón, Liliana Andrea

Chávez Torres, Grecia Janeth

De María, Ismael Noé

Eslava Echagaray, Víctor Manuel

Fernández García, Ana

Haro Cuiniche, Nadia

Huenante, Fernanda A.

Lechuga Moreno, Edgar Iván

León León, Giselle

Méndez Soriano, Guadalupe

Montero Zuñiga, Evelyn Trinidad

Quijano H., María Helena

Ramírez, Patricia Bibiana

SECCIÓN I. EDUCACIÓN

Romero-García, Carolina

Serna González, Patricia

Serrano Trejo, Mónica

Simental Chávez, Lorena

Su, Peiwen

Suárez-Ortega, Magdalena

Vásquez, Constanza M.

Veloz Guzmán, William Isacar

Zamudio González, Rosa Deisy

SECCIÓN II. PSICOLOGÍA

Calderón Garzón, Liliana Andrea

Cortez Vidal, Marilia Sibeles

Cuevas Ocampo, Nery Esperanza

De la Fuente Rocha, Eduardo

Escalante Sifuentes, César Andrés

López Castro, Edgar Mauricio

Matar-Khalil Shadye

Müller-Ferres Pablo

Ortiz-Barrero Melissa

Ríos Herrera, Wady Alexander

Santillán Mirsaydi, Erick Samuel

SECCIÓN II. PSICOLOGÍA

Zapata Barruecos, José Fernando

SECCIÓN III. SALUD MENTAL

Alvarado Figueroa, Karely

Ayala Saldaña Zulma Leonila

Bejarano Celis, Juanita

Caicedo, Dunia

Chávez Torres, Grecia Janeth

Eslava Echagaray, Víctor Manuel

Espinardi, Andrea

Guzmán Mojica, Ángeles Marie

Marrero Centeno, Jesús J.

Morán Vásquez, Sofía Selene

Negrón Phillipi, María Eugenia

Serna González, Patricia

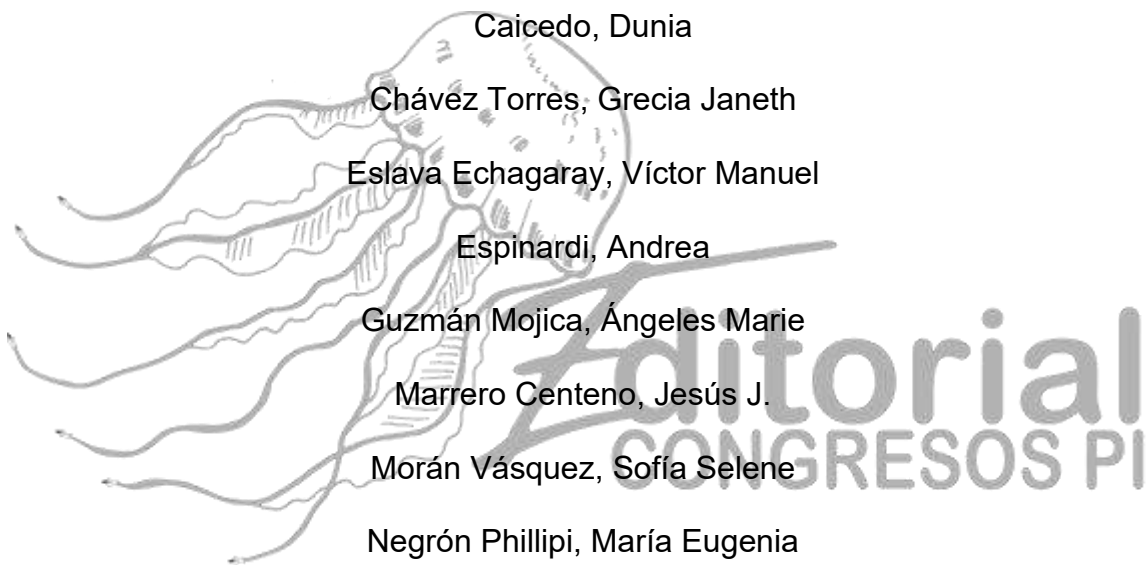


TABLA DE CONTENIDO

CRÉDITOS	4
NOTA DE COORDINACIÓN	8
PRÓLOGO	10
SECCIÓN I. EDUCACIÓN	17
SECCIÓN II. PSICOLOGÍA	559
SECCIÓN III. SALUD MENTAL	892



NOTA DE COORDINACIÓN

Este libro tomó forma a partir de un proceso de encuentro entre trabajos que no nacieron juntos, pero que encontraron puntos de contacto a lo largo del camino. Las autoras y los autores que participan provienen de espacios distintos de reflexión, investigación y práctica profesional, y eso se hace visible en la manera en que cada texto se aproxima a los temas que aborda. No hubo un intento de construir una voz única, sino de sostener un diálogo posible entre miradas que no siempre coinciden.

La tarea de coordinación se centró, desde el inicio, en acompañar ese proceso sin forzarlo. El objetivo no fue unificar estilos ni cerrar interpretaciones, sino ofrecer un marco editorial que permitiera que los textos convivieran con coherencia, respetando sus diferencias. Cada sección y capítulo conserva su modo particular de argumentar y de situar los problemas, al tiempo que se integra a un conjunto más amplio de discusiones sobre educación, psicología y salud mental.

Los manuscritos fueron evaluados mediante revisión de pares en modalidad doble ciego. Este paso permitió fortalecer los trabajos en términos conceptuales y

metodológicos, pero sin diluir la singularidad de cada propuesta. La revisión operó como un espacio de ajuste y precisión, no como un filtro de homogeneización.

El proceso editorial también implicó trabajar con tiempos de escritura diversos. Algunos textos llegaron antes, otros requirieron más recorrido, y esa diferencia terminó siendo parte del carácter del libro. El volumen refleja así una producción situada, atravesada por contextos, experiencias y preocupaciones distintas, que no buscan resolverse en una sola dirección.

Como los capítulos dialogan entre sí de maneras variadas. En ciertos casos, las conexiones son explícitas; en otros, las relaciones aparecen por contraste o por cercanía temática. Esta disposición no responde a un esquema rígido, sino a la intención de ofrecer al lector un material abierto, que pueda ser recorrido desde intereses diversos y utilizado tanto en espacios académicos como en contextos de formación e intervención.

Más que proponer conclusiones cerradas, el libro deja planteadas preguntas y líneas de reflexión que pueden ser retomadas y ampliadas. En ese sentido, se presenta como un punto de partida y no como un cierre, como un material que invita a continuar pensando desde otros lugares y en otros momentos.

PRÓLOGO

Este libro no nace desde un campo único ni desde una frontera bien delimitada. Se gesta, más bien, en un territorio de cruces: allí donde la educación se entrelaza con la psicología y donde la salud mental deja de ser un asunto aislado para volverse preocupación compartida. En la experiencia cotidiana, estas dimensiones rara vez aparecen separadas. Se tocan, se afectan, se condicionan mutuamente, aunque no siempre se las piense juntas. Este texto parte de esa convivencia silenciosa.

Hoy aprender, enseñar, acompañar o cuidar no se parecen demasiado a lo que alguna vez creímos que eran. No solo porque hayan cambiado las instituciones o las herramientas, sino porque el malestar, la incertidumbre y cierta fragilidad extendida se han vuelto parte del paisaje cotidiano. Eso atraviesa a quienes enseñan, a quienes aprenden y también a quienes acompañan desde distintos lugares. Las aulas, los consultorios y los espacios comunitarios no funcionan como refugios ajenos a estas tensiones; por el contrario, suelen ser el lugar donde esas tensiones se hacen más visibles y más difíciles de ignorar.

Frente a este escenario, abundan discursos que prometen soluciones rápidas. Modelos, técnicas, protocolos que aseguran eficacia y control. Sin embargo, quienes habitan estos campos saben que la práctica rara vez responde a esa lógica. Los procesos formativos y subjetivos no avanzan en línea recta. Se detienen, retroceden, se reconfiguran. Este libro no intenta corregir esa complejidad, sino asumirla como punto de partida.

Los textos reunidos no buscan hablar con una sola voz. Conservan diferencias, matices y, en algunos casos, tensiones abiertas. Esa diversidad no es un descuido editorial, sino una decisión deliberada. Pensar educación, psicología y salud mental desde un registro homogéneo implicaría simplificar problemas que, por su propia naturaleza, exigen miradas múltiples y, a veces, incluso contradictorias.

Hay, sin embargo, una preocupación que atraviesa las distintas contribuciones: la experiencia humana concreta. No la experiencia idealizada, sino aquella marcada por trayectorias desiguales, por contextos sociales específicos y por historias personales que inciden en la manera de aprender, de sufrir, de vincularse. Enseñar, intervenir o acompañar no ocurre en abstracto; ocurre siempre con otros, en situaciones cargadas de sentido.

Desde esta perspectiva, educar y cuidar no pueden reducirse a la aplicación correcta de técnicas. Cada decisión —qué se prioriza, qué se deja afuera, cómo se nombra un malestar, cómo se habilita una palabra— implica una toma de posición. A veces explícita, muchas veces no. En ese gesto se juegan concepciones sobre el sujeto, sobre el saber y sobre la vida en común.

El libro también cuestiona la idea de que el conocimiento se incorpora sin fricción. Aprender y elaborar experiencias supone atravesar zonas de incomodidad, de error y de duda. Lo mismo ocurre en los procesos psicológicos y de cuidado. Allí donde todo parece claro y perfectamente resuelto, suele faltar algo esencial: la posibilidad de interrogar, de revisar y de transformarse.

Otro eje que recorre estas páginas es el lugar del vínculo. No como una consigna vacía, sino como una condición concreta de los procesos que aquí se analizan. La escucha, la palabra compartida, la presencia sostenida en el tiempo no pueden ser sustituidas por dispositivos ni por procedimientos estandarizados. Son frágiles, imperfectas, pero insustituibles.

Este libro no ofrece mapas definitivos. Propone, más bien, detenerse y mirar con mayor atención aquello que muchas veces se da por supuesto. Invita a pensar cómo se forman sujetos, cómo se acompaña el sufrimiento y cómo se construyen espacios educativos y de cuidado en contextos atravesados por desigualdad, aceleración y exigencias crecientes.

Desde esta primera aproximación, el lector se encuentra ante una obra que no promete respuestas cerradas. Lo que ofrece es un espacio de reflexión situado, donde educación, psicología y salud mental dialogan sin disolverse unas en otras. Un espacio que no busca cerrar preguntas, sino sostenerlas como parte imprescindible de cualquier práctica que se pretenda verdaderamente humana.

En este contexto, pensar los procesos formativos y de cuidado exige abandonar la idea de estabilidad. Las trayectorias educativas, psicológicas y vitales ya no responden a recorridos previsibles ni homogéneos. Se configuran, más bien, como itinerarios fragmentados, atravesados por interrupciones, retrocesos y recomienzos. Este libro asume esa condición sin intentar corregirla ni disimularla.

Las contribuciones que lo integran parten de escenarios concretos: aulas reales, prácticas profesionales situadas, experiencias de acompañamiento donde el saber no se presenta como certeza, sino como búsqueda. No hay aquí una voz que ordene el conjunto desde arriba. Lo que aparece es un entramado de miradas que dialogan, se rozan y, en ocasiones, se incomodan entre sí.

Esa incomodidad no es un obstáculo, sino un valor. Allí donde las disciplinas se cierran sobre sí mismas, el pensamiento se empobrece. En cambio, cuando educación, psicología y salud mental se permiten escucharse sin pretensión de dominio, surgen preguntas más complejas, menos tranquilizadoras, pero también más honestas frente a la experiencia humana.

Uno de los gestos comunes que atraviesa el libro es la resistencia a reducir los procesos humanos a esquemas simplificados. Aprender, elaborar un malestar o construir un vínculo no son operaciones mecánicas. Requieren tiempo, implicación y una disposición a aceptar que no todo se resuelve de inmediato ni del mismo modo para todos.

En este sentido, la figura del sujeto aparece lejos de las idealizaciones. No se trata de un individuo autónomo y autosuficiente, sino de alguien situado, afectado

por condiciones sociales, culturales y emocionales que inciden en su manera de estar en el mundo. Reconocer esa condición no debilita las prácticas educativas o de cuidado; por el contrario, las vuelve más responsables.

El libro también invita a revisar ciertas expectativas de control que atraviesan los discursos contemporáneos. La idea de que todo puede preverse, medirse o anticiparse entra en tensión con la realidad cotidiana de quienes trabajan en estos campos. Allí, el error, la duda y la incertidumbre no son fallas del sistema, sino parte constitutiva de los procesos que se acompañan.

Mirado desde este lugar, el conocimiento deja de aparecer como algo que pasa de unas manos a otras sin alterarse. Se va armando en el encuentro, a veces con acuerdos, otras con fricciones, casi siempre de manera incompleta. Aprender y acompañar suponen, en ese sentido, aceptar que el otro no sigue trayectorias previsibles y que el sentido no se define de antemano.

Los textos reunidos no buscan cerrar esas zonas de incertidumbre. Al contrario, se detienen en ellas. Se preguntan por los límites de la intervención, por el riesgo de imponer sentidos, por la tentación de nombrar demasiado rápido aquello que aún necesita tiempo. No se trata de resolver esas tensiones, sino de reconocerlas como parte del trabajo cotidiano en educación, psicología y salud mental.

Así, esta segunda parte del libro se afirma como un espacio de pensamiento compartido. Un espacio que no promete soluciones ni fórmulas universales, pero

que insiste en algo fundamental: la necesidad de sostener prácticas educativas, psicológicas y de cuidado que no renuncien a la complejidad ni al sentido humano que las fundamenta.

En el contexto actual, detenerse a pensar no resulta un gesto natural. La prisa, la circulación constante de opiniones y la exigencia de producir respuestas dejan poco margen para la reflexión sostenida. Volver sobre una pregunta, dejarla reposar, aceptar que algo no se resuelve de inmediato implica ir a contramano de ese ritmo, y aun así sigue siendo una condición necesaria para comprender lo que está en juego.

Las páginas que siguen no buscan competir con esa velocidad. Proponen otro ritmo, uno que permita leer, releer y dejar que las ideas decanten. En ese movimiento, la educación, la psicología y la salud mental aparecen no como respuestas acabadas, sino como campos atravesados por interrogantes que se renuevan según los contextos y las experiencias

Este libro se inscribe en una preocupación ética que atraviesa las prácticas formativas y de cuidado. Cada intervención, cada decisión profesional, incluso cada silencio, tiene efectos que exceden el momento en que ocurre. Reconocer esa dimensión implica asumir responsabilidad por los modos en que se nombra, se escucha y se acompaña a otros

La ética que aquí se sugiere no se presenta como un conjunto de normas externas, sino como una actitud atenta frente a lo que acontece en el vínculo.

Educar, acompañar o cuidar no consiste en aplicar procedimientos, sino en sostener una disposición a la escucha y al reconocimiento del otro en su singularidad.

En este sentido, la formación aparece ligada a la posibilidad de construir comunidad. No una comunidad idealizada, sino una hecha de diferencias, de tensiones y de acuerdos siempre provisorios. Pensar la educación y la salud mental desde esta clave implica aceptar que lo común no se da de antemano, sino que se construye en la práctica cotidiana

Leer este libro supone, entonces, aceptar una invitación a habitar la incomodidad de no tener todas las respuestas. A permitir que las preguntas persistan y acompañen la práctica profesional sin la urgencia de clausurarlas. En esa apertura se juega la posibilidad de un pensamiento crítico que no se conforme con lo dado.

Así, el prólogo se finaliza sin cerrar del todo. No como una síntesis conclusiva, sino como un comienzo. Un punto de entrada a un conjunto de textos que apuestan por sostener la reflexión, cuidar los vínculos y afirmar que, aun en contextos complejos, educar, acompañar y cuidar siguen siendo prácticas profundamente humanas.

Liliana Andrea Calderón Garzón
Psicóloga y escritora
IPaE / Congresos PI
Colombia – 2026



SECCIÓN I. EDUCACIÓN

EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

TABLA DE CONTENIDO

APLICACIÓN DE UN PROGRAMA ACADÉMICO PARA LA MEJORA DEL BIENESTAR Y CLIMA DE AULA EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE VILLAVICENCIO	21
IMPLEMENTATION OF AN ACADEMIC PROGRAM TO IMPROVE THE WELL-BEING AND CLASSROOM CLIMATE OF STUDENTS AT AN EDUCATIONAL INSTITUTION IN VILLAVICENCIO	21
Rosa Deisy Zamudio González	21
DE LA EMOCIÓN A LA CONVIVENCIA: UNA PROPUESTA PSICOEDUCATIVA EN EDUCACIÓN BÁSICA	45
FROM EMOTION TO COEXISTENCE: A PSYCHOEDUCATIONAL PROPOSAL IN BASIC EDUCATION	45
Fernanda A. Huenante	45
Constanza M. Vásquez	45
EDUCANDO DESDE LA ATENCIÓN TEMPRANA Y LA TERAPIA ABA: TRANSFORMANDO LA CLASE EN UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA DESDE LA PSICOPEDAGOGÍA	95
EDUCATING FROM EARLY INTERVENTION AND ABA THERAPY: TRANSFORMING THE CLASSROOM INTO AN EDUCATIONAL EXPERIENCE THROUGH PSYCHOPEDAGOGY	95
Elmily Bernard Cruz	95
William Isacar Veloz Guzmán	95
EDUCAR SIN ALMA: EL OLVIDO DEL SER EN LA ARQUITECTURA DEL RENDIMIENTO	127
EDUCATING WITHOUT A SOUL: THE FORGETTING OF BEING IN THE ARCHITECTURE OF PERFORMANCE	127
Liliana Andrea Calderón Garzón	127
EL CURRÍCULO COMO PRAXIS. LAS NARRATIVAS EN LOS MURALES DE LA UNIVERSIDAD	170
CURRICULUM AS PRAXIS: NARRATIVES ON THE UNIVERSITY'S MURALS	170
María Helena Quijano H.	170
ENTRE ARTESANOS Y ARTEFACTOS: PUENTES BIDIRECCIONALES ENTRE INTELIGENCIA HUMANA Y EFICIENCIAS DE LA IA	198

BETWEEN ARTISANS AND ARTIFACTS: BIDIRECTIONAL BRIDGES BETWEEN HUMAN INTELLIGENCE AND AI EFFICIENCIES _____	198
Patricia Bibiana Ramírez _____	198
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMER AÑO: UN PROYECTO PILOTO EN LA UNIVERSIDAD DE QUEBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE (UQAT) _____	242
LEARNING STRATEGIES IN FIRST-YEAR UNIVERSITY STUDENTS: A PILOT PROJECT AT THE UNIVERSITY OF QUEBEC IN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE (UQAT) _____	242
Julie Mayrand _____	242
FORMAR PARA TRANSFORMAR: LICENCIATURA EN FORMACIÓN PEDAGÓGICA _____	279
EDUCATING TO TRANSFORM: BACHELOR'S DEGREE IN PEDAGOGICAL TRAINING _____	279
Giselle León León _____	279
FROM PERFORMANCE TO PRESENCE: A STAGE-BASED PSYCHOLOGICAL FRAMEWORK IN MUSIC EDUCATION _____	304
DE LA INTERPRETACIÓN A LA PRESENCIA: UN MARCO PSICOLÓGICO ESCÉNICO EN LA EDUCACIÓN MUSICAL _____	304
Peiwen Su _____	304
IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS _____	333
IMPACT OF SOCIAL-EMOTIONAL SKILLS ON EDUCATIONAL GUIDANCE IN UNIVERSITY STUDENTS _____	333
Nadia Haro Cuiniche _____	333
Edgar Iván Lechuga Moreno _____	333
Lorena Simental Chávez _____	333
INNOVACIÓN EDUCATIVA Y CONCIENCIA AMBIENTAL: USO DE TIC EN PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE SOSTENIBILIDAD _____	360
EDUCATIONAL INNOVATION AND ENVIRONMENTAL AWARENESS: USE OF ICT IN UNIVERSITY SUSTAINABILITY PROGRAMS _____	360
Augusto Cahuapaza Morales _____	360
Evelyn Trinidad Montero Zuñiga _____	360
LA HERRAMIENTA IMPULSA_CCP PARA LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA: UNA MIRADA CUALITATIVA DESDE EL ESTUDIANTADO _____	394
THE IMPULSA_CCP TOOL FOR UNIVERSITY CAREER GUIDANCE: A QUALITATIVE PERSPECTIVE FROM THE STUDENT _____	394
Carolina Romero-García _____	394

SECCIÓN I. EDUCACIÓN



Ana Fernández García _____	394
Magdalena Suárez-Ortega _____	394
LA IA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LÍMITES, ALCANCES, TENSIONES Y DESAFÍOS _____	426
AI IN HIGHER EDUCATION: LIMITS, SCOPE, TENSIONS, AND CHALLENGES _____	426
Gabriela Bañuls Campomar _____	426
PERCEPCIÓN DOCENTE Y DEL ESTUDIANADO SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL SUPERIOR _____	464
FACULTY AND STUDENT PERCEPTIONS OF EDUCATIONAL INCLUSION IN HIGHER EDUCATION _____	464
Guadalupe Méndez Soriano _____	464
Cecilia Irene Anaya González _____	464
Mónica Serrano Trejo _____	464
PREMIADA PYME ARGENTINA CON PRINCIPIOS PSICOSOCIALES EN CALIDAD DE VIDA LABORAL Y EN EDUCACIÓN INCLUSIVA _____	491
AWARD-WINNING ARGENTINE SME WITH PSYCHOSOCIAL PRINCIPLES IN WORKPLACE QUALITY OF LIFE AND INCLUSIVE EDUCATION _____	491
Ismael Noé De María _____	491
SIN ANSIEDAD ACADÉMICA APRENDEMOS: PRAXIS APLICADA PARA DIAGNÓSTICO Y ACOMPAÑAMIENTO EN PSICOLOGÍA UNIVERSITARIA _____	527
WITHOUT ACADEMIC ANXIETY, WE LEARN: APPLIED PRAXIS FOR DIAGNOSIS AND SUPPORT IN UNIVERSITY PSYCHOLOGY PROGRAMS _____	527
Patricia Serna González _____	527
Víctor Manuel Eslava Echagaray _____	527
Grecia Janeth Chávez Torres _____	527

APLICACIÓN DE UN PROGRAMA ACADÉMICO PARA LA MEJORA DEL BIENESTAR Y CLIMA DE AULA EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE VILLAVICENCIO

IMPLEMENTATION OF AN ACADEMIC PROGRAM TO IMPROVE THE WELL-BEING AND CLASSROOM CLIMATE OF STUDENTS AT AN EDUCATIONAL INSTITUTION IN VILLAVICENCIO

Rosa Deisy Zamudio González¹

Universidad Cooperativa de Colombia campus Villavicencio

Grupo de investigación PROMETEO

Colombia

RESUMEN

Este estudio fue llevado a cabo bajo la dirección de la doctora María José Lera, quien es la creadora del programa Golden 5 en Sevilla, España. Además, colaboraron en la investigación los investigadores Iván Ramírez Tarazona y María Alexandra Rubio Gonzáles, quienes son docentes del programa de Psicología en la

¹Posdoctora y doctora en pensamiento complejo, Magister en Educación, Especialista en recursos humanos, especialista en educación con énfasis en procesos psicopedagógicos, Psicóloga, profesor titular de tiempo completo, investigadora, grupo de investigación Prometeo del programa de Psicología del campus Villavicencio. Orcid: 0000-0001-8937-8867.

SECCIÓN I. EDUCACIÓN



Universidad Cooperativa de Colombia, campus Villavicencio. La violencia en Colombia es un problema alarmante, ya que el país ha sido clasificado como uno de los más violentos de América Latina. Los niños en Colombia sufren acoso en las escuelas (Corporación Colombia Legal, 2016). De acuerdo con la revista CEPAL de la Comisión Económica para América Latina, un sorprendente 51% de los estudiantes de 6° grado de secundaria son víctimas de insultos, amenazas, golpes y robos. Por esta razón, diversas asociaciones y corporaciones se han unido para buscar soluciones a esta problemática. Justificación: Es crucial que la implementación de un programa académico se realice de manera integral, teniendo en cuenta todos sus componentes, para beneficiar a la comunidad educativa y a los estudiantes en su proceso de formación. Objetivo: El propósito del estudio fue aplicar un programa académico que mejore el bienestar y el clima en el aula de los estudiantes de una institución educativa en Villavicencio. Metodología: Se adoptó un enfoque mixto, tanto cualitativo como cuantitativo. Según Hernández, Fernández y Sampieri (2006), el enfoque mixto se define como un proceso que integra diferentes métodos. El componente cuantitativo es secuencial y busca evidencia, involucrando a todos los actores de la comunidad académica, mientras que el componente cualitativo se enfoca más en la recolección de datos a través de la comunicación que en la estadística. Resultados: Se analizaron los resultados en función del impacto que tuvo la aplicación del programa Golden5 en los estudiantes y su contribución a la mejora del bienestar y del clima en el aula, así como la relevancia de los resultados.

PALABRAS CLAVE

Violencia escolar, institución educativa, prevención de conflictos, psicología positiva, calidad de vida, bienestar institucional, bullying.

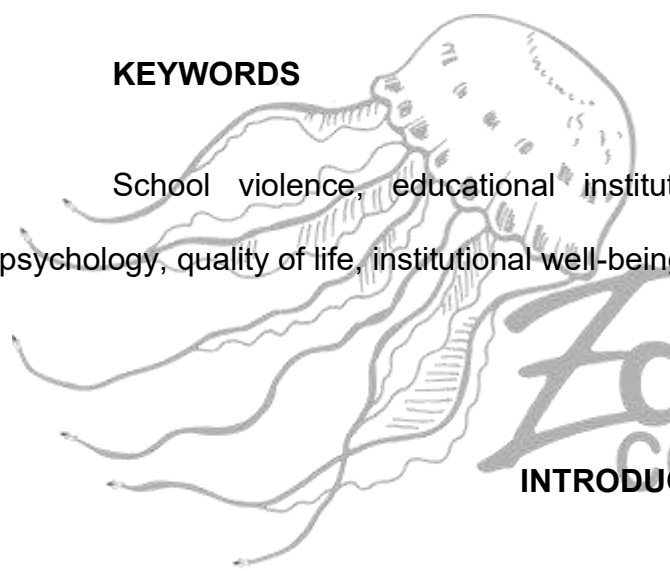
ABSTRACT

This study was conducted under the direction of Dr. María José Lera, creator of the Golden 5 program in Seville, Spain. Researchers Iván Ramírez Tarazona and María Alexandra Rubio Gonzáles, professors in the Psychology program at the Cooperative University of Colombia, Villavicencio campus, also collaborated on the research. Violence in Colombia is an alarming problem, as the country has been ranked as one of the most violent in Latin America. Children in Colombia suffer bullying in schools (Corporación Colombia Legal, 2016). According to the CEPAL Review of the Economic Commission for Latin America and the Caribbean, a staggering 51% of 6th-grade students are victims of insults, threats, beatings, and theft. For this reason, various associations and corporations have joined forces to seek solutions to this problem. Justification: It is crucial that the implementation of an academic program be carried out comprehensively, taking into account all its components, to benefit the educational community and students in their learning process. Objective: The purpose of this study was to implement an academic program to improve the well-being and classroom climate of students at an educational institution in Villavicencio. Methodology: A mixed-methods approach, combining both qualitative and quantitative methods, was adopted. According to

Hernández, Fernández, and Sampieri (2006), a mixed-methods approach is defined as a process that integrates different methods. The quantitative component is sequential and seeks evidence, involving all members of the academic community, while the qualitative component focuses more on data collection through communication than on statistical analysis. Results: The results were analyzed in terms of the impact of the Golden5 program on students and its contribution to improving well-being and the classroom climate, as well as the relevance of the findings.

KEYWORDS

School violence, educational institution, conflict prevention, positive psychology, quality of life, institutional well-being, bullying.



INTRODUCCIÓN

Los docentes en las instituciones educativas enfrentan varios problemas comunes, como la falta de atención, esfuerzo e interés por parte de los alumnos, lo que se traduce en dificultades de motivación. Aunque no son los únicos desafíos, hay un malestar generalizado entre los estudiantes. Al llegar a la educación secundaria, el ambiente escolar tiende a ser menos conflictivo, más racional, evaluativo y competitivo en comparación con la educación primaria. Este cambio ocurre durante la adolescencia, una etapa en la que los estudiantes buscan más certeza, autonomía y un sentido de pertenencia.

Además, la influencia de los docentes y los grupos de amigos en las percepciones de los estudiantes en esta etapa es fundamental para su adaptación y bienestar escolar. Los maestros juegan un papel crucial como agentes que impactan la dinámica del grupo y, a su vez, la motivación y el rendimiento de los alumnos (Wentzel, Battle, Battle, Russell y Loney, 2010). Su rol es esencial para mejorar la cohesión del grupo y fomentar el desarrollo personal. Al mismo tiempo, también son clave en la enseñanza de la conciencia social a sus compañeros de clase. El programa Golden 5 es una iniciativa educativa que ofrece a los docentes recursos adicionales para implementar prácticas de enseñanza que optimicen el desarrollo de los estudiantes, sirviendo como base para la evaluación y aplicación.

Este programa considera la diversidad, especialmente para aquellos estudiantes que enfrentan fracasos académicos y/o exclusión social; está diseñado para toda la clase, con especial atención a los alumnos con discapacidades y/o en riesgo de exclusión (Lera, 2015).

En la actualidad, han sido numerosos los estudios que desde diferentes disciplinas proponen abarcar la temática del bienestar en los individuos, visto desde mejorar la salud y la calidad de vida, siendo el bienestar un componente de un estado pleno entre la salud física, mental y social que no solo se basa en la ausencia de enfermedades u otras afecciones según lo manifestado por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011).

Por consiguiente, la calidad educativa que ofrecen los colegios y escuelas de Colombia a los padres de familia debe reflejarse en los lineamientos pedagógicos

y educativos que se encuentran en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en los Manuales de Convivencia de cada institución asimismo, la ejecución de nuevas prácticas pedagógicas que conlleven a desarrollar en los estudiantes actitudes y comportamientos adecuados conducentes a rechazar cualquier manifestación de violencia dentro y fuera del aula.

Un aspecto importante es reconocer a la familia como el eje fundamental de la familia en una sociedad. Los estudios llevados a cabo sobre el conocimiento de la familia y su función primordial en la educación de sus hijos permiten entender el ambiente en que vive el niño dentro de su grupo familiar. De esta manera, es importante entender a la familia desde su concepto estructural como una organización la cual se adapta a las condiciones del medio en que se encuentra. Las constantes dificultades y problemáticas que se presentan en el interior de las instituciones de educación en algunos casos fracasan por la falta de colaboración de los padres debido a además por el entorno en que se encuentra y lo conlleva a infringir normas establecidas en la institución

De esta manera, es importante reconocer la importancia que tiene el programa Golden 5 de su aplicación en diferentes instituciones de Europa y adelantos en México, además se reconoce que Colombia se ha preocupado por avanzar en la solución de problemas que se presentan en sus instituciones educativas, de ahí la importancia de la aplicación del programa Golden 5 en una institución educativa en Villavicencio la cual se considera como una opción, mediante la capacitación a los docentes y el encuentro con los padres de familia quienes serán los encargados de mediar las situaciones que se presenten en las

aulas de clase o fuera de ellas, es posible pensar en una generalización de las prácticas violentas en la resolución de conflictos llevaría a deteriorar el clima organizacional de las instituciones educativas. Por tanto, se hace necesario reconocer estudios puntuales como los que se plantean en la teoría del Golden5 e relacionado con familia-escuela siendo esta la quinta área que habla acerca de la familia (Jensen, Jonsang, & Lera, 2009) y la necesidad de compartir con los padres los aspectos positivos de sus hijos, de utilizar en el mejor sentido el poder de las atribuciones y las expectativas, es decir, la dimensión emocional. Cuando el contexto escolar y familiar camina en la misma dirección, refuerzan los mismos comportamientos, y ambos comparten las altas expectativas, los resultados mejoran, y se consiguen cambios significativos (Bronfrenbrenner & Cecci, 1994).

Por lo anterior, desde el programa de psicología es importante la búsqueda del mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades de la región para enfrentar los problemas que se presentan en el interior de las instituciones educativas.

MARCO TEÓRICO O REVISIÓN DE LA LITERATURA

El desarrollo teórico de esta investigación se basa en la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2008), que se presenta como un enfoque amplio sobre el desarrollo y la motivación humana. Esta teoría se aplica en el ámbito educativo, no solo para los estudiantes, sino también para los profesores de las instituciones educativas, analizando cómo la motivación influye en el rendimiento

académico y el bienestar. Se centra en explorar la motivación intrínseca y cómo esta puede fomentar la implicación y el compromiso en la realización de diversas actividades. Las variables que se estudiaron para el desarrollo de esta investigación fueron las siguientes.

Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) se evaluaron mediante un cuestionario de 21 preguntas que indaga sobre la satisfacción en tres áreas: autonomía (la capacidad de elegir), competencia (sentir que uno es capaz y que lo que hace tiene valor) y racionalidad (la calidad de las relaciones en su entorno escolar). Si un estudiante obtiene una puntuación alta (4 o más), esto indica que se siente bien, lo que está relacionado con una mayor autodeterminación y, en general, con mejores resultados académicos. Por otro lado, una puntuación baja (2 o menos) sugiere que sus necesidades no están siendo satisfechas, lo que puede llevar a un rendimiento académico deficiente y a condiciones menos favorables para su desarrollo.

Creencias de autoeficacia (C. autoeficacia) se componen de 29 preguntas que exploran cómo los estudiantes perciben su capacidad y competencia en las materias escolares, así como en sus relaciones interpersonales. Estas preguntas reflejan la opinión de cada estudiante sobre su desempeño en diversas asignaturas y en sus interacciones con los demás. Las respuestas varían desde fenomenal (5) hasta fatal (1). Si un estudiante obtiene una puntuación de 4 o más, esto indica que tiene una gran confianza en sí mismo, lo que suele estar relacionado con mejores resultados académicos. Esta creencia de que puede lograrlo y que le va bien le motiva a seguir adelante y esforzarse hasta alcanzar sus metas. Por otro lado, si las

puntuaciones son de 2 o menos, esto sugiere que el estudiante no se siente competente y piensa que le va muy mal, lo que puede afectar negativamente su rendimiento, ya que ante cualquier dificultad podría rendirse, alimentando la creencia de que “no es capaz” de hacerlo.

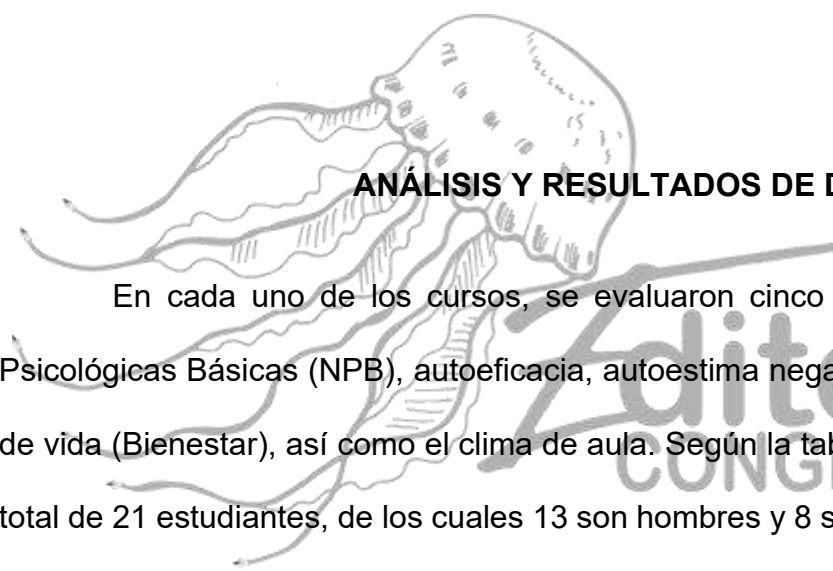
La autoestima negativa se evalúa a través de cinco preguntas que indagan sobre cómo se siente una persona consigo misma. Todas estas preguntas tienen un enfoque negativo, tocando temas como la percepción de fracaso, la sensación de inutilidad y la ansiedad que puede inhibir. Por ejemplo, alguien podría decir: “siento que no tengo mucho de qué estar orgulloso, a veces me siento inútil, desearía tener más respeto por mí mismo, me inclino a pensar que soy un fracaso, y a veces creo que no soy muy bueno”. La persona responde a estas afirmaciones con una puntuación del 1 al 5, según su nivel de acuerdo. Si las puntuaciones superan el 4, es una señal de que la persona podría estar enfrentando problemas que merecen atención. Por otro lado, puntuaciones por debajo de 2 sugieren que no hay problemas significativos y que la percepción de uno mismo es adecuada. En cuanto al bienestar y la calidad de vida, se utilizan diez preguntas para evaluar cómo una persona percibe su estado de salud general, lo que se conoce como bienestar. Puntuaciones superiores a 4 indican niveles muy buenos, mientras que puntuaciones por debajo de 2 sugieren que el estudiante podría estar enfrentando dificultades en su bienestar y salud en general. Esto, a su vez, puede tener un impacto negativo en su rendimiento académico, así como en su atención, esfuerzo y persistencia en el aula.

Bienestar y calidad de vida, se utilizan diez preguntas para evaluar cómo una persona percibe su salud general, lo que se conoce como bienestar. Si las puntuaciones son superiores a 4, eso indica que están en un nivel muy bueno. Por otro lado, si las puntuaciones caen por debajo de 2, podría ser una señal de que el estudiante está enfrentando dificultades en su bienestar y salud en general. Esto, a su vez, puede afectar negativamente su rendimiento académico, así como su atención, esfuerzo y persistencia en el aula.

Clima del aula, se utiliza un cuestionario de 23 preguntas que explora cómo los estudiantes perciben su ajuste a las normas (si las cumplen o no), la interrupción en el aula (si existe o no), si tienen amigos y una red de apoyo, y si se sienten víctimas de alguna forma. Las puntuaciones altas (4 o más) son positivas, lo que significa que cumplen con las normas, no hay interrupción, tienen una buena red de apoyo y no sufren de victimización. En cambio, las puntuaciones bajas (2 o menos) se interpretan como una percepción negativa, indicando que no cumplen las normas, perciben mucha interrupción, tienen pocos amigos y sufren de victimización. A continuación, presentaremos las medias obtenidas en cada aula, lo que nos permitirá identificar cuáles cursos tienen mejores puntuaciones y cuáles necesitan más atención por sus resultados más bajos. Todas las variables se valoran de 1 a 5, y consideramos que los valores muy bajos (2 o menos) deben ser observados con cuidado, mientras que los valores de 4 o más son excelentes. Las puntuaciones alrededor de 3 se consideran normales.

La metodología que se utilizó en este estudio partió de un enfoque mixto que combina métodos cualitativos y cuantitativos. Según Hernández, Fernández y

Sampieri (2006), el enfoque mixto se define como un proceso que integra diferentes métodos. El proceso cuantitativo sigue un camino secuencial y se basa en pruebas, mientras que el cualitativo es más “en espiral” o circular, donde las etapas se interrelacionan y no siguen un orden estricto. Se trabajó con una muestra de estudiantes de entre 11 y 16 años que están cursando séptimo grado en una institución de Villavicencio. La selección de la muestra fue intencionada, eligiendo a un grupo de jóvenes que cumplieran con ciertas características y que estaban dispuestos a participar en el estudio.



ANÁLISIS Y RESULTADOS DE DATOS

En cada uno de los cursos, se evaluaron cinco variables: Necesidades Psicológicas Básicas (NPB), autoeficacia, autoestima negativa, bienestar y calidad de vida (Bienestar), así como el clima de aula. Según la tabla, el curso 7.1 tiene un total de 21 estudiantes, de los cuales 13 son hombres y 8 son mujeres, con edades que oscilan entre los 11 y 16 años, siendo 12 la edad más común. La muestra de estudiantes abarca edades de 11 a 16 años.

SECCIÓN I. EDUCACIÓN

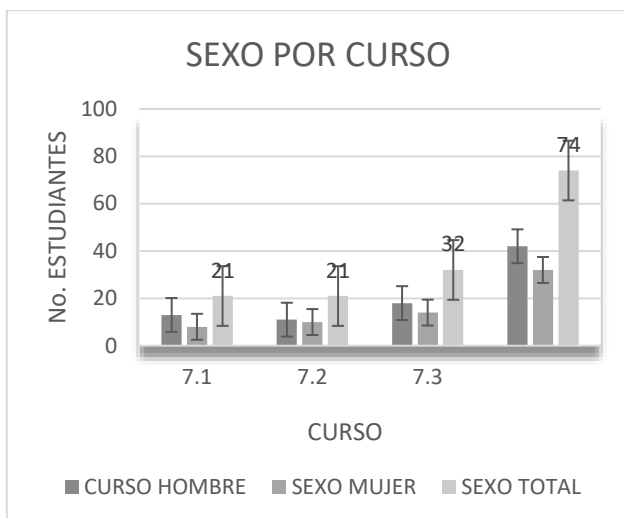
Tabla. 1 estudiantes por curso

Cursos: 7.1 7.2 y 7.3					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Séptimo1	21	28,0	28,4	28,4
	Séptimo2	21	28,0	28,4	56,8
	Séptimo 3	32	42,7	43,2	100,0
	Total	74	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,3		
Total		75	100,0		

Fuente: Elaboración propia de los investigadores.

Tabla 2. sexo de estudiantes por curso

CURSO	SEXO		
	HOMBRE	MUJER	TOTAL
7.1	13	8	21
7.2	11	10	21
7.3	18	14	32
TOTAL	42	32	74



Fuente: Elaboración propia de los investigadores.

El curso 7-2 también cuenta con 21 estudiantes, de los cuales 11 son hombres y 10 son mujeres, con las mismas edades entre 11 y 16 años, y nuevamente, 12 es la edad que más se repite. En el curso 7-3, hay un total de 32 estudiantes, con 18 hombres y 14 mujeres, y las edades varían entre 12 y 16 años, siendo 13 la edad más frecuente. Como se puede observar en la tabla, el sexo que predominó entre los estudiantes fue el de hombres, presente en todos los cursos. Sin embargo, el curso 7.3 tuvo la mayor cantidad de hombres, con 18 estudiantes, seguido por el curso 7.1, que tuvo 13 hombres.

Tabla 3. Promedios por curso en el pretest y en el post test

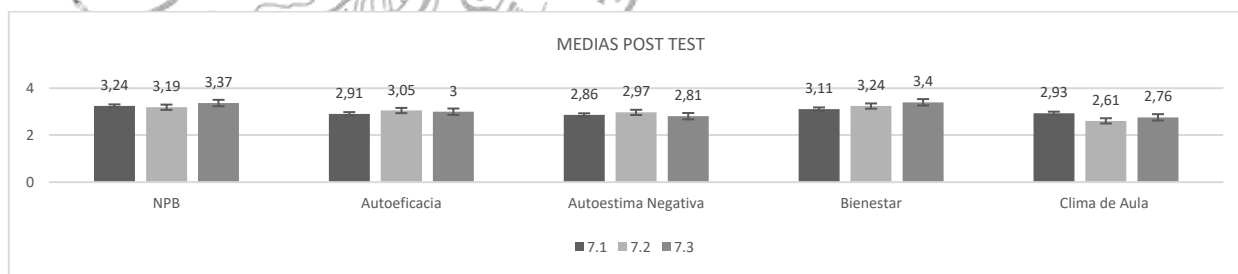
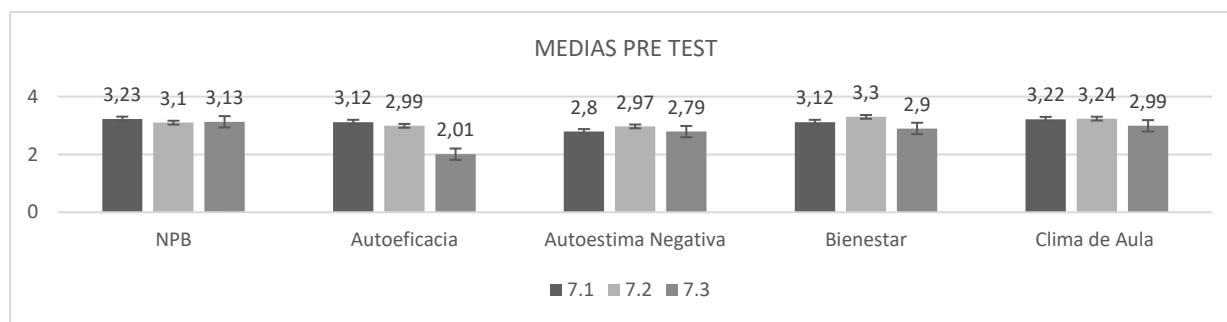
Medias por Aulas Pre-Test					
CURSO	NPB	Autoeficacia	Autoestima Negativa	Bienestar	Clima de Aula
7.1	3,23	3,12	2,80	3,12	3,22
7.2			2,97		

Medias por Aulas Post Test					
CURSO	NPB	Autoeficacia	Autoestima Negativa	Bienestar	Clima de Aula
7.1	3,24	2,91	2,86	3,11	2,93
7.2	3,19	3,05	2,97	3,24	2,61

SECCIÓN I. EDUCACIÓN

	3,10	2,99		3,30	3,24
7.3	3,13	2,01	2,79	2,9	2,99
TOTAL	3,15	2,70	2,85	3,10	3,16

7.3	3,37	3,0	2,81	3,40	2,76
TOTAL	3,26	2,98	2,88	3,25	2,76



Fuente: Elaboración propia de los investigadores.2024

ANÁLISIS DE RESULTADOS POR CURSO

Los resultados obtenidos por los estudiantes en cada aula le permiten al profesor observar las puntuaciones obtenidas por cada estudiante tanto en el pretest como en el post test

En general los cursos séptimos presentan unas puntuaciones medias altas cercanas a 3,5 (ver columna total) en todas las variables, es decir, medio-alto, y más bajo en autoestima negativa lo que indica una buena valoración de los estudiantes. Comparando cursos se observa que el curso 7.1 se destaca por sus bajos valores en general, y más alto de la autoestima negativa, indicando que este curso necesita mayor atención en su conjunto.

Necesidades básicas psicológicas (NBP) Las necesidades básicas psicológicas (NBP) son un tema importante. En el pretest del curso 7.1, se notó que dos estudiantes obtuvieron la puntuación más baja, con un 2, lo que indica que sus necesidades no están siendo satisfechas. Esto podría estar afectando su rendimiento y bienestar. Por otro lado, un estudiante logró la puntuación más alta, lo que sugiere que se siente satisfecho con su autonomía (la capacidad de elegir), competencia (sentirse capaz y que su trabajo tiene valor) y relaciones (tener buenas conexiones en su entorno escolar). La puntuación más común fue de 3,6, alcanzada por cinco estudiantes. Además, hubo un estudiante que mostró una mejora notable, pasando de 3,3 en el pretest a 3,6 en el post test, acercándose a un 4. En resumen, solo cuatro estudiantes, tanto en el pretest como en el post test del curso 7.1, así como uno del curso 7.2 y otro del 7.3, lograron puntuaciones de 4 o más. Esto sugiere que estos estudiantes se sienten bien, lo que podría estar vinculado a su autodeterminación. De los tres cursos, solo un estudiante obtuvo menos de 2, lo que indica que sus necesidades no están siendo atendidas, lo que podría estar relacionado con un entorno menos favorable para su rendimiento y bienestar. El

promedio general fue de 3,15, lo que se interpreta como un manejo moderado de su rendimiento.

Dicho lo anterior, se observa en la primera variable NBP, en el pre test la puntuación más baja en el curso 7.1 fue la de dos estudiantes con una puntuación de 2.2, lo que significa que, las necesidades no están satisfechas, lo que puede relacionarse con peores circunstancias para que el estudiante tenga un buen rendimiento y unas buenas condiciones, la más alta, fue la de un estudiante, esto significa que el estudiante siente satisfacción de su necesidad de autonomía (poder elegir), competencia (sentir que es competente y lo que hace tiene valor) y relacionidad (buena relación en su contexto de centro y aula). La puntuación que más se repitió fue de 3,6 en 5 estudiantes. Hubo un estudiante que tuvo un puntaje significativo del pretest (3,3,) al post test (3,6), es decir, que se aproxima a 4. La puntuación fue la misma que del pretest (3,6).

En otras palabras, de acuerdo con las puntuaciones que son iguales o superiores a 4, solo 4 estudiantes tanto en el pretest como en el post test, del curso 7.1, uno del curso 7.2 y otro del curso 7.3 lograron alcanzar esa puntuación. Esto sugiere que los estudiantes se sienten bien, lo que podría estar relacionado con su autodeterminación. De los tres cursos, únicamente un estudiante obtuvo una puntuación por debajo de 2, lo que indica que sus necesidades no están siendo atendidas. Esto podría estar relacionado con condiciones menos favorables para su rendimiento y bienestar. El promedio se sitúa en 3,15, lo que se interpreta como un manejo moderado de su rendimiento.

En la variable autoeficacia se presentaron puntuaciones superiores a 4 y resultados iguales o inferiores a 2 tanto en el Pre test como en el Post test. En el curso 7.2, un estudiante logró una puntuación de 4 en ambos tests. Por otro lado, en el curso 7.3, un estudiante alcanzó un 4.1 en el pre test. Esta puntuación refleja que el estudiante tiene una gran confianza en sí mismo, lo cual suele estar relacionado con un mejor desempeño académico. Creer en sus capacidades le ayudará a mantenerse motivado y a esforzarse hasta alcanzar sus metas. Sin embargo, es preocupante que 9 estudiantes del curso 7.3 obtuvieron un puntaje inferior a 2.0 en el pre test. Afortunadamente, en el post test, ningún estudiante de los tres cursos obtuvo resultados iguales o menores a 2. Estos resultados sugieren una falta de percepción de competencia; el estudiante siente que no está rindiendo bien, lo que podría afectar su rendimiento. Ante las dificultades, es probable que se desanime, ya que tiene la creencia de que “no es capaz” de lograrlo.

Autoestima negativa: Puntuaciones que presentan los estudiantes mayores de 4 y por debajo de 2. En el pretest, en el curso 7.1, 3 estudiantes obtuvieron puntajes por debajo de 2, mientras que en el curso 7.2 fueron 3 estudiantes y en el curso 7.3, 4 estudiantes. En el post test, en el curso 7.1, 5 estudiantes, en el curso 7.2, 2 estudiantes y en el curso 7.3, 1 estudiante. Sin embargo, también se observaron puntuaciones superiores a 4: en el curso 7.1, 2 estudiantes; en el curso 7.2, 3 estudiantes; y en el curso 7.3, ningún estudiante. Las puntuaciones por encima de 4 indican que la persona podría estar enfrentando problemas que merecen atención, mientras que las puntuaciones por debajo de 2 sugieren que no hay problemas y que la percepción de uno mismo es adecuada.

Bienestar: Las puntuaciones de los estudiantes que están por encima de 4 y por debajo de 2. En el pretest, en el curso 7.1, hubo 3 estudiantes; en el curso 7.2, 2 estudiantes; y en el curso 7.3, 2 estudiantes. En el post test, en el curso 7.1, 2 estudiantes; en el curso 7.2, 7 estudiantes; y en el curso 7.3, 12 estudiantes. En el curso 7.1, ningún estudiante tuvo puntuaciones por debajo de 2, mientras que en el curso 7.2, un estudiante y en el curso 7.3, 3 estudiantes, sí presentaron puntuaciones por debajo de 2. Esto sugiere que las puntuaciones superiores a 4 reflejan niveles muy buenos, mientras que las puntuaciones inferiores a 2 indican que el estudiante enfrenta problemas en su bienestar y salud en general, lo que puede tener un impacto negativo en su rendimiento académico, así como en su atención, esfuerzo y persistencia en el aula.

Clima en el aula: En esta variable, 3 estudiantes de los cursos 7.3, obtuvieron puntuaciones de 2 o menos, lo que indica que tienen una percepción negativa. Esto significa que no cumplen con las normas, hay mucha disrupción en el aula, cuentan con pocos amigos que los apoyen y enfrentan una alta victimización. Por otro lado, 4 estudiantes lograron puntuaciones de 4 o más, lo que los clasifica como excelentes. Estos estudiantes cumplen con las normas, no hay disrupción en el aula, tienen una buena red de apoyo y no sufren de victimización.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Es fundamental llevar a cabo este tipo de estudio porque contribuye a mejorar la calidad de vida de los estudiantes de la institución y el bienestar de sus

familias. En investigaciones realizadas por Vizcaino (2011; 2012, 2013), se destacó el papel de la mujer en la familia, donde tradicionalmente se la veía como ama de casa, enfocada en satisfacer a su pareja y cuidar de sus hijos. Sin embargo, hoy en día, las familias han evolucionado, y sus estructuras y funciones han cambiado significativamente. Por tanto, lo que se buscó con este estudio fue el de lograr identificar las fortalezas que permiten a las personas desarrollar estrategias resilientes para enfrentar los desafíos que enfrentan los estudiantes en la educación.

Además, se busca ofrecer alternativas viables para abordar las problemáticas que surgen en las instituciones educativas. En muchos casos, los docentes y directivos carecen de las herramientas y estrategias necesarias para abordar estas situaciones, lo que genera inconsistencias en la forma de intervenir ante el maltrato físico o psicológico que sufren niños, niñas y adolescentes. Los fundamentos teóricos y prácticos muestran acciones que buscan contrarrestar el impacto de las conductas inadecuadas de los estudiantes en las instituciones. Esto se debe en algunos casos, a que la sociedad está constantemente expuesta a conflictos de diversas índoles, tanto internos como externos, lo que deja a muchas personas excluidas y estigmatizadas. Es claro que la población afectada por este fenómeno sigue creciendo, y cada día surgen más problemas tanto dentro como fuera de las aulas. Por eso, es crucial promover el uso de herramientas pedagógicas que ayuden a identificar estrategias y metodologías que mejoren la calidad de vida de las personas y contribuyan al bienestar de la institución. La realización de este estudio fue clave, ya que no solo se buscó mejorar la calidad de vida de los

estudiantes en la institución educativa, sino que también los docentes se beneficiaron de la capacitación y aplicación de nuevas estrategias. Esto contribuyó a crear un ambiente de aula que favorece tanto a los estudiantes como a toda la comunidad educativa. Además, representa una gran ventaja para la institución al implementar estrategias que promueven la construcción y difusión del estado actual de los estudiantes, utilizando herramientas educativas que ayudan a evaluar y obtener resultados positivos para mejorar el rendimiento académico en la institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfonso, K. (16 de abril de 2017). En Colombia 7,6% de los estudiantes experimenta Bull ying. La República, pág. 1.

Acosta, R. (2044). La Autoestima en la Educación. Revista Limite No 11, 2004, 82-95.

Carrasco-Ortiz, M. Á., & del-Barrio-Gándara, M. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. Psicothema, 14(2), 323-332.

Coll, C. y. (2007). Desarrollo Psicológico y Educación. Madrid: Alianza.

Chaux, E. (16 de marzo de 2012). Colombia es uno de los países con más alto índice de matoneo. El Liberal de Popayán, pág. 1.

Chaux, Enrique (2011). Múltiples Perspectivas Sobre un Problema Complejo: Comentarios Sobre Cinco Investigaciones en Violencia Escolar, en Psykhe, Vol.20, No. 2, Noviembre; p.79-86.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). Handbook of self-determination research. Rochester, New York: University Rochester Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. Canadian Psychology, 49(3), 182-185.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Psychological inquiry, 11(4), 227.

Deci, E L., & Ryan, R. M. (2000). Basic Psychological Needs Scale. Retrieved from <http://selfdeterminationtheory.org/basic-psychological-needs-scale/> website:

Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar. Universitas Psychologica, 16(1), 1-11. doi: org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec

Gonzalez, A. (2005). Motivacion academica. Oviedo: Piramide.

Guay, F., Lessard, V., & Dubois, P. (2016). How can we create better learning contexts for children? Promoting student's autonomous motivation as a

way to foster enhanced educational outcomes. In W. C. Liu, J. C. K. Wang, & R. M. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learners: perspectives from research and practices using Self-Determination theory* (pp. 83-107). Singapore: Springer

Herrera, P. (2007). *Psicología de la educación*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

The KIDSCREEN Group Europe. (2006). *The KIDSCREEN Questionnaires – Quality of life questionnaires for children and adolescents. Handbook*. . Lenge-rich.: Pabst Science Publishers.

Lieury, A. (2016). *Motivación y éxito escolar*. Argentina: Fondo de cultura económica.

Lera, M.-J. (Ed.) (2009). *Golden5: una intervención psicoeducativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Miravalle, F. (2010). *Motivación en el Aula y Fracaso escolar. Motivación Y fracaso Escolar* (pág. 1). Madrid: CEU Editores.

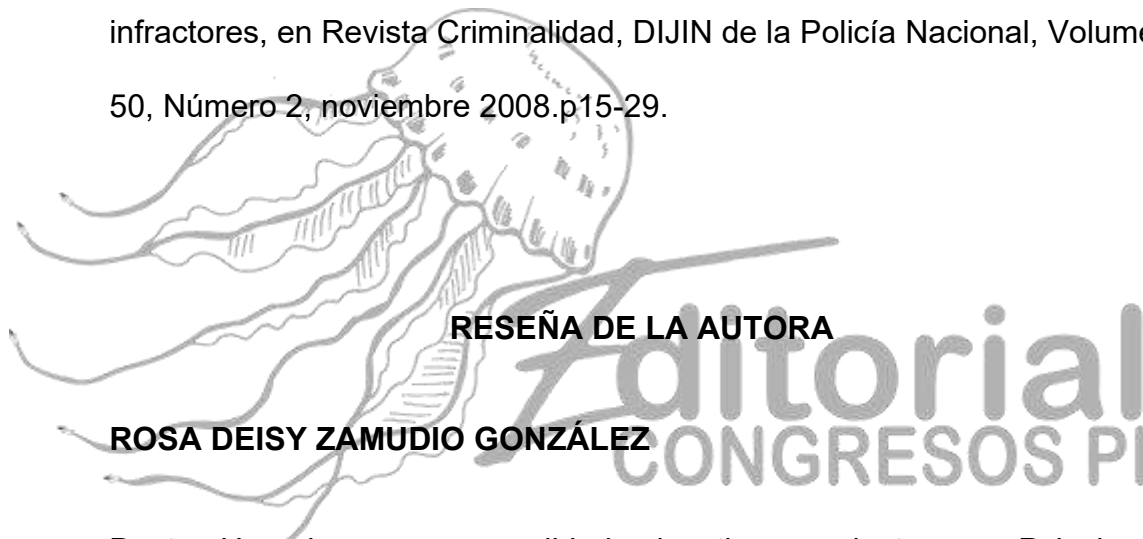
Niemiec, C., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.

Pascual, L. (2007). *Educación, Familia y Educación*. Argentina: Homosapiens.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guildford: Guildford Press.

Vizcaíno G., Milcíades (2008). El rol delincucional: una reflexión desde niños infractores, en *Revista Criminalidad, DIJIN de la Policía Nacional*, Volumen 50, Número 2, noviembre 2008.p15-29.



RESEÑA DE LA AUTORA
ROSA DEISY ZAMUDIO GONZÁLEZ

Doctor Honoris causa por calidad educativa, posdoctora en Psicología, doctora en Pensamiento Complejo, Magister en Educación, Especialista en Gerencia de Recursos Humanos, Especialista en Educación con énfasis en procesos psicopedagógicos, Psicóloga, docente investigadora en temas de género, violencia y educación, Asesora y directora de proyectos de investigación de pregrado y postgrado, ponente y conferencista en eventos nacionales e internacionales con reconocimientos en materia de investigación, psicología y educación; con publicación de artículos relacionados en diferentes temas de investigación. Investigadora Junior en MIMCIENCIAS, integrante del grupo de

SECCIÓN I. EDUCACIÓN



investigación PROMETEO del programa de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, Campus Villavicencio

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad Cooperativa y al programa de Psicología por el apoyo desinteresado en la elaboración de la investigación, así como a los investigadores del programa quienes participaron y colaboraron para el desarrollo del estudio.



DE LA EMOCIÓN A LA CONVIVENCIA: UNA PROPUESTA PSICOEDUCATIVA EN EDUCACIÓN BÁSICA

FROM EMOTION TO COEXISTENCE: A PSYCHOEDUCATIONAL PROPOSAL IN BASIC EDUCATION

Fernanda A. Huenante
Constanza M. Vásquez
Facultad de Educación y Cs. Sociales
Dpto. de Psicología

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo diseñar y validar un taller psicoeducativo de cinco sesiones orientado a fortalecer la percepción, valoración y expresión de emociones básicas en estudiantes de tercer año básico de un Establecimiento Educacional de la Región de Magallanes y la Antártica Chilena. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental de tipo pretest–posttest en un solo grupo. La muestra estuvo conformada por 36 estudiantes, de los cuales 31 completaron ambas mediciones.

La validez de contenido del taller fue evaluada mediante juicio de expertos, obteniéndose un nivel de concordancia casi perfecto ($Kappa = 0.884$), lo que

respalda la coherencia y pertinencia de los contenidos y actividades propuestas. La efectividad de la intervención se evaluó a través del instrumento PREVALEX, aplicado antes y después de la implementación del taller. Los resultados no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en la escala total ni en sus subescalas ($W = 61.0$, $p = .097$), lo que podría atribuirse a puntajes elevados en la medición inicial y a un posible efecto techo del instrumento. No obstante, a partir de la observación del proceso de intervención y de la percepción de las docentes, se identificaron avances en la participación, la expresión emocional y el clima grupal. Se concluye la necesidad de utilizar instrumentos más sensibles y de desarrollar estudios longitudinales que permitan evaluar el impacto de estas intervenciones a mediano y largo plazo.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje socioemocional, emociones básicas, intervención psicoeducativa, educación básica, validación de programas.

ABSTRACT

The present study aimed to design and validate a five-session psychoeducational workshop focused on strengthening the perception, appraisal, and expression of basic emotions in third-grade students from an educational institution in the Magallanes and Chilean Antarctic Region. The research was conducted using a quantitative approach, with a quasi-experimental pretest–posttest

design involving a single group. The sample consisted of 36 students, of whom 31 completed both measurements.

The content validity of the workshop was assessed through expert judgment, yielding a nearly perfect level of agreement ($Kappa = 0.884$), which supports the coherence and relevance of the proposed contents and activities. The effectiveness of the intervention was evaluated using the PREVALEX instrument, administered before and after the implementation of the workshop. The results did not show statistically significant differences in the total scale or its subscales ($W = 61.0$, $p = .097$), which may be attributed to high scores at baseline and a possible ceiling effect of the instrument. Nevertheless, based on observations of the intervention process and teachers' perceptions, improvements were identified in student participation, emotional expression, and group climate. It is concluded that there is a need to use more sensitive instruments and to develop longitudinal studies that allow for the assessment of the impact of these interventions in the medium and long term.

KEYWORDS

Socio-emotional learning, basic emotions, psychoeducational intervention, primary education, program validation.

INTRODUCCIÓN

CONTEXTO

La promoción del aprendizaje socioemocional (ASE) en el contexto escolar se ha consolidado como eje prioritario a nivel internacional y nacional durante las últimas décadas. Existe un consenso en torno a la necesidad de implementar programas promocionales y preventivos enfocados en habilidades socioemocionales, fundamentales para el desarrollo integral de los y las estudiantes. En el contexto chileno, el currículo oficial de Educación Básica establece como propósito “desarrollar una autoestima positiva y conciencia de sí mismo, aprender a trabajar individualmente y en equipo, desarrollar la responsabilidad y la tolerancia a la frustración” (MINEDUC, 2018), aspectos considerados a su vez como factores protectores de la salud mental (Dowdy et al., 2010). Dichas habilidades enfocadas por el MINEDUC se destacan porque presentan la oportunidad de ser fortalecidas dentro de la escuela.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A nivel internacional y gracias a un metaanálisis de 213 diferentes escuelas, se ha demostrado que los programas basados en el aprendizaje socioemocional han logrado efectos en la reducción de problemas de conducta, aumentando las habilidades sociales, actitudes positivas hacia la escuela y el rendimiento académico (Durlak et al., 2011). Sin embargo, la mayoría de las validaciones se han realizado en contextos anglosajones con escalas y programas adaptados a esas realidades culturales.

En Chile, los esfuerzos se han puesto en programas universales de convivencia y prevención (Milicic et al., 2020), pero existen escasos estudios que reporten un proceso sistemático de validación de talleres específicos para ciertas habilidades socioemocionales básicas específicas, como lo es la competencia de la conciencia de sí mismo. Esto evidencia una brecha entre los objetivos del MINEDUC y la disponibilidad de recursos psicoeducativos validados en contextos locales, lo cual dificulta la implementación de actividades que, además de cumplir con dichos lineamientos ministeriales, logren responder a las características y necesidades del estudiantado con el fin de potenciar sus habilidades socioemocionales para lograr una convivencia escolar óptima.

Por todo lo anterior, se evidencia la necesidad de contar con intervenciones psicoeducativas adaptadas al contexto chileno que fortalezcan el reconocimiento y manejo de emociones básicas en niños y niñas, lo que entrega el sustento teórico que da origen al taller diseñado en el presente estudio

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL

Se busca diseñar y validar un taller de cinco sesiones psicoeducativas las cuales se encuentran centradas en la capacidad de percibir, valorar y expresar emociones básicas, para su aplicación en estudiantes de tercero básico en el contexto escolar chileno, evaluando su efectividad a través de una metodología cuantitativa.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Diseñar y aplicar un taller de cinco sesiones psicoeducativas basadas en las emociones básicas propuestas por Ekman (alegría, tristeza, miedo, rabia y sorpresa) dirigidos a estudiantes de tercer año básico.

Evaluar la efectividad del taller en relación con la capacidad de percibir, valorar y expresar las emociones básicas, mediante la aplicación del instrumento PREVALEX previo a la realización de los talleres psicoeducativos y al finalizar la implementación de dichos talleres.

HIPÓTESIS

HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN H1:

Se observan diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones del instrumento PREVALEX entre el pretest y posttest, evidenciando un aumento significativo del taller en la capacidad de percibir, valorar y expresar emociones básicas.

HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN H0:

No existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones del instrumento PREVALEX entre el pretest y el posttest, lo que indica que el taller no produce un aumento significativo en la capacidad de percibir, valorar y expresar emociones básicas.

MARCO TEÓRICO

EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL Y MODELO ECOLÓGICO

Para comprender de mejor manera el impacto que tienen los espacios educativos en el desarrollo de los y las estudiantes, resulta fundamental identificar la manera en que los Establecimientos Educativos se relacionan con los diferentes entornos en los cuales se desenvuelve el estudiantado. Esto se puede comprender por medio del modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner (1979). Esta teoría explica cómo los distintos sistemas ambientales impactan en el desarrollo humano. El modelo se divide en cinco sistemas que están interrelacionados: el microsistema, el mesosistema, el exosistema, el macrosistema y el cronosistema. Cada uno de estos sistemas desempeña un papel único en la forma en que los individuos perciben y se desarrollan, especialmente en el ámbito educativo (Papalia, 2009).

Según Montiel (2023), la escuela es uno de los microsistemas dentro de los cuales se desenvuelven los sujetos, comprendiendo las relaciones directas entre el sujeto y sus diferentes agentes. En este caso, la escuela (su infraestructura y agentes educativos que la conforman) interactúa con sus estudiantes y viceversa, siendo esta interacción bidireccional.

Una de las relaciones fundamentales en la interacción de este microsistema es la figura del docente con el estudiantado. Como señala Martínez, et al (2018), la figura del docente resulta un aspecto clave para la formación de las personas, ya que estos profesionales no sólo desempeñan el rol de entregar un conocimiento en

específico, sino que también cumplen con la función de ayudar a formar al estudiantado en aspectos esenciales para la vida en sociedad, los valores y la importancia del desarrollo socioemocional, pasando a ser pilares fundamentales del proceso formativo de niños/as y adolescentes.

A su vez, es relevante mencionar que este proceso formativo no sólo se ve influenciado por el rol que cumplen los y las docentes en los espacios donde se desenvuelve el estudiantado, sino que existen otros factores que se ven involucrados. Martínez et al (2018) indica 4 factores en total, entre los que se encuentran los factores sociales, individuales, familiares y escolares.

EL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL (CASEL Y MILICIC):

Comprenderemos el aprendizaje socioemocional (ASE) según lo define Milicic (2020) como el proceso de ayudar a los niños/as y adolescentes a desarrollar las competencias fundamentales para la efectividad en la vida, las cuales son necesarias para manejarnos a nosotros mismos, nuestras relaciones interpersonales y nuestro trabajo en forma efectiva y ética.

Desde una perspectiva centrada en las competencias que se buscan desarrollar respecto al desarrollo socioemocional, usualmente a través de intervenciones realizadas en los establecimientos educacionales, Milicic (2020) destaca 5 competencias fundamentales: conciencia de sí mismo, conciencia social, autorregulación, toma responsable de decisiones y manejo de relaciones, siendo el conjunto de éstas la base para el desarrollo de todo programa de intervención que busque generar cambios o estimular el aprendizaje socioemocional en los y las

estudiantes. Estas competencias concuerdan a su vez con las explicitadas en el modelo SEL (aprendizaje social y emocional) de CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), organización dedicada a la generación de conocimiento sobre aprendizaje socioemocional basada en evidencia. Su modelo es comprendido también desde una mirada ecológica, pues considera que las competencias socioemocionales se promueven en entornos claves (aulas, escuelas, familias y comunidades) buscando la asociación de estos sistemas para potenciar el desarrollo de niños, niñas y adolescentes (CASEL, 2020).

Respecto a cada una de las competencias mencionadas, Milicic (2020) las define de la siguiente manera:

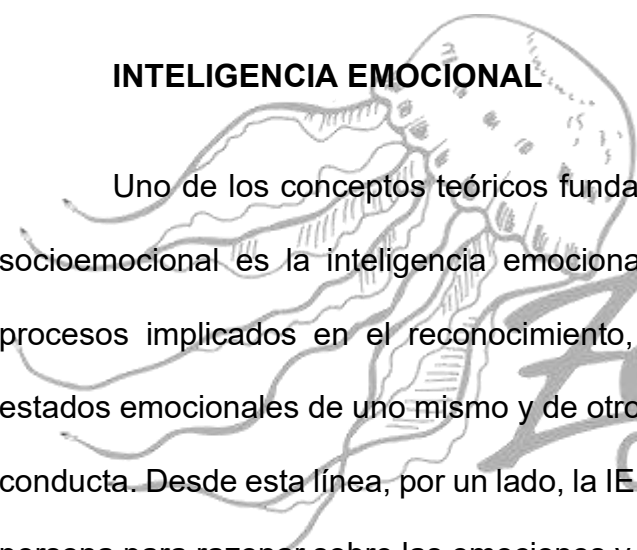
La primera competencia es la conciencia de sí mismo, que implica la capacidad de reconocer las propias emociones, pensamientos y valores, y cómo estos influyen en el comportamiento. En segundo lugar, la autorregulación se refiere a la habilidad para manejar las emociones de forma adecuada, controlar impulsos y perseverar ante los desafíos. La conciencia social es la tercera competencia, y abarca la empatía, la capacidad de comprender las perspectivas de los demás y relacionarse respetuosamente con personas de diversos orígenes. La cuarta competencia es la habilidad para establecer relaciones, la cual incluye la comunicación clara, la escucha activa, la cooperación y la resolución constructiva de conflictos. Finalmente, la toma de decisiones responsable corresponde a la capacidad de tomar decisiones éticas y constructivas respecto al comportamiento personal y social. Estas competencias no sólo favorecen el bienestar individual, sino

que también promueven una convivencia escolar más armónica y colaborativa (p. 58).

La convergencia entre ambos modelos nacional e internacionalmente reconocidos demuestra que existe un amplio consenso teórico sobre las dimensiones que conforman el aprendizaje socioemocional, lo que facilita su implementación práctica en las diversas intervenciones.

CONCEPTOS CLAVES DE LA INTERVENCIÓN

INTELIGENCIA EMOCIONAL



Uno de los conceptos teóricos fundamentales para abordar el aprendizaje socioemocional es la inteligencia emocional (IE), la cual hace referencia a los procesos implicados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta. Desde esta línea, por un lado, la IE hace referencia a la capacidad de una persona para razonar sobre las emociones y, por otro lado, procesar la información emocional para aumentar el razonamiento (Salovey, 2007). En la primera infancia, la “rama 1” de la inteligencia emocional –percepción y valoración emocional— emerge como base de la conducta emocionalmente inteligente. Estudios muestran que niños y niñas que reconocen con mayor precisión las expresiones faciales presentan mejor adaptación escolar y control de impulsos (Mestre et al., 2011).

CONVIVENCIA ESCOLAR

La convivencia en el ámbito escolar se entiende como el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a vivir con los demás (Carretero, 2008), tratándose de un proceso basado en descubrir al otro, entender y aceptar las diferencias inherentes al ser humano, en que el respeto y la valoración de dicha diversidad adquieren un papel fundamental.

La convivencia escolar entonces no sólo se sostiene a través de la aplicación de normas y estructuras formales, sino que también depende del desarrollo de ciertas habilidades personales y emocionales que permitan a los y las estudiantes relacionarse de manera respetuosa, empática y saludable. Bajo este enfoque, es necesario considerar otras dimensiones que se encuentran interrelacionadas a este concepto, como lo son la empatía, la autonomía y a gestión y equilibrio de las emociones básicas, las cuales influyen directamente en la calidad de los vínculos que se construyen en el entorno escolar, importantes para construir un clima de confianza necesario para un aprendizaje significativo (MINEDUC, 2024).

Es posible destacar que la autonomía, según Mena (2018), se define como la capacidad de tomar decisiones consecuentes con pensamiento crítico y reflexivo, y de ejecutar acciones de manera individual teniendo en cuenta las necesidades propias, características, posibilidades y limitaciones, considerando el entorno en el que se está inmerso y las consecuencias derivadas de dichas acciones. Es decir, la autonomía cumple un rol esencial para el proceso formativo de las personas. En

este sentido, resulta ser una habilidad transversal que se logra construir a partir del fortalecimiento de las competencias socioemocionales tales como la conciencia de sí mismo y la toma de decisiones responsable.

A su vez, se define la empatía desde un enfoque multidimensional, haciendo énfasis en la capacidad de la persona para dar respuesta a los demás teniendo en cuenta tanto los aspectos cognitivos como afectivos, destacando la importancia de la capacidad de la persona para discriminar entre el propio yo y el de los demás. La empatía incluye tanto respuestas emocionales como experiencias vicarias o, lo que es lo mismo, la capacidad para diferenciar entre los estados afectivos de los demás y la habilidad para tomar una perspectiva tanto cognitiva como afectiva respecto a los demás (Garaigordobil & De Galdeano, 2006)

Respecto a la gestión y equilibrio de emociones básicas, es considerada la habilidad de reconocer, comprender y regular las emociones, lo cual es considerada la base para la inteligencia emocional, anteriormente definida. El objetivo de esta capacidad es lograr un estado de bienestar y de adaptabilidad en el entorno (Salovey, 2007).

Comprenderemos las emociones fundamentales según la teoría de Paul Ekman, autor que considera seis emociones básicas universales, basadas en su investigación intercultural sobre la expresión facial de las emociones: alegría, tristeza, ira, miedo, asco y sorpresa. Para mayor comprensión de éstas, serán definidas y explicadas a continuación:

En relación con la alegría, Paul Ekman (2003), en su libro *Emotions Revealed*, la define como una emoción placentera que implica una alta intensidad emocional más allá del simple disfrute o la felicidad. Es una de las muchas emociones positivas, que puede ser provocada por eventos como reencuentros afectivos o logros personales. La alegría es una emoción universal, expresada de forma distintiva y reconocida interculturalmente.

Otra de las emociones básicas universales que se considera es la tristeza, la cual Ekman (2003) describe como una emoción relacionada con la pérdida. El autor la define como una reacción emocional que puede surgir ante la muerte de un ser querido, la pérdida de salud, el rechazo o el fracaso. Se caracteriza por una naturaleza más pasiva, en contraste con la agonía que implica una protesta activa. Es una emoción duradera que puede aparecer en ciclos y fluctuar en intensidad.

El miedo es una emoción que surge ante la amenaza de daño, ya sea físico o psicológico. Puede ser provocado por peligros inmediatos o amenazas futuras, generando reacciones como la huida, la inmovilidad o el ataque. Ekman (2003) señala que el miedo tiene un fuerte componente evolutivo asociado a la supervivencia y puede derivar en trastornos como fobias o ansiedad cuando se vuelve patológico.

La emoción de rabia o ira es una respuesta ante una amenaza, interferencia o ataque percibido, ya sea físico o emocional. Según Ekman (2003), suele aparecer en contextos de frustración, decepción o cuando alguien rompe nuestras expectativas. Puede ser muy intensa y manifestarse en distintas formas, como

indignación, resentimiento u odio. Es también una emoción que puede motivar cambios frente a la injusticia.

La emoción de asco (también nombrada desagrado o disgusto dependiendo de la traducción) descrita por Ekman (2019) es una sensación de rechazo o aversión hacia algo ofensivo, repulsivo o tóxico. Se puede percibir por nuestros sentidos físicos, como la vista, el olfato, tacto, oído y gusto, o también por las facciones, apariencias de las personas e incluso por ideas. Esta emoción tiene una variación de estados con intensidad variable, que pueden ir desde una leve aversión hasta un intenso odio. Aún existe un debate en la comunidad científica sobre si ciertas formas de desagrado interpersonal y social son aprendidas y específicas de cada cultura, o si existen de alguna forma en todas ellas. De hecho, estudios han demostrado que los niños suelen ser menos sensibles a ciertos estímulos que los adultos consideran repugnantes, lo que sugiere que el desarrollo cognitivo necesario para algunas formas de asco aprendido aún no se ha consolidado en la infancia.

La sorpresa es otra de las emociones básicas universales. Según Ekman (2019), surge cuando se presentan sonidos o movimientos repentinos e inesperados, siendo la más breve de las emociones universales. Su función es centrar nuestra atención en determinar qué está sucediendo y si es peligroso o no.

Así, la teoría de Paul Ekman provee una base que entiende las emociones básicas como biológicas e innatas para la comprensión y exploración del mundo emocional de las niñeces, creando los cimientos para comprender bajo su perspectiva el desarrollo de la conciencia de sí mismo, área del aprendizaje

emocional que es de suma importancia y que orienta nuestro objetivo de la intervención.

PROGRAMAS SOCIOEMOCIONALES INTERNACIONALES Y NACIONALES

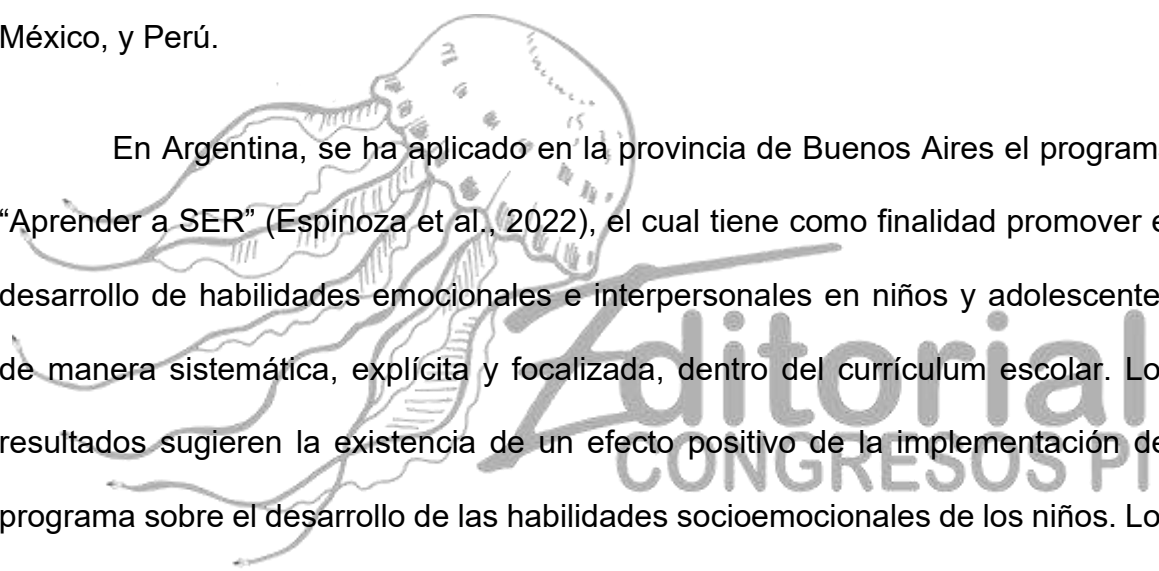
INICIATIVAS INTERNACIONALES

En el contexto educativo, resulta importante considerar el reconocimiento de las emociones básicas en los estudiantes de primer ciclo básico como un componente clave para fomentar la conciencia de sí mismo, una de las habilidades socioemocionales fundamentales que pueden ser fomentadas durante esta etapa del desarrollo. Sin embargo, como se ha expuesto anteriormente, esta habilidad representa sólo una de las múltiples dimensiones que conforman el desarrollo socioemocional. La aplicación de la base teórica del aprendizaje socioemocional, según la diversidad de autores que han estudiado el fenómeno, ha sido implementada previamente por diversos programas que desarrollan intervenciones en Establecimientos Educativos, evidenciando su relevancia en la formación integral de los y las estudiantes.

A continuación, se presentan algunos de los programas más relevantes, tanto internacionales como latinoamericanos y nacionales, que dan cuenta de la importancia que ha adquirido este tipo de formación en los espacios educativos y en la inminente necesidad de fomentar y promocionar el desarrollo de habilidades socioemocionales en el estudiantado.

Entre las iniciativas más influyentes a nivel global se encuentra el programa “Second Step”, desarrollado por el Committee for Children en Estados Unidos, el cual corresponde a una intervención preventiva de carácter socioemocional que se estructura en base al desarrollo de tres competencias: empatía, autorregulación y resolución de conflictos desde la educación parvularia hasta educación secundaria. Una evaluación internacional del programa concluye que el programa “Second Step” ha demostrado, en la mayoría de los estudios, mejorar la competencia socioemocional y reducir la agresividad en los niños y niñas, con efectos moderados y beneficios adicionales como un mejor clima de aprendizaje, mayor competencia verbal y beneficios percibidos por los propios educadores. La investigación de Schick y Cierpka (2013) demuestra que iniciativas como “Second Step”, orientadas al fortalecimiento de competencias socioemocionales, constituyen un recurso valioso para fomentar un clima escolar positivo en niveles de educación básica. Otro ejemplo de programa relevante es PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies), el cual está diseñado para desarrollar competencias de comprensión emocional, autocontrol y resolución de problemas en la infancia. En una investigación realizada por Humphrey et al. (2018), se observó una mejora significativa en el bienestar psicológico de niños de 7 a 9 años, junto con tendencias positivas en habilidades sociales, percepción de apoyo entre pares y reducción de exclusiones escolares. Se reportaron avances en la regulación emocional, empatía y cohesión grupal. Aunque PATHS resulta efectivo a corto plazo, requiere estrategias de esfuerzo para sostener beneficios en el tiempo.

En América Latina, el programa “Aulas en Paz” en su primera implementación se realizó en Colombia. Tiene como objetivo prevenir la agresión y promover la convivencia pacífica mediante un trabajo entre estudiantes agresivos, la escuela y su familia. La primera implementación del programa completo demostró una disminución drástica en agresión e indisciplina y un aumento sustancial en comportamientos prosociales, seguimiento de normas y redes de amistad entre compañeros (Ramos et al, 2007). Desde el 2008, el programa ha sido implementado en 17 departamentos de Colombia y otros países de América Latina como Chile, México, y Perú.



En Argentina, se ha aplicado en la provincia de Buenos Aires el programa “Aprender a SER” (Espinoza et al., 2022), el cual tiene como finalidad promover el desarrollo de habilidades emocionales e interpersonales en niños y adolescentes de manera sistemática, explícita y focalizada, dentro del currículum escolar. Los resultados sugieren la existencia de un efecto positivo de la implementación del programa sobre el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños. Los estudiantes que participaron del programa presentaron un mayor desarrollo de recursos personales y una menor presencia de problemas emocionales, contextuales, conductuales y en las funciones ejecutivas.

De hecho, en una revisión sistemática realizada por Mori et al (2024) que buscaba analizar si las diversas intervenciones realizadas en distintos países lograron mejorar la convivencia escolar, el autor concluye que los programas de inteligencia emocional y educación deportiva son los que poseen mayor evidencia de eficacia para mejorar la convivencia escolar, siendo los de inteligencia emocional

los que buscan promover el desarrollo de las competencias emocionales, desarrollar autonomía y responsabilidad frente a sus acciones para garantizar la prevención de la violencia y que se puedan establecer vínculos sociales adecuados. Aun así, los resultados de su revisión no son muy concluyentes y se sugiere seguir con la línea de investigación de programas de intervención.

INICIATIVAS NACIONALES

Un ejemplo destacado es el “Programa Instruccional Educativo para la Liberación Emocional” (PIELE), desarrollado por Hernández y García (1992), que ha mostrado resultados positivos en el fortalecimiento de la autoestima y el desarrollo socioemocional en estudiantes de enseñanza básica (Aguilera & Bolgeri, 2021; Leon & Villalobos, 2022). Dado que la autoestima y el autoconocimiento son componentes clave de la autonomía afectiva y cognitiva, este programa se presenta como una herramienta útil para potenciar la autonomía en la infancia.

Asimismo, el “Programa de Capacitación en Desarrollo Socioemocional para Docentes” (Marchant Orrego et al., 2013) ha demostrado impacto no sólo en la autoestima del profesorado, sino también en el rendimiento académico de los estudiantes. Este tipo de intervenciones refuerzan indirectamente la autonomía estudiantil al promover prácticas docentes más empáticas, participativas y orientadas al desarrollo integral.

Por otro lado, el “Programa Habilidades para la Vida” (HpV), diseñado por Arón y Milicic, tiene como objetivo el fortalecimiento de competencias socioemocionales en niños y niñas en situación de vulnerabilidad. Entre los factores

que este programa busca desarrollar se encuentran la autorregulación emocional, la resolución de conflictos y la adaptación escolar, habilidades directamente relacionadas con el ejercicio de la autonomía, especialmente en su dimensión social. Resultados de diversas investigaciones han demostrado que la participación en el programa mejora aspectos como la independencia, la toma de decisiones y el manejo de las emociones (Leiva et al., 2015, Lara et al., 2012).

Otro programa nacional relevante es el Programa BASE (Bienestar y Aprendizaje Socioemocional), el cual ha sido asociado con mejoras en variables como la autoestima, la autorregulación y el ambiente escolar percibido (Berger et al., 2014). Estas mejoras constituyen condiciones fundamentales para que los niños y niñas puedan tomar decisiones propias, gestionar sus emociones y establecer vínculos interpersonales desde la reciprocidad y el respeto.

En síntesis, el desarrollo socioemocional en la infancia es un proceso que involucra diversos factores individuales, familiares, escolares, y socioculturales, donde la escuela aparece como un espacio clave para su promoción. Desde el modelo de Bronfenbrenner es posible comprender cómo las interacciones cotidianas dentro del microsistema escolar influyen directamente en el aprendizaje de niños y niñas. A su vez, los aportes del aprendizaje socioemocionales propuestos por CASEL y Millicic, junto con los conceptos de inteligencia emocional y las emociones básicas descritas por Ekman, permiten reconocer competencias fundamentales para favorecer la conciencia de sí mismo, la empatía, la autorregulación y la convivencia escolar más positiva. La revisión de distintos programas de intervención, tanto internacionales como nacionales, muestra que

trabajar estas habilidades de manera sistemática y adaptada al contexto escolar puede mejorar el bienestar, el clima de aula y las relaciones entre pares.

METODOLOGÍA

TIPO DE ESTUDIO

El presente estudio corresponde a un diseño cuasiexperimental con un enfoque cuantitativo. Se implementó una intervención psicoeducativa que consiste en un taller de cinco sesiones dirigido a estudiantes de 3° básico. Dado que no se realizó asignación aleatoria de los participantes y se trabajó con un grupo ya constituido dentro del contexto escolar, sin grupo control, se utilizó un diseño pretest-posttest con un solo grupo. Esto implica que se evaluó a los mismos participantes antes y después de la intervención, lo cual permite observar posibles cambios atribuibles al taller.

Este diseño resulta pertinente considerando el carácter contextual y educativo del estudio, en el que se respeta la organización natural de los individuos en sus respectivos cursos, priorizando la viabilidad y factibilidad de la aplicación en un entorno escolar real.

Para asegurar la validez de contenido de las actividades que conforman el taller, se realizó una evaluación de su pertinencia y coherencia con los objetivos del estudio por parte de tres jueces expertos, correspondientes a profesores jefes de ambos cursos y a la encargada de convivencia escolar del establecimiento. A fin de

estimar el nivel de acuerdo entre evaluadores se calculó el coeficiente Kappa de Cohen ponderado, además de considerar retroalimentación con preguntas abiertas para complementar y enriquecer la evaluación. Este análisis permitirá identificar el grado de concordancia respecto a la adecuación de las actividades propuestas en el taller, fortaleciendo así la calidad de la intervención antes de su implementación.

La evaluación de la efectividad de la intervención se llevó a cabo mediante la aplicación del instrumento PREVALEX (Mestre et al., 2011), que permite evaluar la capacidad de percibir, valorar y expresar emociones en edades tempranas.

PARTICIPANTES

Esta investigación se enmarca en el contexto de los estudiantes de tercero básico de Establecimientos Educacionales en la ciudad de Punta Arenas, quienes son considerados la población de la investigación.

La muestra estuvo compuesta por dos cursos de 3° año básico pertenecientes a la Escuela Manuel Bulnes Prieto, Establecimiento colaborador con el presente estudio.

Se consideran como participantes a todos/as los y las estudiantes que cumplan con los criterios de inclusión explicitados a continuación:

Ser estudiante regular del Establecimiento al momento de la implementación y estar cursando 3° básico.

Contar con el consentimiento informado firmado por su padre, madre o apoderado/a.

Entregar asentimiento escrito para participar en las distintas etapas de la investigación (taller y recolección de datos cuantitativos).

El diseño muestral de la investigación corresponde a un muestreo no probabilístico por conveniencia, en el cual la muestra se selecciona por presentar una mayor disponibilidad para la realización de la investigación. Cabe destacar que al ser una investigación con un diseño pre-post test, éste permite detectar posibles cambios dentro del grupo a pesar de que la muestra corresponde a un número acotado de participantes

INSTRUMENTOS

Para la obtención de datos cuantitativos, se utilizó el instrumento PREVALEX, desarrollado por Mestre et al. (2011), el cual evalúa la capacidad de percibir, valorar y expresar emociones en niños mediante 16 ítems que incluyen situaciones proyectivas y pruebas de reconocimiento facial. Si bien fue diseñado para niños y niñas de entre 3 y 6 años, se considera pertinente su aplicación en estudiantes de 3° básico (aproximadamente entre 8 y 9 años), ya que se encuentran en una etapa en la que, según la teoría, aún consolidan habilidades de identificación y regulación emocional. A la vez, su formato visual y lúdico favorece la comprensión en edades escolares tempranas, siendo capaz de adaptarse para estudiantes no lectores.

Las respuestas del instrumento se recopilaron de forma individual, proyectando las láminas del instrumento en la sala de clases y registrando las respuestas dadas por cada niño o niña, con el acompañamiento del equipo investigador.

Para el análisis de los datos, se emplearon pruebas estadísticas orientadas a comparar los resultados obtenidos antes y después de la intervención. En función del tamaño de la muestra y la distribución de los datos, se aplicaron pruebas de diferencia de medianas, como la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon. El análisis buscó determinar si se observan cambios significativos en las habilidades de percepción y expresión emocional reportadas por los estudiantes, atribuibles a la implementación del taller.

PROCEDIMIENTO

En la primera etapa de la investigación se elaboró el taller psicoeducativo consistente en cinco sesiones de aproximadamente 45 minutos cada sesión, simulando un espacio de tiempo real que se otorga en los establecimientos educacionales. El contenido y las actividades se estructuraron a partir de fundamentos teóricos provenientes de la teoría de las emociones de Paul Ekman (2003), de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, originalmente formulada en 1936 y de los criterios SAFE (Programas que se organizar considerando cuatro aspectos que deben cumplir; Secuencial, Activo, Enfocado, Explícito) según Durlak et al. (2011), siguiendo dichos criterios debido a la evidencia en la literatura de que los programas y talleres que cumplen con ese principio obtuvieron resultados

significativos en todas las categorías de aprendizaje socioemocional que buscaban intervenir. Bajo lo anteriormente mencionado, se diseñó el taller considerando una emoción básica universal por sesión, pasando por las emociones que resultan más fáciles de identificar para los niños (alegría, tristeza y miedo) para finalizar con las que presentan componentes más complejos de identificar y valorar (rabia/ira y sorpresa).

Posteriormente, se llevó a cabo la validación del contenido del taller por parte de tres jueces expertos. A cada uno se le entregó una pauta de evaluación que incluía criterios de pertinencia, coherencia y factibilidad del diseño en relación con los objetivos del taller. Los jueces debían puntuar el taller de forma global y por sesión, utilizando una escala Likert de cinco puntos que van desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”. Además, se incluyeron preguntas abiertas para recoger observaciones y retroalimentación cualitativa. Es importante mencionar que, de los tres jueces, sólo dos respondieron y entregaron su retroalimentación respecto a los talleres psicoeducativos dentro de la fecha estimada.

A partir de los resultados obtenidos, se calculó el coeficiente de Kappa de Cohen ponderado con el fin de estimar el grado de acuerdo entre evaluadores, es decir, la confiabilidad de sus respuestas, y se realizaron los ajustes necesarios al taller antes de su aplicación, considerando también la retroalimentación cualitativa que contenía sugerencias acordes a las características de los y las estudiantes de cada curso.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

La implementación del taller se llevó a cabo en dependencias del Establecimiento Educacional contactado. Las sesiones se realizaron durante el horario regular de clases con el apoyo del equipo docente de aula. Antes del inicio de la intervención se solicitó el consentimiento informado a apoderados/as para considerar a los participantes oficiales de la investigación, además del asentimiento de los y las estudiantes participantes. En la primera sesión se aplicó el pretest del instrumento PREVALEX. Luego se desarrollaron las cinco sesiones del taller, implementadas una cada semana, centradas en una emoción básica diferente en todas las sesiones y con actividades lúdicas y reflexivas adaptadas a la edad del grupo. Finalmente, en la semana siguiente a la quinta sesión se realizó el postest con el mismo instrumento respetando las condiciones naturales del grupo.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Concluida la intervención, se procedió a sistematizar y analizar los datos obtenidos. Las respuestas del instrumento fueron codificadas y registradas en una base de datos para su análisis estadístico mediante el software estadístico Jamovi (versión 2.6.44). El enfoque principal fue en primer lugar descriptivo, con el propósito de caracterizar y resumir los datos obtenidos en el pretest y el postest.

Posteriormente, se realizaron análisis inferenciales de comparación intra-sujeto con el fin de determinar la efectividad de la intervención. Para ello, se aplicaron pruebas de comparación de dos mediciones relacionadas. Estas pruebas incluyeron la prueba del signo de Wilcoxon, al ser una prueba estadística no

paramétrica que permite determinar si las distribuciones de las muestras en el pre y post son significativamente diferentes cuando los datos obtenidos no presentan una distribución normal, dato que se mide a través de la prueba de normalidad de Shapiro Wilk. El objetivo fue analizar la evolución de la capacidad de percibir, valorar y expresar emociones antes y después de la implementación del taller psicoeducativo en el grupo.

Complementariamente, se realizó una evaluación del instrumento psicométrico PREVALEX en la muestra de estudiantes de 3° básico para medir la consistencia interna de las mediciones, dicha consistencia se estimó utilizando el coeficiente Kuder-Richardson 20 (KR-20), el cual corresponde a un caso particular del alfa de Cronbach para ítems binarios. El cálculo se realizó considerando los datos del pretest, obteniendo un coeficiente de KR-20 de 0.617. Este valor indica una consistencia interna moderada, aceptable para fines exploratorios en población infantil, aunque sugiere cautela en la interpretación de los resultados y la conveniencia de seguir fortaleciendo las propiedades psicométricas del instrumento en futuras aplicaciones.

RESULTADOS

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE JUECES EXPERTOS

Para evaluar la fiabilidad inter-evaluador o la concordancia de jueces expertos, se utilizó el coeficiente Kappa ponderado de Cohen entre los dos jueces expertos que entregaron la evaluación final del diseño del taller ($n = 2$). Se eligió utilizar el Kappa ponderado debido a que el cuestionario de la evaluación

presentaba datos en una escala ordinal (estilo Likert con 5 puntos), por lo que las diferencias entre categorías tienen distinto peso. Esto permite penalizar en menor medida los desacuerdos leves (por ejemplo, que un juez entregue una puntuación de 4 y el otro juez una de 5 en el mismo ítem).

El análisis se realizó con un total de 19 ítems que buscaban evaluar la pertinencia, coherencia y factibilidad de las sesiones del taller según los objetivos planteados para cada sesión. El valor obtenido fue $k_w = 0.884$, con lo cual, según los criterios de Landis y Koch (1977), se obtiene un resultado de un acuerdo casi perfecto, al ser superior a 0.81. Este resultado confirma que la concordancia entre los expertos es consistente, validando así la retroalimentación entregada a partir del cuestionario implementado, confirmando que existe un mínimo de errores atribuidos a la aleatoriedad en las respuestas de las juezas expertas. Ambas juezas expertas respondieron positivamente las preguntas tipo Likert, dando una retroalimentación favorecedora respecto a la pertinencia, coherencia y factibilidad de la planificación del taller.

La evaluación de los jueces también sirvió como una herramienta de validación del contenido, enfocada en asegurar la calidad y ajuste práctico del diseño. El análisis de tipo cualitativo que se pudo obtener a partir de sus sugerencias permitió identificar las siguientes áreas de mejora para la versión final del taller, principalmente relacionadas a la adecuación de actividades prácticas según las características del grupo-curso:

Se consideró la observación de la Jueza Experta 1, quien sugirió “... agregar íconos o colores a las tarjetas respecto a la [sesión] de la sorpresa para apoyar visualmente a algunos estudiantes que tienen dificultades lectoras.” Con esta recomendación, se incorporaron íconos y un código de color a las tarjetas utilizadas en la sesión 5 para que sea más accesible a todos los y las estudiantes.

También se atendieron a las sugerencias de la Jueza Experta 2, quién señaló “...considerando las características del grupo curso, es necesario que las actividades sean más kinestésicas e ir alternando con los cuentos para que sea más llamativo” frente a lo cual se emplearon diferentes técnicas de ajuste metodológico. Por ejemplo, se modificaron parcialmente las actividades para favorecer la participación activa de todos los estudiantes. En la sesión vinculada a cómo enfrentar y calmar la ira, la propuesta original contemplaba que los y las estudiantes esperaran su turno de manera individual y siguiendo las recomendaciones de jueces expertos, se optó por trabajar en grupos pequeños para luego compartir en plenario. De este modo se evitó que quienes esperaban su turno se desmotivaran o distrajeran, manteniendo así los niveles de atención.

Además, se promovió de manera constante la expresión de opiniones y reflexiones por parte de los y las estudiantes, lo que permite una participación activa en cada actividad. En ambos cursos se priorizó una metodología concreta y lúdica, utilizando proyecciones de presentaciones, imágenes, dibujos, colores y diversos apoyos visuales. Estos recursos facilitaron la comprensión de los contenidos y favorecieron un ambiente más dinámico, considerando que se trataba de cursos activos y con rapidez para completar las consignas, por lo que era necesario evitar

permanecer demasiado tiempo en una sola tarea o centrarse prolongadamente en un solo compañero/a.

RESULTADOS DESCRIPTIVOS

Con los resultados obtenidos al aplicar el pretest y postest del instrumento PREVALEX en la muestra, se procedió a realizar análisis descriptivos de los puntajes obtenidos, cuyos resultados se resumen en la Tabla 1.

TABLA 1

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES PRE Y POST INTERVENCIÓN

Variable	RE	OST	EPERC	OSPERC	REVAL	OSVAL
N	36	31	3	3		
	6	1		6	1	
Media			6.4	6.	5	6.
	2.3	3.1	7	87	.86	16
Mediana			7.0	7.	6	6.
	3.0	4.0	0	00	.00	00
Desviació			1.3	1.	1	1.
n estándar	.76	.89	0	23	.02	00

W	de			0.8	0.	0	0.
Shapiro-Wilk		.925	.877	65	828	.903	896
p	de			<	<	0	0.
Shapiro-Wilk		.018	.002	.001	.001	.004	006

Como se observa en la tabla, durante la aplicación del postest se perdieron cinco casos, por lo que finalmente el instrumento fue respondido por 31 estudiantes. Esta reducción en el número de participantes afecta la precisión del análisis y hace más difícil identificar cambios reales entre ambas mediciones. Aun así, este tipo de pérdida de datos es bastante común en investigaciones realizadas en contextos escolares, donde la asistencia suele variar por razones como enfermedad, compromisos familiares u otras actividades del establecimiento.

Se realizaron análisis descriptivos para los puntajes del instrumento PERVALEX, tanto para el puntaje total (PRETEST y POSTEST) como para las subescalas de percepción de emociones (PREPERC y POSPERC) y valoración de emociones básicas (PREVAL y POSVAL).

Los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro–Wilk indicaron que todas las variables presentaron distribuciones no normales (todos los $p < .05$). Respecto a la escala total, en el pretest se observó una concentración de puntajes obtenidos en el rango superior del instrumento (Figura 1) presentando una asimetría negativa y una alta concentración de casos en el rango superior de la prueba.

FIGURA 1

DISTRIBUCIÓN DE PUNTUACIONES RESPECTO A LA CAPACIDAD DE PERCIBIR Y VALORAR EMOCIONES (PRETEST)

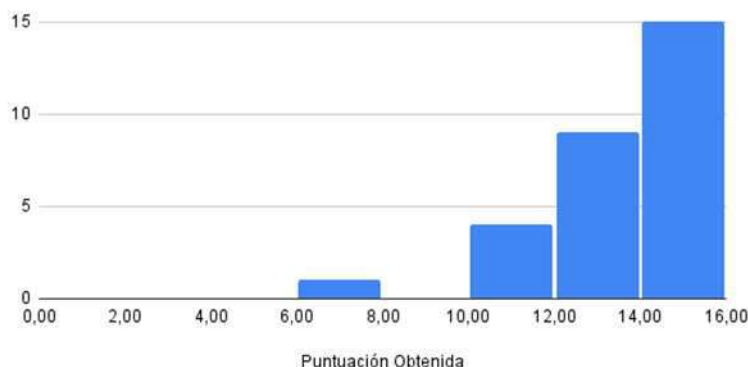


A su vez, en el posttest de la escala total del instrumento (Figura 2) se observa que dicha tendencia se acentúa, presentando una acumulación de casos en el rango máximo de puntuación, aseverando la no normalidad de la distribución de los datos con una marcada asimetría negativa.

FIGURA 2

DISTRIBUCIÓN DE PUNTUACIONES RESPECTO A LA CAPACIDAD DE PERCIBIR Y VALORAR EMOCIONES (POSTEST).

Figura 2. Distribución de Puntuaciones Respecto a la Capacidad de Percibir y Valorar emociones (Postest)



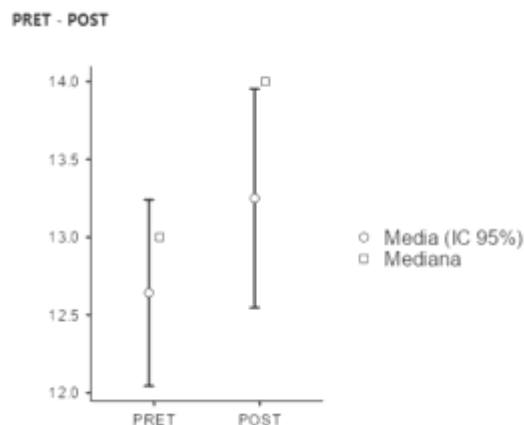
ANÁLISIS PRETEST Y POSTEST

Debido a que los datos se distribuyen de manera no normal tanto en el pretest como el posttest, se utilizó la mediana como medida de tendencia central más apropiada, ya que no se ve afectada por la asimetría o la presencia de valores atípicos. Considerando la prueba global, es decir, comparando todos los ítems del instrumento, los valores fueron mayores en el posttest (MDN = 14, DE = 1.89) que en el pretest (MDN = 13, DE = 1.76), presentando una desviación estándar baja, lo que puede sugerir que las respuestas entre la muestra fue bastante homogénea, es decir, los datos presentan poca dispersión. Cabe recalcar que debido a que la distribución de la muestra es asimétrica, esta no normalidad puede afectar a los resultados de la desviación estándar. En el caso de las subescalas de percepción de emociones básicas, tanto en el pretest (DE = 1.30) como en el posttest (DE = 1.23) se obtuvieron los mismos puntajes de mediana (7.00). Este mismo caso ocurre en la subescala de valoración de emociones básicas, obteniendo el mismo resultado de mediana (6.00) tanto en el pretest (DE = 1.02) como en el posttest (DE = 1.00)

Las pruebas de normalidad de Shapiro–Wilk indicaron que todas las variables presentaron distribuciones no normales ($p < .05$), por lo que se utilizaron pruebas no paramétricas para las comparaciones pre–post (prueba de rangos con signo de Wilcoxon), la cual evalúa si existen diferencias estadísticamente significativas en las distribuciones de los puntajes pretest y postest. Esta prueba se utilizó para analizar la escala general y las subescalas de percepción y de valoración de emociones de los 31 participantes que respondieron tanto el pretest como el postest ($n = 31$), obteniendo los siguientes resultados:

No se observaron diferencias estadísticamente significativas en el puntaje total ($W = 61.0$, $p = .097$), considerando que era la única escala que presentaba diferencia de medianas en el pretest en comparación al postest, como se puede observar en el diagrama de caja de la Figura 3.

FIGURA 3
PUNTAJES PRE Y POSTEST DE LA ESCALA GENERAL CON INTERVALOS DE CONFIANZA



Aun así, también se aplicó la prueba a la subescala de percepción ($W = 18.5$, $p = .104$) y de valoración de las emociones ($W = 100$, $p = .578$), en las cuales tampoco se observaron diferencias estadísticamente significativas. A continuación, se presentan los gráficos comparando la distribución de la subescala de percepción (Figura 4.) y de la subescala de valoración (Figura 5.)

FIGURA 4

PUNTAJE PRE Y POSTEST DE LA SUBESCALA DE PERCEPCIÓN DE EMOCIONES CON INTERVALO DE CONFIANZA

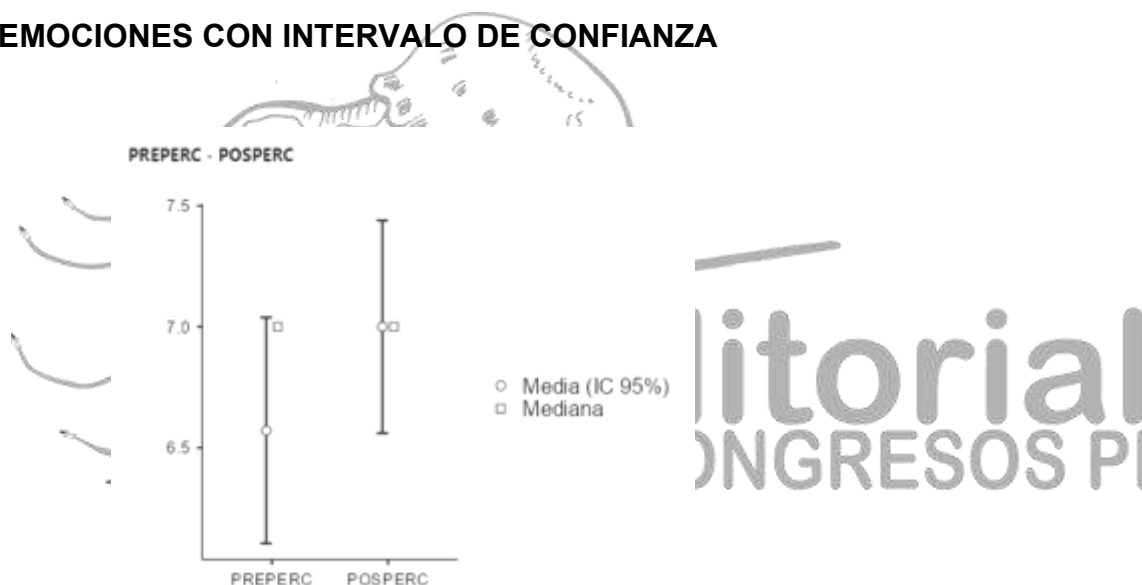
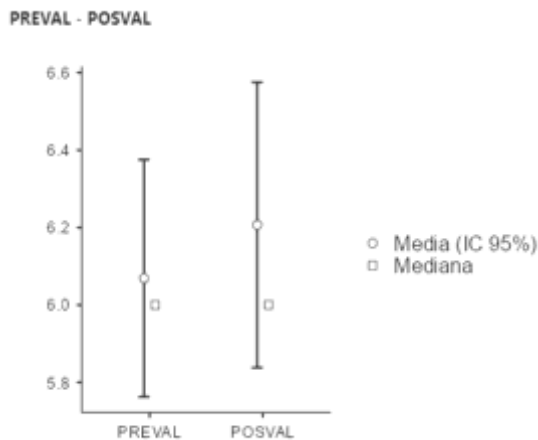


FIGURA 5

PUNTAJE PRETEST Y POSTEST DE LA SUBESCALA DE VALORACIÓN DE EMOCIONES CON INTERVALO DE CONFIANZA



Se puede observar que ambos gráficos muestran una superposición casi total de las cajas, lo que refuerza la conclusión de que no existen diferencias estadísticamente significativas y que la distribución de las respuestas se mantuvo relativamente estable en ambas mediciones.

DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como propósito diseñar y validar un taller socioeducativo enfocado en la capacidad de percibir, valorar y expresar emociones básicas en estudiantes de tercer nivel básico de un Establecimiento de la región de Magallanes y de la Antártica Chilena. La intervención consistió en una sesión semanal durante cinco semanas. Con la realización de estos talleres se esperaba lograr un incremento en dichas capacidades, lo cual se evaluaría mediante el instrumento PREVALEX.

Los resultados de este estudio muestran que no se presentan diferencias estadísticamente significativas entre la aplicación del PREVALEX antes y después de la intervención. Aunque este hallazgo lleva a aceptar la hipótesis nula, es

fundamental interpretarlo considerando factores metodológicos, características del instrumento, particularidades de la muestra y el desarrollo socioemocional propio de esta etapa. Analizar estas áreas permite comprender de manera más amplia el proceso y valorar la intervención más allá de los datos cuantitativos.

Estos resultados son coherentes con hallazgos de otras investigaciones donde, a pesar de aplicar intervenciones socioemocionales, no siempre se observan cambios estadísticos en las mediciones estandarizadas. Tapullima-Mori et al. (2024) señala que en la existencia de programas de convivencia e inteligencia emocional que reportan mejoras en la práctica, los efectos cuantitativos suelen ser poco consistentes y no siempre alcanzan significancia. Esto sugiere que la ausencia de diferencias estadísticas no implica necesariamente una falta de impacto. En intervenciones breves, como la presente, los cambios suelen evidenciarse primero en aspectos como el clima del curso, la motivación o participación de los y las estudiantes, antes que reflejarse en un test estandarizado. Cabe destacar que estos resultados podrían estar influidos por la escasez de instrumentos validados y adecuados para evaluar habilidades socioemocionales en estudiantes de primer ciclo básico dentro del contexto nacional y cultural.

Al comparar estos resultados con estudios donde se han aplicado intervenciones socioemocionales en contextos escolares, se observan diferencias relevantes. Por ejemplo, la intervención instruccional emotiva PIELE, basada en el trabajo de Hernández y García (1992) y aplicada a estudiantes de primaria en México (León & Villalobos, 2022), demuestra mejoras estadísticamente significativas en habilidades como la regulación emocional y la resolución de

conflictos. Un resultado similar se obtuvo en la investigación desarrollada en Chile por Berger et al (2014), donde el programa BASE fue implementado con duración de siete meses en estudiantes de tercer y cuarto nivel, enfocada en las habilidades de aprendizaje socioemocional. Este programa evidenció avances en torno a la autoestima percibida por docentes y en el clima escolar. En ambos casos, los autores atribuyen estos logros a intervenciones extensas, sistemáticas y sostenidas en el tiempo, lo cual podría explicar por qué lograron cambios cuantificables.

Desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner, estos hallazgos pueden comprenderse a partir del rol que cumplen los sistemas más cercanos al estudiante, especialmente el microsistema del aula. Las dinámicas grupales y la participación activa de los y las estudiantes generan oportunidades para expresar y practicar sus habilidades emocionales, y en este proceso el docente se convierte en un agente primario de cambio.

Programas como BASE refuerzan esta perspectiva, ya que involucran directamente al docente, entregando herramientas para fortalecer sus propias habilidades socioemocionales, permitiendo promover el bienestar emocional de sus estudiantes en el mesosistema correspondiente a la interconexión entre el docente y los estudiantes. Este nivel de participación docente podría ser un factor clave en el éxito de estas intervenciones, como las descritas por el programa BASE, ya que involucraron activamente al docente de aula, quien no solo implementó las actividades en su totalidad, sino que también actuó como un agente modelador del comportamiento emocional cotidiano.

Además, en varias de estas investigaciones los resultados positivos se obtuvieron a partir de la percepción de los propios docentes, lo que podría haber facilitado la identificación de mejoras en las habilidades socioemocionales de los y las estudiantes. En contraste, nuestra investigación no contó con evaluaciones provenientes de las profesoras de aula, lo que redujo la diversidad de fuentes de información y podría haber influido en la ausencia de evidencias de cambio significativo.

En este contexto, aunque la intervención no mostró diferencias estadísticas significativas, resulta importante considerar qué características han tenido aquellos programas que sí han obtenido resultados medibles. Esta comparación permite orientar futuras decisiones respecto a la duración, profundidad y forma de evaluación de intervenciones similares.

También es importante considerar que el instrumento PREVALEX evalúa únicamente reconocimiento facial y la asociación de emociones con situaciones específicas. No obstante, el taller abordó aspectos socioemocionales más amplios, como la motivación por participar, la disposición a compartir experiencias, el vínculo entre compañeros, la regulación emocional y el significado que los y las estudiantes atribuyen a sus emociones en la vida cotidiana. Estas dimensiones no pueden ser evaluadas mediante un instrumento estandarizado centrado en lo perceptivo, por lo que sería esperable que los puntajes del test no reflejan necesariamente los cambios observados en otros ámbitos de la intervención.

Al finalizar los talleres, se obtuvo retroalimentación por parte de las profesoras, quienes señalaron que los y las estudiantes esperaban cada sesión con entusiasmo y buena disposición. Este interés también se vio reflejado en que, actualmente, continúan utilizando algunas de las estrategias entregadas, como la “caja que enfría la ira”, la cual les permite expresar y comprender sus emociones de una manera más saludable. Si bien el reconocimiento emocional no era un aspecto desconocido para los y las estudiantes, los talleres representaron una oportunidad para reforzar sus conocimientos de forma lúdica e interactiva. Asimismo, las profesoras destacaron que las actividades favorecieron el trabajo colaborativo, especialmente entre aquellos estudiantes que suelen preferir tareas individuales, promoviendo una mejor interacción con sus compañeros y compañeras.

Por otra parte, al conocer el punto de vista de las docentes, nos permite comprender de mejor manera que la ausencia de diferencias significativas no implica que los talleres no hayan tenido impacto en ningún área del sistema. En el trabajo socioemocional, muchos avances se expresan en ámbitos que no siempre pueden ser medidos por un test. En este estudio, el PREVALEX no considera elementos como la motivación de los estudiantes, su participación espontánea, el clima emocional del curso o la disposición a compartir experiencias personales. Estas dimensiones, observadas durante los talleres, forman parte del desarrollo socioemocional y pueden presentar progresos relevantes para el grupo, aunque no se reflejen necesariamente en los puntajes del instrumento.

En el caso de esta intervención surgieron comportamientos que sugieren efectos positivos más allá de lo que recoge la prueba. Se observó, por ejemplo, que

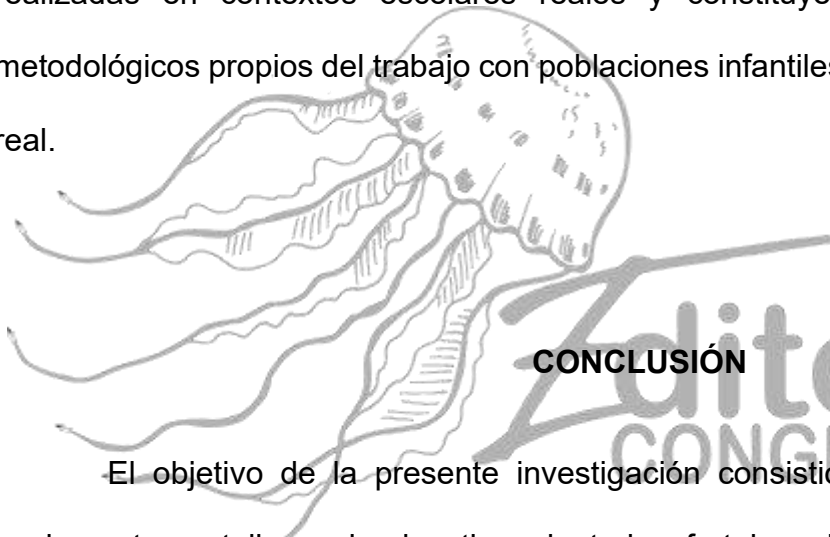
estudiantes que habitualmente presentaban menor participación en actividades académicas se mostraron más involucrados en la intervención: levantaron la mano, compartieron experiencias y se integraron activamente en las dinámicas grupales. Asimismo, algunos estudiantes que presentaban algunas dificultades de comunicación participaron en el diálogo emocional, expresaron vivencias personales y escucharon con atención a sus compañeros. Desde una mirada pedagógica, estas conductas pueden interpretarse como indicadores de autonomía emocional, confianza y regulación, elementos propios del desarrollo socioemocional que el PREVALEX no está diseñado para medir.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

En primer lugar, una de las principales limitaciones de este estudio se relaciona con el instrumento utilizado. El PREVALEX fue diseñado para niños de 3 a 6 años y, por tanto, podría no haber sido adecuado para estudiantes entre 8 y 10 años. A esta edad, los niños y niñas ya cuentan con un desarrollo cognitivo y emocional más avanzado, lo que probablemente influyó en los puntajes elevados obtenidos desde el pretest. Muchos de los y las estudiantes respondieron correctamente gran parte de los ítems (mediana de 13, siendo 16 el puntaje máximo), lo que generó un efecto techo y redujo la posibilidad de observar mejoras posteriores a la intervención. Durante las sesiones también fue evidente que varios estudiantes ya identificaban fácilmente las emociones básicas descritas por Ekman (alegría, tristeza, miedo, ira y sorpresa), lo que refuerza la idea de que su nivel de dominio previo era alto, aunque según las revisiones, podrían haber estado en

proceso de desarrollar las habilidades cognitivas relacionadas con la conciencia de sí mismo como se pensó en un inicio.

Otro factor que podría haber influido en los resultados es la pérdida de participantes entre las mediciones. De los 41 estudiantes considerados inicialmente, sólo 31 completaron tanto el pretest como el postest y la asistencia a las sesiones fue variable. Esta irregularidad dificulta observar cambios claros y consistentes atribuibles a la intervención. Estas dificultades son frecuentes en investigaciones realizadas en contextos escolares reales y constituye uno de los desafíos metodológicos propios del trabajo con poblaciones infantiles en un contexto escolar real.



CONCLUSIÓN

El objetivo de la presente investigación consistió en diseñar, validar e implementar un taller socioeducativo orientado a fortalecer la capacidad de percibir, valorar y expresar emociones básicas en estudiantes de tercero básico de un Establecimiento educativo de la región de Magallanes y la Antártida Chilena. La intervención fue ejecutada de forma satisfactoria y buscó reforzar el conocimiento y la identificación de emociones básicas para contribuir a una convivencia escolar más armónica y a relaciones interpersonales más saludables entre los y las estudiantes. Según la percepción de las docentes, el taller permitió observar avances en torno a la disposición a participar, a reforzar la expresión emocional y aplicación de estrategias socioemocionales trabajadas en las sesiones.

Sin embargo, los hallazgos obtenidos mediante el instrumento PREVALEX no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest, lo que conllevó a rechazar la hipótesis alternativa y aceptar la hipótesis nula. Una posible explicación es que las habilidades evaluadas con el instrumento se encontraban consolidadas en el grupo, lo que habría limitado la posibilidad de observar variaciones más notorias entre ambas mediciones.

Aun así, la experiencia de la implementación muestra que el taller posee un valor formativo relevante, sobre todo en dimensiones socioemocionales que no se capturan en la evaluación cuantitativa. Además, este taller fue concebido como un aporte a un proyecto orientado a la convivencia escolar, desarrollado por una institución universitaria afín. La integración del presente taller dentro de dicha iniciativa busca contribuir de igual manera al fortalecimiento de prácticas socioemocionales en contextos educativos.

En conjunto, los hallazgos permiten concluir que, aunque no se observaron cambios cuantitativos significativos, el taller es una herramienta formativa que tiene potencial para seguir perfeccionándose, con la capacidad de ampliarse a otros niveles educativos y ser integrado en programas escolares más amplios orientados a la convivencia escolar.

Consideramos recomendable que futuras investigaciones puedan enfocarse en el desarrollo o adaptación de instrumentos más sensibles para evaluar cambios en habilidades socioemocionales de cursos como los trabajados en el presente estudio, siendo de vital importancia que existan herramientas que puedan

ser respondidas por los propios niños y niñas, de forma accesible, inclusiva y correspondiente a su edad. Esto permitiría dar cuenta con mayor precisión aspectos como la expresión emocional, las habilidades para relacionarse y el autocontrol, para que se puedan medir de manera sistemática y así se validen adecuadamente las intervenciones.

Además, con los hallazgos de la investigación presente, se recomienda la priorización de estudios longitudinales de este tipo, con el fin de observar si las intervenciones desarrolladas en el contexto escolar presentan algún tipo de impacto a mediano y largo plazo.

REFLEXIONES FINALES

Consideramos fundamental recalcar que la influencia del docente no sólo se manifiesta en los aprendizajes que exige el currículum escolar, sino también en aspectos que no suelen evaluarse con la misma frecuencia, como el ámbito emocional. A través de la realización de los talleres, fue posible observar cómo cada docente se ve reflejada en la dinámica de su curso y en el bienestar de sus estudiantes, muchas veces constituyéndose en un espacio seguro donde éstos pueden expresar sus deseos, miedos o alegrías. Esto resulta especialmente relevante si se considera que la base de todo aprendizaje significativo es la sensación de seguridad y confianza que los niños y niñas experimentan dentro de su entorno educativo.

REFERENCIAS

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2024). *Orientaciones habilidades socioemocionales 2024*.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/teprogramas/2023/finale/s/Orientaciones%20-%20Habilidades%20socioemocionales%202024v.pdf>
- Aguilera Ahumada, F., & Bolgeri Escorza, P. (2021). Aplicación y evaluación de una intervención para el desarrollo socioemocional y fortalecimiento de la autoestima en estudiantes de enseñanza básica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 12–28.
<https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.001>
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., & Torretti, A. (2014). Programa para el bienestar y aprendizaje socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: Descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169–177.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Carretero, A. (Coord.). (2008). *Vivir convivir: Convivencia intercultural en centros de educación primaria*. Andalucía Acoge.
- Colombia Aprende. (s.f.). *Recursos Educación para la Paz*. Recuperado el 20 de agosto de 2025, de <https://colombiaaprende.edu.co/recursos-coleccion/recursos-educacion-para-la-paz>.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Dowdy, E., Ritchey, K., & Kamphaus, R. W. (2010). School-based screening: A population-based approach to inform and monitor children's mental health needs. *School Mental Health*, 2, 166–176.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York Times Books.
- Espinoza, V., Rosas, R., Schmidt, B., & Saravia, J. (2022). Implementación de un programa de promoción del desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(3), 151–162.
- Garaigordobil, M., & De Galdeano, P. G. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180–186.
- George Lara, M., Guzmán Piña, J., Flotts De Los Hoyos, M., Squicciarini Navarro, A. M., & Guzmán Llona, M. P. (2012). Salud mental en escuelas vulnerables: Evaluación del componente promocional de un programa nacional. *Revista de Psicología*, 21(2), 55–81.
- Hernández, P., & García, M. D. (1992). *Programa Instruccional para la Evaluación y Liberación Emotiva: Aprendiendo a vivir (PIELE)*. TEA Ediciones.

- Humphrey, N., Hennessey, A., Lendrum, A., Wigelsworth, M., Turner, A., Panayiotou, M., ... & Calam, R. (2018). The PATHS curriculum for promoting social and emotional well-being among children aged 7–9 years: A cluster RCT. *Public Health Research*, 6(10), 1–116.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 33, 363–374.
- Leiva, L., George, M., Antivilo, A., Squicciarini, A. M., Simonsohn, A., Vargas, B., & Guzmán, J. (2015). Salud mental escolar: Logros de una intervención preventiva en salud mental en niños y niñas del primer ciclo de enseñanza básica. *Psicoperspectivas*, 14(1), 31–41.
- Marchant Orrego, T., Milicic Muller, N., & Álamos Valenzuela, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socioemocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Interamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 167–186.
- Mestre, J., Guil, R., Martínez Cabañas, F., Larrán, C., Gonzales de la Torre, G (2011) Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado: REIFOP*, 14(3), 37-54

Martínez, D. J. C., Roa, J. A. S., Dulčić, F. J. L., & Ossandón, N. D. M. (2018).

Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. *Revista Educación*, 42(2), 1–33.

Milicic, N., & Marchant, T. (2020). Educación emocional en el sistema escolar chileno: Un desafío pendiente. *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*, 1(1), 53–62.

Ministerio de Educación. (2015). *Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los Equipos de Convivencia Escolar en la Escuela/Liceo*.

Ministerio de Educación. (2018, 5 de febrero). *Educación Básica - Educación Escolar*. <https://escolar.mineduc.cl/basica/>

Ministerio de Educación. (2025, 28 de abril). *Bases Curriculares 1° a 6° Básico. Currículum Nacional*. <https://www.curriculumnacional.cl/recursos/bases-curriculares-1-6-basico>

Ministerio de Educación. (2025, 29 de abril). *Actualización de la priorización curricular: Educación ciudadana*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Formacion-General/Plan-Comun-de-formacion-general/Educacion-ciudadana/332023:Actualizacion-de-la-Priorizacion-Curricular-Educacion-Ciudadana>

Montiel, G. R. (2023). Análisis del modelo ecológico de Bronfenbrenner, su aplicación en la percepción del tiempo dentro del aula. *Revista Perspectivas*, 18(23), 120–136.

Mori, C. T., Ugarte, L. O. O., Zuñiga, V. D. J. G., & Esteban, R. F. C. (2024).

Programas de intervención para mejorar la convivencia escolar: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 11(1), 2.

Paul Ekman Group, LLC. (2019, 17 de septiembre). *What is disgust?*

<https://www.paulekman.com/universal-emotions/what-is-disgust/>

Paul Ekman Group, LLC. (2019, 17 de septiembre). *What is surprise?*

<https://www.paulekman.com/universal-emotions/what-is-surprise/>

Piaget, J. (1936). *The Origins of Intelligence in the Child* (M. Cook, Trans.) Penguin, New York. Original work published, 1977.

Programa PHATS. (n.d.). Pathsprogram.com. Recuperado el 5 de agosto de 2025, de <https://content.pathsprogram.com/paths-current-users/502005-D-4c2c-DP-OT-EG.pdf>

Ramos, C., Nieto, A. M., & Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: Resultados preliminares de un programa multi-componente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(1), 36–56.

Second Step. (n.d.). Early learning curriculum. Recuperado el 20 de noviembre de 2025, de <https://www.secondstep.org/early-learning-curriculum>

Tarin, J. E. L., & Martinez, G. V. (2022). Evaluación de la Intervención Instruccional-Emotiva PIEL adaptada de Hernández y García a través de la medición de

autoestima aplicada a los alumnos de la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez de Santo Domingo Ingenio, Oaxaca. *South Florida Journal of Development*, 3(4), 5515–5522.





DE LA EMOCIÓN A LA CONVIVENCIA: UNA PROPUESTA PSICOEDUCATIVA EN EDUCACIÓN BÁSICA 14 CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN INVESTIGACIÓN PRÁCTICA APLICADA - EDUCACIÓN

UMAG
UNIVERSIDAD DE MAGALLANES

Autoras:
Constanza Vásquez Jara
Fernanda Huenante Cifuentes

Chile, Región de Magallanes y la Antártica Chilena

RESUMEN

La presente investigación aborda la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto educativo, específicamente en el reconocimiento y manejo de emociones básicas en primer ciclo escolar. El estudio tuvo como objetivo diseñar y validar un taller psicoeducativo de cinco sesiones orientado a fortalecer la percepción, valoración y expresión de emociones básicas en estudiantes de tercer año básico de un Establecimiento Educacional de la Región de Magallanes y la Antártica Chilena para promover la convivencia escolar. La experiencia permitió reflexionar sobre los alcances y desafíos metodológicos asociados a la evaluación de habilidades socioemocionales en contextos escolares reales, identificando la necesidad de propuestas contextualizadas y la importancia del rol docente en la convivencia escolar.

Palabras clave: aprendizaje socioemocional, emociones básicas, intervención psicoeducativa, educación básica, validación de programas

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje socioemocional (ASE) es una prioridad educativa debido a su impacto en el desarrollo integral y la salud mental. En Chile, el currículo de Educación Básica promueve habilidades como la autoestima, trabajo colaborativo e individual, tolerancia a la frustración y la conciencia de sí mismo (MINEDUC, 2018).

Sin embargo, existe en la actualidad una brecha entre estos objetivos y la disponibilidad de intervenciones psicoeducativas validadas en el contexto nacional, especialmente en habilidades socioemocionales básicas. Frente a esta necesidad se propone el objetivo de la investigación como una forma de responder de manera adecuada a las necesidades existentes dentro de los establecimientos educativos.

MARCO DE REFERENCIA

El desarrollo socioemocional se comprende desde el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1979), el cual explica cómo los distintos sistemas ambientales influyen en el desarrollo humano.

La escuela constituye un microsistema clave, donde las interacciones entre estudiantes y agentes educativos, especialmente el rol docente, son fundamentales para la formación integral. En el contexto educativo, estas interacciones se transforman en un espacio privilegiado para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, dando lugar al aprendizaje socioemocional. Los modelos de Milicic y CASEL coinciden en cinco competencias centrales que son influenciadas por los sistemas en que el humano está inserto. Desde esta perspectiva para lograr una mejor comprensión de las emociones básicas se utiliza la teoría de Paul Ekman (2003), la cual postula la existencia de seis emociones básicas universales (alegría, tristeza, miedo, ira, asco y sorpresa). Ekman postula que estas emociones son innatas y cumplen funciones adaptativas esenciales en los humanos.



REFERENCIAS

- Ministerio de Educación. (2018, 5 de febrero). Educación Básica - Educación Escolar. <https://escuela.mineduc.cl/basica/>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York Times Books.
- Mestre, J., Gail, R., Martínez Cabañas, F., Larrán, C., González de la Torre, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado REIPOP*, 14(1), 37-54.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.

METODOLOGÍA

Se utilizó un diseño cuasi experimental con enfoque cuantitativo, de tipo pretest-postest con un solo grupo, sin asignación aleatoria ni grupo control.

La validez de contenido del taller fue evaluada por tres jueces expertos, mediante el coeficiente Kappa de Cohen ponderado ($k_w = 0.884$) y retroalimentación cualitativa. La efectividad de la intervención se midió a través del instrumento PREVALEX (Mestre et al., 2011), que evalúa la percepción, valoración y expresión de emociones en situaciones proyectivas y de identificación facial.



El estudio se desarrolló en tres fases. En la primera, se diseñó y validó un taller psicoeducativo de cinco sesiones, basado en las teorías de Ekman y Piaget, y en los criterios SAFE (Durlak, 2011), abordando las emociones básicas.

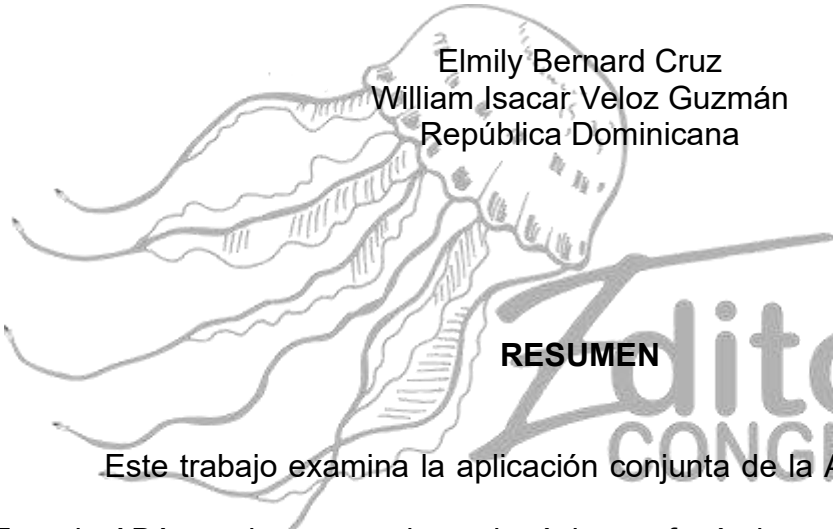
En la segunda fase, el taller se implementó en horario escolar, aplicando el pretest y postest del PREVALEX antes y después de las sesiones. Finalmente, los datos fueron analizados con Jamovi mediante análisis descriptivo y la prueba de Wilcoxon. La consistencia interna del instrumento ($KR-20 = 0.617$) fue considerada en la interpretación de los resultados.

DISCUSIÓN: CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES E IMPLICACIONES

El estudio tuvo como objetivo diseñar y validar un taller socioeducativo de cinco sesiones orientado al fortalecimiento de la percepción, valoración y expresión de emociones básicas en estudiantes de tercer básico. La efectividad de la intervención fue evaluada mediante el instrumento PREVALEX, no observándose diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest, lo que llevó a concluir que no se presenta un aumento significativo en la capacidad de percibir, valorar y expresar emociones básicas en los participantes. Este resultado se interpreta considerando limitaciones metodológicas, como la brevedad de la intervención, la pérdida de participantes y el efecto techo del instrumento, diseñado para edades menores. No obstante, la retroalimentación docente y la observación en aula evidenciaron mejoras en la participación, motivación, expresión emocional y convivencia escolar. En conjunto, el taller mostró un valor formativo relevante con potencial para perfeccionarse, destacando la necesidad de instrumentos más sensibles y estudios longitudinales para evaluar el impacto del aprendizaje socioemocional en contextos escolares.

**EDUCANDO DESDE LA ATENCIÓN TEMPRANA Y LA TERAPIA
ABA: TRANSFORMANDO LA CLASE EN UNA EXPERIENCIA
EDUCATIVA DESDE LA PSICOPEDAGOGÍA**

**EDUCATING FROM EARLY INTERVENTION AND ABA THERAPY:
TRANSFORMING THE CLASSROOM INTO AN EDUCATIONAL EXPERIENCE
THROUGH PSYCHOPEDAGOGY**



Elmily Bernard Cruz
William Isacar Veloz Guzmán
República Dominicana

RESUMEN

Este trabajo examina la aplicación conjunta de la Atención Temprana y la Terapia ABA en el campo psicopedagógico, enfocándose en niños de 3 a 6 años. La investigación se desarrolló con dos grupos del Centro Educativo Misericordia y Vida (CEMIVIDA), una institución pública de Santiago, República Dominicana. La intervención consistió en tres sesiones directas con los niños, además de reuniones previas y posteriores con docentes y personal administrativo, lo que permitió asegurar una implementación coherente con la dinámica institucional. El objetivo central fue convertir el aula en un espacio inclusivo, integrando estrategias de ABA y principios de Atención Temprana para fomentar la autonomía y un aprendizaje verdaderamente significativo. La propuesta buscó trasladar conocimientos teóricos

como el refuerzo positivo y la enseñanza en entornos naturales a la práctica, aportando a la psicopedagogía desde modelos que valoren la neurodiversidad y promuevan la colaboración de toda la comunidad educativa. De manera específica, se planteó analizar el impacto de estas metodologías en el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas, sociales y emocionales, así como valorar la efectividad de su implementación en un contexto educativo público. Los resultados evidenciaron mejoras en la autorregulación emocional, la atención sostenida y la socialización, además de un aumento en la motivación y la autonomía de los estudiantes. En consecuencia, el aula se transformó en una experiencia educativa integral que supera las limitaciones de los modelos convencionales y fortalece la gestión pedagógica.

PALABRAS CLAVE

Atención temprana, terapia ABA, psicopedagogía, inclusión educativa, aprendizaje significativo, autonomía infantil, neurodiversidad, refuerzo positivo, educación inicial, intervención psicopedagógica.

ABSTRACT

This study analyzes the joint application of Early Intervention and Applied Behavior Analysis (ABA) within the psychopedagogical field, focusing on children aged 3 to 6. The research was carried out with two groups at the public institution Centro Educativo Misericordia y Vida (CEMIVIDA) in Santiago, Dominican Republic.

The intervention included three direct sessions with the participating children, as well as preparatory and follow-up meetings with teaching and administrative staff to ensure contextualized and coherent implementation. The main objective was to transform the classroom into an inclusive space by integrating ABA techniques and Early Intervention principles to promote autonomy and meaningful learning. Specifically, the study sought to apply theoretical knowledge—such as positive reinforcement and natural environment teaching—to practical situations, contributing to psychopedagogy through models that prioritize neurodiversity and collaborative participation of the educational community. Findings indicate that the integration of both approaches enhances emotional self-regulation, sustained attention, and socialization, while also improving motivation and autonomy. As a result, the classroom becomes a holistic educational experience that surpasses the limitations of conventional models and optimizes pedagogical management.

KEYWORDS

Early intervention, applied behavior analysis (ABA), psychopedagogy, inclusive education, meaningful learning, child autonomy, neurodiversity, positive reinforcement, early education, psychopedagogical intervention.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la educación inclusiva enfrenta un desafío clave: lograr que las prácticas pedagógicas se conecten de manera coherente con las intervenciones

terapéuticas especializadas. Cuando esta articulación no ocurre, suelen aparecer vacíos en el desarrollo de habilidades esenciales como la comunicación, la autorregulación y la interacción social. Esto limita tanto el aprendizaje como la participación de estudiantes que presentan necesidades educativas específicas.

Ante esta situación, la combinación de la Atención Temprana con el Análisis Conductual Aplicado (ABA) se plantea como una alternativa innovadora. Su potencial radica en convertir el aula en un espacio donde la diversidad no solo se tolere, sino que se reconozca como un valor y se potencie en beneficio de todos.

La experiencia que aquí se presenta se lleva a cabo en el Centro Educativo Misericordia y Vida (CEMIVIDA), una institución pública ubicada en Santiago, República Dominicana.

El estudio incluye a niños y niñas de entre 3 y 6 años y se organiza en tres encuentros directos con los estudiantes, además de la planificación y coordinación previa con el personal docente y administrativo.

Cada sesión fue diseñada con la intención de integrar, de manera natural, técnicas provenientes tanto de la Atención Temprana como de la Terapia ABA. El diseño metodológico evita que estas estrategias quedaran como acciones aisladas.

Por el contrario, busca que formaran parte de la rutina escolar, ajustándose a las características de cada grupo y asegurando así un proceso sostenible en el tiempo. La colaboración con el equipo educativo resultó clave para lograr que las actividades se alinearan con las dinámicas propias del aula.

La intención principal de esta propuesta es reforzar el vínculo entre teoría y práctica, aplicando principios como el refuerzo positivo, la enseñanza en entornos naturales, las historias sociales, las ayudas visuales y las dinámicas de juego terapéutico. Todas estas herramientas se enfocan en favorecer la autonomía de los estudiantes y en generar aprendizajes significativos, siempre dentro de un modelo que valore la neurodiversidad y promueva la participación activa de la comunidad educativa.

De manera más específica, se plantea evaluar cómo estas metodologías influyen en el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas, sociales y emocionales, así como medir la eficacia de su implementación en un contexto escolar público. También se analiza su impacto en la mejora de conductas dentro del aula.

La relevancia de esta propuesta no radica únicamente en los avances académicos o conductuales observados, sino también en el impulso que brinda a la inclusión social, la autorregulación emocional y la equidad educativa. En este sentido, la integración de la Atención Temprana y el ABA representa una vía para transformar la práctica pedagógica en experiencias más justas y enriquecedoras para todos los estudiantes.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

EDUCACIÓN TRADICIONAL VS. EDUCACIÓN INCLUSIVA

Durante gran parte de la historia, los sistemas educativos convencionales han estado centrados en la memorización y en evaluaciones estandarizadas, con poca apertura a la diversidad en los estilos y ritmos de aprendizaje.

Este enfoque ha marginado a estudiantes con necesidades específicas, como los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), quienes requieren apoyos diferenciados, adaptaciones curriculares, ayudas visuales e intervenciones tempranas que respondan a sus particularidades.

La educación inclusiva surge como respuesta ética y política a estas limitaciones. Documentos clave, como la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), sentaron las bases para reconocer el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, sin importar sus características individuales.

A lo largo de las últimas décadas, se han consolidado propuestas que incorporan la atención a la diversidad, el enfoque en la neurodiversidad y la participación activa de las familias y comunidades educativas.

ATENCIÓN TEMPRANA

El concepto de Atención Temprana comenzó a consolidarse en las décadas de 1970 y 1980 como una intervención multidisciplinaria orientada a la detección precoz de dificultades en el desarrollo, con el fin de prevenir retrasos permanentes.

En el caso de los niños con TEA, la intervención temprana busca actuar sobre áreas críticas como la comunicación, la autorregulación, la interacción social y las funciones ejecutivas.

Investigaciones recientes respaldan este enfoque. Por ejemplo, Goodwin et al. (2022), en su estudio *Early intervention for very young children with or at high likelihood for autism spectrum disorder: An overview of reviews*, destacan que las intervenciones tempranas, tanto naturales como conductuales, generan mejoras significativas en distintas áreas del desarrollo, aunque advierten sobre la heterogeneidad en los diseños y niveles de evidencia.

ANÁLISIS CONDUCTUAL APLICADO (ABA)

El Análisis Conductual Aplicado (ABA) se consolidó entre las décadas de 1960 y 1980, principalmente gracias a los aportes de investigadores como Ivar Lovaas. Esta disciplina se centra en el estudio científico de la conducta observable y en su modificación mediante contingencias, refuerzos, extinción, enseñanza estructurada, registro de datos y generalización de aprendizajes. Algunos de sus principios fundamentales incluyen:

a) REFUERZO POSITIVO: presentar un estímulo agradable tras una conducta deseada.

b) EXTINCIÓN: retirar el refuerzo ante una conducta no deseada.

c) REFORZAMIENTO DIFERENCIAL: reforzar una conducta específica frente a otras menos funcionales.

d) ENSEÑANZA EN ENTORNOS NATURALES (NET): promover aprendizajes dentro de contextos cotidianos.

Diversos estudios han demostrado la efectividad de ABA en la mejora de habilidades comunicativas, adaptativas y sociales, así como en la reducción de conductas problemáticas en niños con TEA.

Un ejemplo es la revisión *Applied Behavior Analysis in Children and Youth with Autism Spectrum Disorders: A Scoping Review* (PubMed), que evidencia avances en siete de las ocho dimensiones evaluadas.

ENSEÑANZA EN ENTORNOS NATURALES (NET)

La enseñanza en entornos naturales parte de la idea de que los aprendizajes se consolidan mejor cuando surgen en situaciones cotidianas y significativas para el niño.

En lugar de estructurar la enseñanza únicamente en un formato rígido de mesa y materiales, este enfoque propone que las habilidades se trabajen en contextos como el juego, las rutinas escolares o las interacciones espontáneas.

En el caso de estudiantes con TEA, este modelo es particularmente útil porque favorece la generalización de lo aprendido y evita que los logros se queden limitados a un espacio o a un momento concreto. Además, incrementa la motivación, ya que los niños aprenden mientras realizan actividades que les resultan atractivas y naturales.

SOCIALIZACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA

El aprendizaje no solo tiene un componente académico, también implica la interacción social. En este sentido, la inclusión escolar se convierte en un eje fundamental para que los estudiantes con necesidades educativas específicas compartan espacios de juego, conversación y trabajo con sus compañeros.

Diversos estudios señalan que la participación en entornos inclusivos contribuye a mejorar la empatía, la tolerancia y la colaboración entre pares. A su vez, los estudiantes con TEA encuentran oportunidades para desarrollar habilidades de comunicación y socialización que difícilmente se lograrían en entornos segregados.

EL PAPEL DE LOS DOCENTES Y SUS ACTITUDES

La inclusión depende en gran medida de la actitud y preparación del profesorado. Los maestros que poseen apertura, empatía y disposición al aprendizaje continuo suelen generar climas más inclusivos y efectivos. En contraste, actitudes negativas o estigmatizantes pueden convertirse en una barrera para el desarrollo integral de los niños.

En este sentido, la capacitación docente en estrategias como el refuerzo positivo, el manejo de conductas, las adaptaciones curriculares y el uso de apoyos visuales es esencial. Un maestro que conoce y aplica estas herramientas puede transformar la dinámica del aula y facilitar que todos los estudiantes, independientemente de sus características, participen y aprendan.

ESTRATEGIAS DE APOYO EN EL AULA

Entre las estrategias más destacadas dentro de la intervención psicopedagógica se encuentran:

a) **REFUERZO POSITIVO:** motiva a los niños a repetir conductas deseadas al asociarlas con consecuencias agradables.

b) **HISTORIAS SOCIALES:** narraciones breves que explican situaciones específicas, ayudando a los estudiantes a comprender normas y expectativas sociales.

c) **APOYOS VISUALES:** como pictogramas o calendarios, que brindan claridad y seguridad en las rutinas.

d) **JUEGO TERAPÉUTICO:** promueve el desarrollo de la comunicación, la creatividad y la regulación emocional.

La combinación de estas herramientas contribuye no solo a la adquisición de conocimientos, sino también al bienestar emocional de los estudiantes y a la creación de ambientes escolares más inclusivos.

COMPARACIÓN DE MODALIDADES EDUCATIVAS

El estudio Children with autism exhibit similar longitudinal changes in core symptoms when placed in special or mainstream education settings (2023) comparó niños de 2 a 5 años en entornos escolares especiales y regulares; halló mejoras en síntomas sociales similares en ambos, aunque los entornos regulares favorecieron

una transición a módulos de lenguaje con mayor producción verbal. (SAGE Journals). Esto sugiere que la inclusión con apoyos adecuados puede ser tan eficaz como la educación especializada en ciertos dominios.

RESULTADOS A LARGO PLAZO DE INTERVENCIONES TEMPRANAS

El estudio Long-term outcome of children with autism who received different forms of early intervention during their preschool years: a pilot study of 15 young adults analiza qué ocurre décadas después de recibir intervenciones intensivas en la infancia. Se hallan diferencias en comportamientos adaptativos, funcionamiento social y calidad de vida, a favor de aquellos que recibieron modelos estructurados como el ABA intensivo. (PubMed)

The Impact of Early Intervention Programs on the Long-Term Outcomes of Children with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review (2023) confirma que hay efectos positivos duraderos en comunicación, habilidades adaptativas, comportamiento social, aunque la calidad metodológica varía entre estudios. (archivespsy.com)

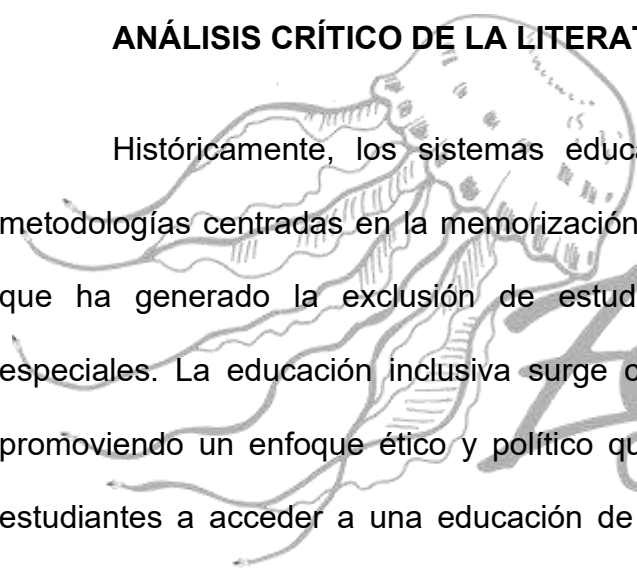
EFFECTOS EN LENGUAJE Y HABILIDADES SOCIALES

El estudio longitudinal A Longitudinal Study of Language Trajectories and Treatment Outcomes of Early Intensive Behavioral Intervention for Autism muestra que iniciar intervención ABA temprana, con mayor función cognitiva inicial y menor gravedad de TEA, predice mejores trayectorias del lenguaje y mayores tasas de inclusión educativa. (PubMed)

IMPACTO COGNITIVO, ADAPTATIVO Y MOTOR

La Meta-análisis de intervenciones tempranas, *The Efficacy of Early Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review and Meta-Analysis*, encontró efectos moderados en capacidad cognitiva, habilidades para la vida diaria (daily living skills) y habilidades motoras, aunque resultados menos consistentes y con menor calidad de prueba para algunas dimensiones. (PubMed)

ANÁLISIS CRÍTICO DE LA LITERATURA

A faint, light-colored illustration of a jellyfish is visible in the background of this section, partially obscured by the text and a large watermark.

Históricamente, los sistemas educativos tradicionales han privilegiado metodologías centradas en la memorización y en la evaluación estandarizada, lo que ha generado la exclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. La educación inclusiva surge como respuesta a estas limitaciones, promoviendo un enfoque ético y político que reconoce el derecho de todos los estudiantes a acceder a una educación de calidad, independientemente de sus características individuales. Documentos como la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) establecieron los fundamentos de esta perspectiva, y con el tiempo se han desarrollado enfoques que integran la atención a la diversidad, la neurodiversidad y la participación activa de familias y comunidades. Sin embargo, aunque el marco normativo es sólido, la evidencia indica que su implementación práctica sigue siendo parcial y heterogénea, condicionada por la preparación de los docentes, la disponibilidad de recursos y la flexibilidad curricular, lo que evidencia una brecha entre teoría y práctica.

La atención temprana, consolidada a partir de las décadas de 1970 y 1980, se centra en la detección precoz de déficits de desarrollo con el objetivo de prevenir retrasos permanentes. Las investigaciones recientes respaldan la eficacia de intervenciones en atención temprana, mostrando mejoras en múltiples dominios del desarrollo, aunque también evidencia heterogeneidad en los diseños y niveles de evidencia, lo que subraya la necesidad de estudios más robustos y estandarizados que permitan evaluar con mayor precisión los beneficios y las limitaciones de estas prácticas.

El Análisis Conductual Aplicado (ABA), desarrollado como disciplina formal entre las décadas de 1960 y 1980, se basa en el análisis científico de la conducta observable y su modificación mediante contingencias, refuerzos y estrategias de enseñanza estructurada. La literatura evidencia que ABA produce mejoras significativas en comunicación, comportamiento adaptativo, socialización y reducción de conductas problemáticas, especialmente cuando se aplica de manera intensiva y con seguimiento sistemático. No obstante, se observa que la efectividad de ABA depende críticamente de la calidad de la implementación, la supervisión profesional y la adaptación de las estrategias a las necesidades individuales del niño.

Asimismo, la literatura plantea debates éticos sobre la intensidad y rigidez de algunas intervenciones, recomendando enfoques más flexibles y centrados en la persona, que consideren no sólo la adquisición de habilidades, sino también el bienestar emocional y la autonomía del niño.

Entre las estrategias psicopedagógicas, la enseñanza en entornos naturales (NET) ha mostrado ser particularmente efectiva, ya que aprovecha contextos cotidianos del niño para enseñar habilidades funcionales y sociales, favoreciendo la generalización, la motivación intrínseca y la espontaneidad de las respuestas. Programas de intervención intensiva como EIBI y ESDM presentan evidencia de efectos duraderos en capacidad intelectual, conducta adaptativa y reducción de síntomas de TEA, aunque los resultados varían según la severidad inicial del trastorno, la participación familiar y la consistencia de la intervención. La inclusión en aulas regulares, por su parte, no solo implica la presencia física del estudiante, sino también su participación activa y la calidad de sus interacciones con docentes y compañeros.

Si bien las intervenciones orientadas al entorno escolar, la sensibilización de pares y los ajustes ambientales mejoran la accesibilidad, no siempre garantizan la creación de amistades recíprocas ni la profundización de la interacción social, lo que evidencia que la inclusión efectiva requiere cambios estructurales y actitudinales sostenidos, más allá de la voluntad individual.

La actitud y preparación de los docentes se identifican como factores determinantes para el éxito de la educación inclusiva y de las intervenciones basadas en ABA y atención temprana. La literatura muestra que, aunque muchos maestros presentan actitudes positivas hacia la inclusión, existen barreras prácticas como la falta de formación profesional sistemática, la escasez de recursos y el insuficiente apoyo institucional. Esto pone de relieve la necesidad de políticas educativas que promuevan formación continua, supervisión profesional y

colaboración estrecha entre escuela y familia, asegurando que las intervenciones sean aplicadas de manera consistente y con calidad.

La evidencia empírica reciente sobre modalidades educativas y resultados de largo plazo indica que los entornos escolares regulares, cuando se acompañan de apoyos adecuados, pueden generar mejoras comparables a las observadas en la educación especializada en aspectos sociales y lingüísticos, cuestionando la idea de que la educación especializada sea siempre superior. Asimismo, estudios longitudinales muestran que las intervenciones intensivas tempranas generan efectos positivos sostenibles en comunicación, habilidades adaptativas, comportamiento social y calidad de vida, aunque los resultados varían según el diseño de la intervención, la intensidad, la implicación familiar y las características individuales de los niños.

Los meta-análisis destacan que los beneficios en lenguaje y habilidades adaptativas son consistentes, mientras que los efectos en habilidades motoras y algunas dimensiones cognitivas son menos uniformes, lo que sugiere la necesidad de enfoques integrales que combinen distintas estrategias para maximizar resultados.

La literatura revisada confirma que la educación inclusiva, la atención temprana y ABA constituyen herramientas efectivas para mejorar el desarrollo de niños en ambientes escolares, indistintamente de que posean o no un diagnóstico de alguna condición del neurodesarrollo, pero su éxito depende de la

implementación contextualizada, la capacitación docente, la participación familiar y la disponibilidad de recursos adecuados.

Aunque existe un respaldo empírico sólido, persisten brechas significativas entre los principios teóricos y la práctica escolar, así como limitaciones metodológicas en los estudios existentes.

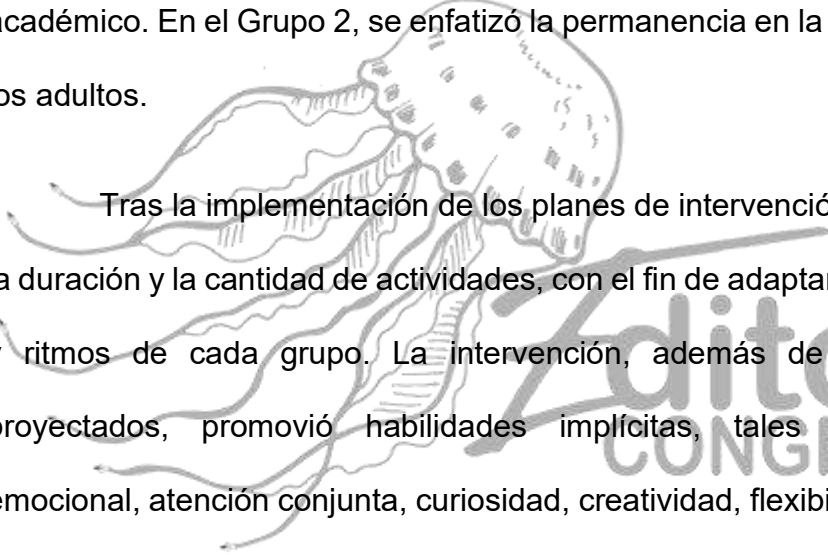
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La intervención se implementó con dos grupos diferenciados en cuanto a necesidades conductuales y habilidades, lo que requirió un enfoque y objetivos distintos para cada grupo. La praxis contempló tres encuentros con los niños participantes, así como reuniones previas y posteriores con el personal docente y administrativo, garantizando una implementación contextualizada y coherente con la dinámica institucional.

Previo al inicio de las sesiones, los docentes y el personal que realizó el estudio completaron una encuesta con indicadores de habilidades y comportamiento básicos, lo que permitió identificar con precisión las necesidades de cada estudiante y determinar los objetivos específicos a incluir en cada grupo. Esta herramienta fue fundamental para planificar la intervención de manera adaptada a las características individuales y grupales de los participantes.

El Grupo 1, conformado por 14 estudiantes, fue intervenido con objetivos centrados en el desarrollo de habilidades sociales, cooperación y seguimiento de

instrucciones sencillas, mientras que el Grupo 2, integrado por 15 estudiantes, priorizó habilidades estructurales básicas, tales como espera activa, atención sostenida y permanencia en mesa por períodos determinados. Durante el primer encuentro, se realizó un proceso de observación de habilidades, que permitió complementar la información obtenida mediante la encuesta e identificar objetivos adicionales relevantes: en el Grupo 1 se detectaron necesidades relacionadas con el manejo de conductas de agresión física y verbal, la concentración, el cuidado de los materiales, así como el respeto entre compañeros y hacia el personal académico. En el Grupo 2, se enfatizó la permanencia en la mesa y el respeto hacia los adultos.



Tras la implementación de los planes de intervención, fue necesario ajustar la duración y la cantidad de actividades, con el fin de adaptarlas a las características y ritmos de cada grupo. La intervención, además de atender los objetivos proyectados, promovió habilidades implícitas, tales como autorregulación emocional, atención conjunta, curiosidad, creatividad, flexibilidad cognitiva y trabajo cooperativo, que son fundamentales para el desarrollo integral del niño. La integración de estrategias lúdicas, incluyendo canciones, juguetes de animales y material didáctico, facilitó la adquisición de estas habilidades y contribuyó al manejo conductual de los participantes. Asimismo, las aulas contaban con abundantes recursos y materiales didácticos, lo que potenció la experiencia educativa sin necesidad de elementos externos adicionales.

Respecto a las áreas de intervención relacionadas a las situaciones comportamentales de los estudiantes, este estudio preliminar aplicó técnicas de

Análisis Conductual Aplicado (ABA) para reducir conductas disruptivas en el grupo 1 y grupo 2. En el grupo 1 se implementó una contingencia grupal dependiente con dinámica del héroe, monitoreando las conductas de golpear a compañeros, irrespetar adultos y resistirse a realizar actividades. Con esta técnica, el grupo recibía una recompensa en función del comportamiento de un individuo, el "héroe".

En el grupo 2 se utilizó una contingencia grupal dependiente para abordar el comportamiento de pararse sin permiso. En este caso, la recompensa grupal se otorgaba cuando todos los miembros del grupo cumplían con el criterio de comportamiento. En ambas intervenciones, se utilizó la economía de fichas como una estrategia, con el reforzador final de donas.

Basado en la toma de datos de tres días, se observaron los siguientes resultados en la frecuencia de las conductas:

a) GRUPO 1: Se registró una disminución gradual de las conductas disruptivas. El primer día, hubo 3 ocurrencias, que aumentaron a 6 en el segundo día, antes de caer a 0 ocurrencias en el tercer día.

b) GRUPO 2: El comportamiento de "pararse sin permiso" también mostró una clara tendencia a la baja. El primer día, se registraron 10 ocurrencias, que disminuyeron a 5 en el segundo día y, finalmente, llegaron a 0 en el tercer día.

Los datos sugieren que estas técnicas de ABA, como las contingencias grupales, tienen un efecto notable en la reducción de conductas problemáticas. Esto

se alinea con la literatura existente que destaca la eficacia de la intervención temprana basada en ABA para mejorar las habilidades comunicativas y reducir las conductas desafiantes en niños.

La relevancia de esta práctica radica en la evidencia de los aportes y mejoras que las técnicas de la terapia ABA y la atención temprana aportan al contexto educativo. Esto demuestra que es posible lograr grandes aportes a los procesos de enseñanza y aprendizaje y al desarrollo infantil en todas sus aristas.

La integración de la atención temprana y la Terapia ABA en el contexto educativo demostró ser efectiva para favorecer el desarrollo integral de los niños del centro educativo CEMIVIDA, potenciando una mejoría evidente en su comportamiento en clase, sus habilidades cognitivas, sociales, comunicativas y emocionales. El uso de actividades lúdicas, incluyendo canciones, juguetes en forma de animales y diversos materiales educativos, favoreció el desarrollo de estas habilidades y apoyó el control de las conductas en los grupos intervenidos. La planificación de la intervención basada en objetivos adaptados a las necesidades específicas de cada grupo, apoyada en herramientas de diagnóstico como encuestas aplicadas al personal docente y administrativo, permitió orientar de manera precisa la selección de objetivos y actividades para cada estudiante. Además, se evidenció que el aprovechamiento de los recursos didácticos disponibles en las aulas contribuye significativamente al aprendizaje, eliminando la necesidad de elementos externos. La praxis desarrollada promovió habilidades implícitas, como la autorregulación emocional, la atención conjunta, la curiosidad, la creatividad, la flexibilidad cognitiva y el trabajo cooperativo, complementando los

objetivos académicos y conductuales. No obstante, se identificó que la limitada colaboración del personal docente puede afectar la eficacia y rapidez de la implementación de los planes de intervención. En conjunto, los resultados muestran que un enfoque educativo inclusivo y adaptado a la neurodiversidad permite generar experiencias de aprendizaje significativas y sostenibles, superando las limitaciones de los modelos convencionales y optimizando la gestión pedagógica en el aula.

Para futuras aplicaciones, se puede considerar la inclusión de estas técnicas en la planificación de los docentes y en jornadas de psicoeducación para involucrar a toda la comunidad educativa. Los futuros investigadores podrían realizar estudios que permitan conocer el paso a paso de la aplicación, empleando grupos control para identificar la mejor etapa para iniciar la intervención y así lograr una mayor efectividad.

REFERENCIAS

Goodwin, C. D., Rieder, A., Matheis, M., et al. (2022). Early intervention for very young children with or at high likelihood for autism spectrum disorder: An overview of reviews. *Developmental Medicine & Child Neurology*. Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1111/dmcn.15258>

Boccaccio, D., Machiavelli, G., & Alighieri, N. (2023). The impact of early intervention programs on the long-term outcomes of children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Archives of Clinical Psychiatry*. <https://archivespsy.com/menu-script/index.php/ACF/article/view/2105>

The efficacy of early interventions for children with autism spectrum disorders: A systematic review and meta-analysis. (2023). Journal of Autism and Developmental Disorders. PubMed. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36079029>

Long-term outcomes of early intervention in 6-year-old children with autism spectrum disorder. (2015). Journal of Autism and Developmental Disorders. PubMed. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26088663>

A longitudinal study of language trajectories and treatment outcomes of early intensive behavioral intervention for autism. (2021/2022). Autism Research. PubMed. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33559016>

School-based interventions for increasing autistic pupils' social inclusion in mainstream schools: A systematic review. (2024). Review Journal of Autism and Developmental Disorders. SpringerLink. <https://link.springer.com/article/10.1007/s40489-024-00429-2>

González de Rivera Romero, T., Fernández-Blázquez, M. L., Simón Rueda, C., & Echeita Sarrionandia, G. (2022–2023). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: Una revisión sistemática de la investigación. Siglo Cero, 53(1), 135–152. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0210-1696/article/view/scero2022531115135>

Sandoval Figueroa, C., & Quispe Román, F. (2021). Estrategias docentes para la inclusión de niños con TEA en la escuela. *Pluriversidad*, 1(2), 45–58.
<https://revistas.urp.edu.pe/index.php/pluriversidad/article/view/4584>

Prado, S. J. M., Verdezoto, L. A. Z., Silva, B. K. P., Zuñiga, J. D. A., & Sánchez, J. M. L. (2024). El rol de las intervenciones tempranas en la educación inicial para niños con necesidades educativas especiales. *Reincisol*, 3(6), 3638–3648.

Hijón, A. C. (2009). Evaluación de un programa educativo de manejo conductual. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 805–828.

Sotomayor, A. L. C., & Sánchez, P. A. A. (2024). Metodologías de enseñanza basadas en análisis conductual aplicado en niños con trastorno del espectro autista. *Ciencia y Psique*, 3(4), 123–141.

Trespalacio Restrepo, T., & Perea Córdoba, G. (2018). Revisión de la literatura sobre la intervención de la terapia ABA en niños, niñas y adolescentes diagnosticados con trastorno del espectro autista. *Revista Colombiana de Psicología Aplicada*, 20(2), 55–70.*

Blog Atención Temprana. (2010). Terapia ABA para niños autistas.
<https://atenciontemprana.com/terapia-aba>

Formainfancia. (s.f.). Cómo se aplica el método ABA en el autismo.
<https://www.formainfancia.com/metodo-aba-autismo>

ABA Centers of Florida. (2023). El rol de la terapia ABA en la educación.

<https://abacentersfl.com/rol-de-la-terapia-aba>

Psicología y Mente. (2024). Método ABA: características, funcionamiento y

objetivos. <https://psicologiaymente.com/metodo-aba>

UNIR. (2024). El método ABA y su relación con el autismo (TEA). Universidad

Internacional de La Rioja. <https://www.unir.net/metodo-aba>

Fundación ConecTEA. (2023). El ABA en el autismo.

<https://fundacionconectea.org/aba-en-autismo>

Elsevier. (s.f.). La atención temprana en los trastornos del espectro autista. Elsevier

Connect. <https://www.elsevier.es/atencion-temprana>

Universidad VIU. (s.f.). El método ABA: Enfoque globalmente reconocido para tratar

el autismo. <https://www.universidadviu.com/aba-autismo>

OpenAI. (2025). ChatGPT [Modelo de lenguaje grande]. <https://chat.openai.com/>

RESEÑA DE LOS AUTORES

ELMILY BERNARD CRUZ

Es una psicóloga y educadora con una sólida formación académica y una amplia experiencia práctica. Es egresada de la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), donde obtuvo su título en Psicología. Complementó su formación con un máster en Psicopedagogía de la Universidad Antonio de Nebrija

SECCIÓN I. EDUCACIÓN



y una maestría en Análisis del Comportamiento Aplicado de la Universidad Iberoamericana (UNIBE). Con más de ocho años de experiencia en el ámbito educativo, ha trabajado con un amplio rango de edades, desde niños de 4 años hasta adolescentes de 17. Actualmente, su práctica se centra en el rol de analista conductual en el sector privado y como terapeuta conductual en el CAID (Centro de Atención Integral para la Discapacidad) Santiago, en la República Dominicana. Su experiencia clínica abarca el trabajo con diversas poblaciones, incluyendo niños con autismo, parálisis cerebral, TDAH, síndrome de Down y otras necesidades conductuales. Además de su labor clínica, se desempeña como docente universitaria en la carrera de Psicología en la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA) y en el ISFODOSU. Su compromiso con el avance de la disciplina se evidenció al presentar su tesis de maestría en la Conferencia Puerto Rico ABA 2024, participando en el simposio titulado "Avances y desafíos en el análisis del comportamiento aplicado en la República Dominicana".

WILLIAM ISACAR VELOZ GUZMÁN

Es psicólogo educativo con especialidad en desarrollo infantil y atención temprana. Posee una licenciatura en Psicología Educativa por la Universidad Abierta para Adultos UAPA, una maestría en Intervención Psicológica en el Desarrollo y la Educación por la Universidad Internacional Iberoamericana de México UNINI-México y un Posgrado en Atención Temprana en el Instituto Superior Europeo de Barcelona ISEB, además de diversos diplomados y cursos especializados en temas como la atención a la diversidad, intervención en autismo con evidencia científica, terapia de aprendizaje y psicopedagogía. Su experiencia

profesional incluye funciones como terapeuta de atención temprana en el Centro de Atención Integral a la Discapacidad (CAID – Santiago), donde acompaña a niños y familias en procesos terapéuticos dirigidos al fortalecimiento de habilidades cognitivas, socioemocionales, motrices y comunicativas. De igual forma, se desempeña como terapeuta a nivel privado en el Centro Esencia (Bonaó) y en PSIA (San Francisco de Macorís). También se desempeñó como Vicerrector Académico en la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA – Recinto Moca) y cuenta con más de siete años de experiencia en gestión y docencia educativa trabajando con niños, adolescentes y adultos por igual.

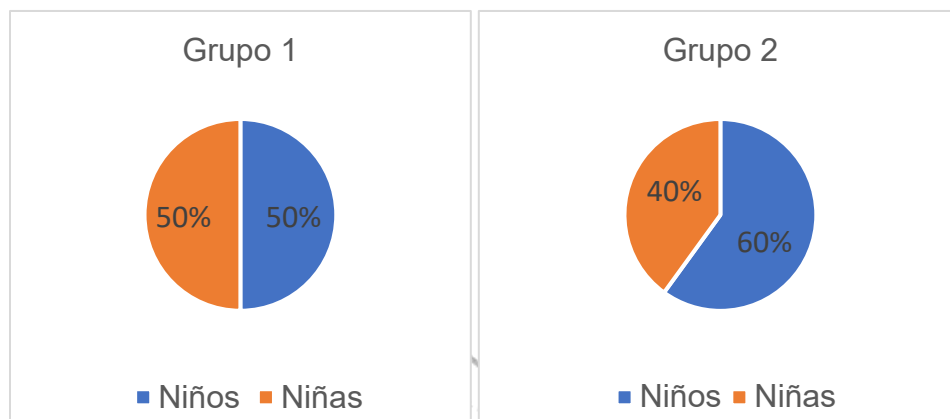
AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestro sincero agradecimiento al centro educativo CEMIVIDA por su valiosa colaboración en este estudio, así como a nuestros lugares de trabajo por la flexibilidad y el apoyo brindado durante todo el proceso. Su acompañamiento y confianza fueron fundamentales para la realización de esta investigación.

Se utilizó ChatGPT (OpenAI, 2025) como apoyo en la redacción académica, específicamente para mejorar la claridad, coherencia y estilo del texto, manteniendo la autoría y el análisis crítico bajo responsabilidad de los autores.

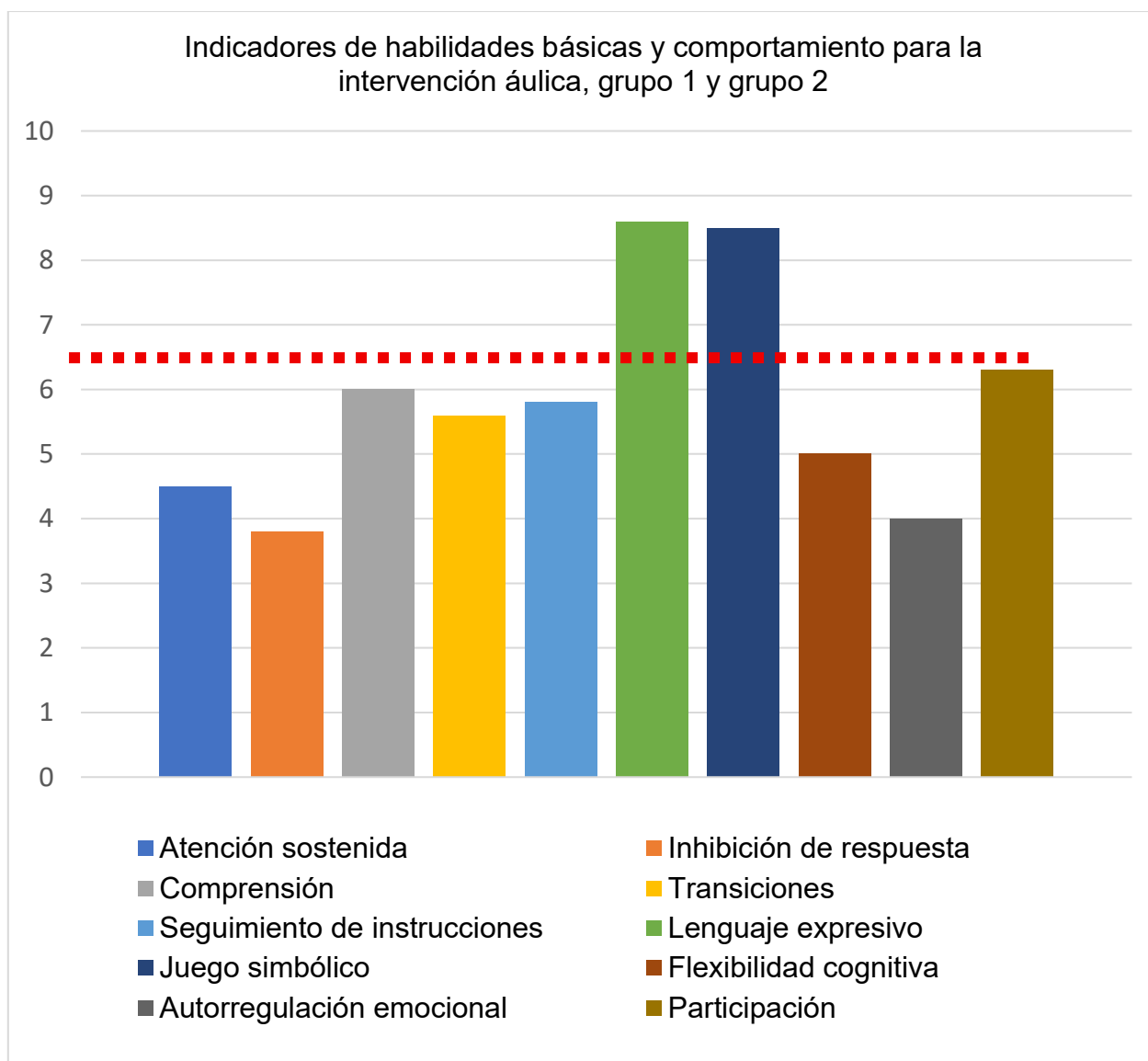
ANEXOS

Anexo 1. Gráfico de comparación de sexos grupo 1 y grupo 2.

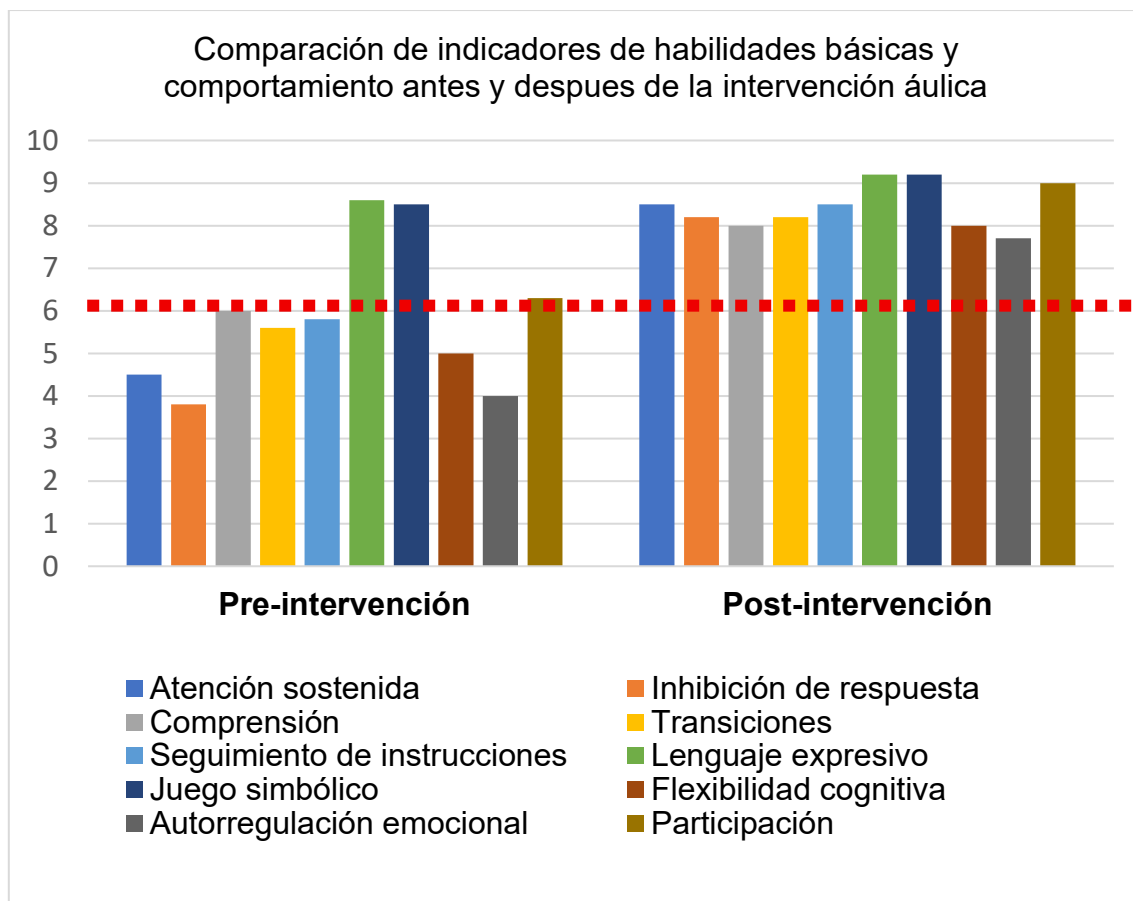


Anexo 2. Indicadores de habilidades básicas y comportamiento previo a la intervención áulica, grupo 1 y grupo 2.





Anexo 3. Gráfico comparativo de indicadores de habilidades y comportamiento básicos antes y después de la intervención áulica, grupo 1 y grupo 2.



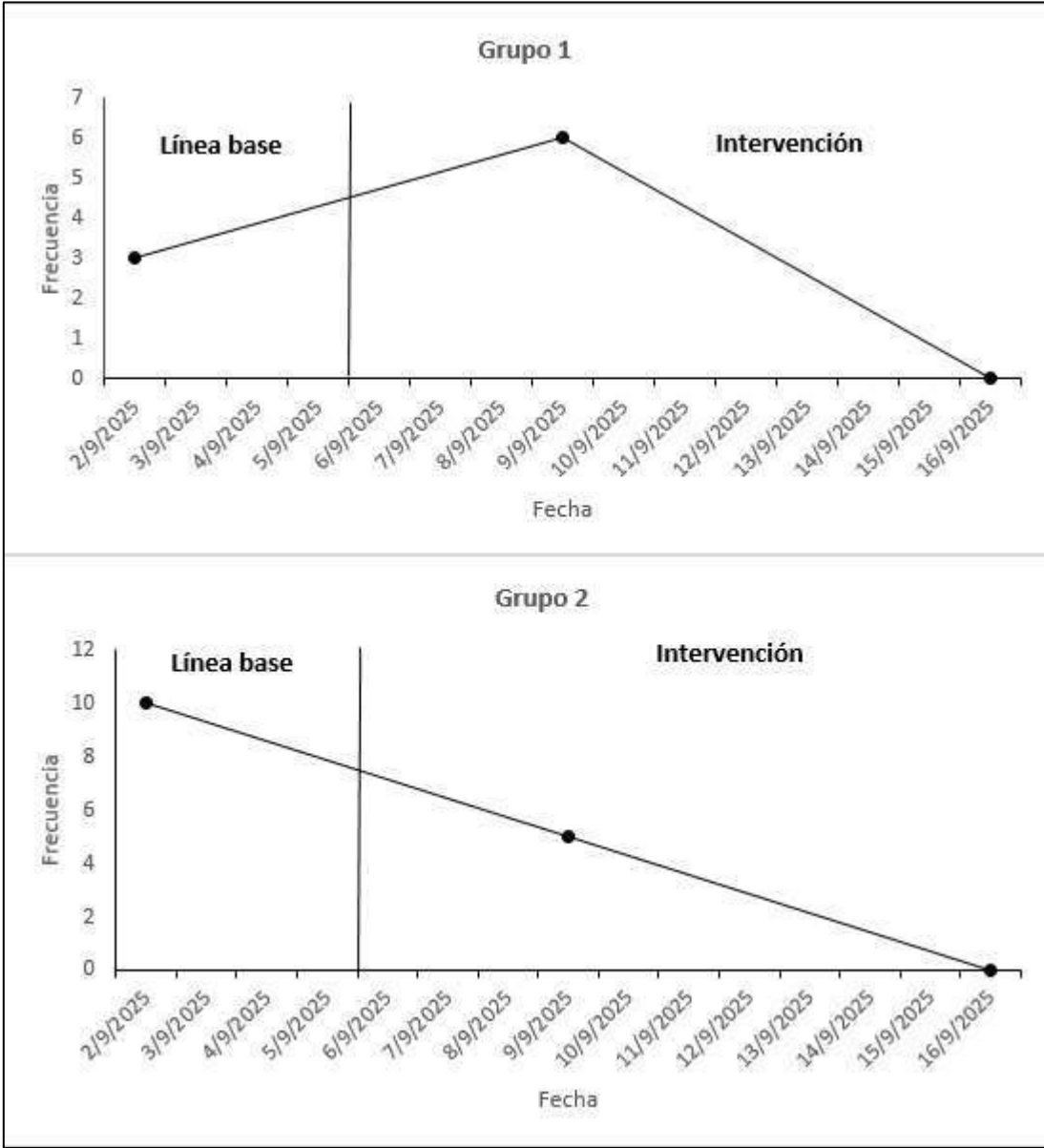
Anexo 4. Plan de intervención áulica – grupo 1.

DÍA 1					
No.	Actividad	Duración	Objetivos a trabajar	Resultados esperados	Materiales
1	Canción bienvenida	6 minutos	a) Seguimiento a instrucciones b) Respetar turnos	Los estudiantes toman turnos para responder ante las indicaciones verbales incluidas en la canción	Guitarra
2	Coloreado en pares	8 minutos	a) Respetar turnos b) Desarrollo habilidades sociales	Cada estudiante es asignado un color y un compañero. Los estudiantes toman turnos para colorear distintas partes del dibujo según lo indicado	Coloreado Crayolas
3	Competencia de aros	8 minutos	a) Seguimiento a instrucciones b) Desarrollo habilidades sociales	En equipos de 3 los estudiantes entran aros en estaca. Cada aro debe insertarse con la ayuda simultánea de los 3 estudiantes	Aros Estaca
4	Canción autobús	8 minutos	a) Seguimiento a instrucciones b) Esperar apropiadamente	Los estudiantes siguen las consignas de imitación motora incluidas en la canción	Guitarra
DÍA 2					
No.	Actividad	Duración	Objetivos a trabajar	Resultados esperados	Materiales
1	Canción bienvenida	6 minutos	a) Seguimiento a instrucciones b) Respetar turnos	Los estudiantes toman turnos para responder ante las indicaciones verbales incluidas en la canción	Guitarra
2	Bloques de colores	8 minutos	a) Atención sostenida b) Seguimiento a instrucciones	En equipos, los estudiantes siguen instrucciones para clasificar bloques por color y construir torres con una secuencia específica	Bloques
3	Rompecabezas	8 minutos	a) Atención sostenida b) Desarrollo habilidades sociales	rompecabezas, se distribuye una cantidad determinada de piezas por estudiante	Rompecabezas
4	Canción animales	8 minutos	a) Atención sostenida b) Esperar apropiadamente	Los estudiantes siguen las consignas de imitación verbal incluidas en la canción	Guitarra Encajado de animales

Anexo 5. Plan de intervención áulica – grupo 2.

DÍA 1					
No.	Actividad	Duración	Objetivos a trabajar	Resultados esperados	Materiales
1	Canción bienvenida	2 minutos	a) Seguimiento a instrucciones b) Esperar apropiadamente	Los estudiantes responden al unísono ante las indicaciones verbales incluidas en la canción	Guitarra
2	Canción animales	14 minutos	a) Atención sostenida b) Esperar apropiadamente	Los estudiantes siguen las consignas de imitación verbal incluidas en la canción	Guitarra Encajado de animales
3	Coloreado	14 minutos	a) Seguimiento a instrucciones b) Esperar apropiadamente	Los estudiantes colorean un dibujo siguiendo las instrucciones dadas	Coloreado Crayolas
DÍA 2					
No.	Actividad	Duración	Objetivos a trabajar	Resultados esperados	Materiales
1	Canción bienvenida	2 minutos	a) Seguimiento a instrucciones b) Esperar apropiadamente	Los estudiantes responden al unísono ante las indicaciones verbales incluidas en la canción	Guitarra
2	Pelotas de colores	14 minutos	a) Atención sostenida b) Seguimiento a instrucciones	Los estudiantes hacen una fila y toman turnos para clasificar pelotas por color	Pelotas de colores Clasificador de colores
3	Canción autobús	14 minutos	a) Seguimiento a instrucciones b) Esperar apropiadamente	Los estudiantes siguen las consignas de imitación motora incluidas en la canción	Guitarra

Anexo 6. Data de frecuencia contingencias grupales.



Anexo 7. Modelo de encuesta aplicada.

Praxis: “Educando desde la atención temprana y la terapia ABA: Cómo transformar una clase en una ‘Experiencia educativa’ desde la psicopedagogía”

Responda las siguientes preguntas respecto a la investigación a realizar.

0. ¿Qué rol desempeñas dentro del centro educativo para con el grupo de estudio?

- ☐ Docente año escolar anterior
- ☐ Docente año escolar actual
- ☐ Equipo gestión académica

1. ¿Qué tipos de conductas disruptivas o inadecuadas se presentan con mayor frecuencia en el curso? (Marca todas las que apliquen)

- ☐ Interrupciones constantes (hablar sin permiso, ruidos)
- ☐ Agresividad verbal o física
- ☐ Inatención o distracción constante
- ☐ Negativa a seguir instrucciones
- ☐ Deambular por el aula sin motivo
- ☐ Uso inapropiado de materiales
- ☐ Otras (especificar)

2. ¿Quiénes presentan con mayor frecuencia estas conductas?

- ☐ Un estudiante en particular
- ☐ Un grupo pequeño de estudiantes
- ☐ La mayoría del curso
- ☐ Varía según el tipo de actividad o día
- ☐ No se han identificado patrones claros

3. ¿En qué momentos o actividades se observan con mayor frecuencia estas conductas? (Marca todas las que apliquen)

- ☐ Al inicio de la jornada escolar
- ☐ Durante las transiciones entre actividades
- ☐ En actividades grupales
- ☐ En tareas individuales
- ☐ En actividades que requieren espera o silencio
- ☐ En actividades poco estructuradas
- ☐ No hay un patrón claro

4. ¿Qué estrategias se han utilizado para manejar estas conductas? (Marca todas las que apliquen)

- ☐ Llamados de atención verbales
- ☐ Refuerzo positivo individual (elogios, recompensas)
- ☐ Refuerzo positivo grupal (puntos, premios colectivos)
- ☐ Castigos o consecuencias (tiempo fuera, pérdida de privilegios)
- ☐ Comunicación con la familia
- ☐ Adaptación de actividades o cambios de rutina

- No se han implementado estrategias específicas
- Otras (especificar)

5. ¿Qué elementos podrían funcionar como reforzadores positivos de bajo costo para los estudiantes? (Marca todas las que creas posibles o útiles)

- Tiempo adicional en una actividad preferida
- Elogios verbales o reconocimiento público
- Pegatinas, sellos o insignias
- Liderar una actividad o tener un rol especial
- Juegos o dinámicas breves al finalizar tareas
- Puntos acumulables para una recompensa colectiva
- Carteles o diplomas simbólicos
- Otro (especificar)

6. ¿Qué elementos podrían funcionar como reforzadores positivos de bajo costo para los estudiantes? (Marca todas las que creas posibles o útiles)

- Tiempo adicional en una actividad preferida
- Elogios verbales o reconocimiento público
- Pegatinas, sellos o insignias
- Liderar una actividad o tener un rol especial
- Juegos o dinámicas breves al finalizar tareas
- Puntos acumulables para una recompensa colectiva
- Carteles o diplomas simbólicos
- Otro (especificar)

7. Indique del 1 al 10 cual es el desempeño general de los alumnos en los siguientes aspectos:

- **Atención sostenida:** Mantiene la atención en una actividad estructurada por ≥ 3 min sin redirección.
- **Inhibición de respuesta:** Espera su turno sin interrumpir.
- **Comprensión:** Responde adecuadamente a consignas simples (sí/no, señalar).
- **Transiciones:** Pasa de una actividad a otra con mínima protesta (< 30 s).
- **Seguimiento de instrucciones:** Cumple instrucciones de 1–2 pasos sin apoyo extra.
- **Lenguaje expresivo (escala 0–3):** vocalizaciones; palabras sueltas; combinaciones 2 palabras; frases.
- **Juego simbólico:** Usa objetos con función imaginada (ej.: “dar de comer” al muñeco).
- **Flexibilidad cognitiva:** Acepta una variación de regla o material sin pérdida de involucramiento.
- **Autorregulación emocional:** Retorna a la calma tras frustración en ≤ 2 min con apoyos.
- **Participación:** Se involucra activamente en las rutinas de aula (asamblea, cuento, estaciones).

SECCIÓN I. EDUCACIÓN



8. ¿Cuáles son las preocupaciones principales para con este grupo de alumnos?

9. ¿Qué estrategias pedagógicas utilizan actualmente en el aula para mejorar la experiencia educativa de aprendizaje de estos alumnos?



EDUCAR SIN ALMA: EL OLVIDO DEL SER EN LA ARQUITECTURA DEL RENDIMIENTO

EDUCATING WITHOUT A SOUL: THE FORGETTING OF BEING IN THE ARCHITECTURE OF PERFORMANCE

Liliana Andrea Calderón Garzón

IPaE / Congresos PI

Artículo teórico-crítico con proyección praxis educativa



RESUMEN

La educación contemporánea se encuentra atravesada por una paradoja profunda: mientras proclama la formación integral del sujeto, organiza sus prácticas en torno a lógicas de eficiencia, medición y optimización del desempeño. Este desplazamiento progresivo del sentido educativo hacia el rendimiento ha configurado lo que este artículo denomina educación sin alma: una forma de educar en la que el ser, el vínculo y la experiencia subjetiva del aprender quedan relegados frente a la exigencia constante de resultados.

Desde esta perspectiva, se introduce el concepto de arquitectura del rendimiento para dar cuenta de un entramado estructural que excede las prácticas aisladas y se manifiesta en los sistemas de evaluación, los tiempos escolares, los

discursos de excelencia y las políticas educativas contemporáneas. Dicha arquitectura no solo organiza el funcionamiento institucional, sino que modela subjetividades adaptativas, orientadas al hacer y al cumplir, antes que al comprender y al habitar el proceso educativo como experiencia significativa.

El artículo se construye desde una mirada teórico-crítica que no pertenece a un solo campo. A lo largo del texto dialogan la filosofía, la pedagogía, la psicología y la neurociencia afectiva. Desde ese cruce, se pone en cuestión el uso de una racionalidad instrumental en la educación y se examinan las tensiones que esta produce frente a lo que hoy sabemos sobre cómo se aprende, cómo interviene la dimensión emocional, cómo se construye sentido y cómo se forma éticamente un sujeto siempre vinculado a otros.

El aporte central del trabajo reside en la articulación entre estructura y experiencia: se sostiene que la educación sin alma no es un efecto colateral ni una metáfora, sino una consecuencia directa de la arquitectura del rendimiento como dispositivo educativo dominante. Esta lectura permite desplazar el debate desde el fracaso individual hacia las condiciones estructurales que producen malestar, vaciamiento subjetivo y pérdida de resonancia en los procesos educativos.

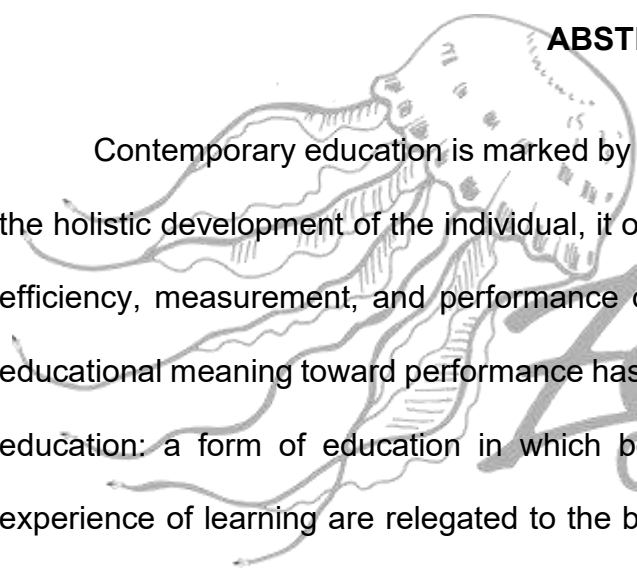
En la parte final del artículo se propone una reflexión que busca recuperar una mirada más humana sobre la educación y sobre lo que implica formar a otros. Se abordan sus efectos éticos, clínicos y formativos, al tiempo que se reconocen tanto los aportes como las limitaciones del enfoque desarrollado. Lejos de plantearse como un cierre definitivo, estas consideraciones se ofrecen como una

invitación a seguir pensando el sentido de educar en contextos actuales atravesados por exigencias de productividad y rendimiento.

PALABRAS CLAVES

Educación; rendimiento; subjetividad; arquitectura del rendimiento; educación sin alma; racionalidad instrumental; aprendizaje; ética; humanismo.

ABSTRACT



Contemporary education is marked by a profound paradox: while proclaiming the holistic development of the individual, it organizes its practices around logics of efficiency, measurement, and performance optimization. This progressive shift of educational meaning toward performance has shaped what this article calls soulless education: a form of education in which being, connection, and the subjective experience of learning are relegated to the background in the face of the constant demand for results.

From this perspective, the concept of the architecture of performance is introduced to account for a structural framework that transcends isolated practices and manifests itself in evaluation systems, school schedules, discourses of excellence, and contemporary educational policies. This architecture not only organizes institutional functioning but also shapes adaptive subjectivities, oriented toward doing and fulfilling requirements, rather than understanding and inhabiting the educational process as a meaningful experience.

The article is constructed from a theoretical-critical perspective that does not belong to a single field. Throughout the text, philosophy, pedagogy, psychology, and affective neuroscience engage in dialogue. From this intersection, the use of instrumental rationality in education is questioned, and the tensions it produces are examined in light of what we now know about how learning occurs, how the emotional dimension intervenes, how meaning is constructed, and how a subject, always connected to others, is ethically formed.

The central contribution of this work lies in the articulation between structure and experience: it argues that soulless education is not a side effect or a metaphor, but a direct consequence of the architecture of performance as the dominant educational device. This interpretation allows us to shift the debate from individual failure to the structural conditions that produce unease, subjective emptiness, and a loss of resonance in educational processes.

In the final part of the article, a reflection is proposed that seeks to recover a more human perspective on education and on what it means to educate others. Its ethical, clinical, and formative effects are addressed, while acknowledging both the contributions and limitations of the approach developed. Far from being presented as a definitive conclusion, these considerations are offered as an invitation to continue thinking about the meaning of education in current contexts marked by demands for productivity and performance.

KEYWORDS

Education; performance; subjectivity; performance architecture; soulless education; instrumental rationality; learning; ethics; humanism.

INTRODUCCIÓN

Partimos de la siguiente premisa: ¿En qué punto educar comenzó a confundirse con rendir? La pregunta no remite a una nostalgia por modelos educativos idealizados, sino a una inquietud que emerge al observar cómo, en nombre de la calidad, la excelencia y la competitividad, la educación ha desplazado progresivamente su centro de gravedad. Aquello que antes se pensaba como formación del sujeto y experiencia de sentido aparece hoy subsumido bajo una lógica que privilegia la eficacia, la medición y el resultado.

Este desplazamiento no se produjo de manera abrupta, sino que se instaló de forma gradual hasta volverse parte del paisaje educativo. Evaluar, comparar, optimizar y acelerar comenzaron a organizar no solo políticas e instituciones, sino también las expectativas sobre estudiantes y docentes. Cuando todo debe demostrar su utilidad, ¿qué lugar queda para el tiempo de la pregunta, para el error que no rinde o para el aprendizaje que no se deja traducir en indicadores?

La dificultad no reside únicamente en las prácticas, sino en la naturalización de la lógica que las mantiene. Educar bajo el imperativo del rendimiento rara vez se vive como imposición externa; suele presentarse como una exigencia razonable. Sin embargo, ¿qué sucede cuando esta exigencia deja de ser un medio y se

convierte en un fin? ¿Qué se pierde cuando el sentido educativo queda subordinado casi por completo al desempeño?

Desde la filosofía, esta pregunta puede leerse como una expresión contemporánea del olvido del ser.

Heidegger advierte que “lo decisivo no es que el ser sea olvidado, sino que el olvido mismo permanezca olvidado” (1927/1997, p. 2).²

En el ámbito educativo, este olvido adopta una forma específica: educar se asume como sinónimo de producir resultados, y la pérdida de sentido se normaliza como condición de funcionamiento.

Hablar de educación sin alma no implica afirmar la ausencia de valores o afectos, sino señalar un proceso más sutil: la desconexión progresiva entre la educación y la experiencia viva del sujeto que aprende. El alma, entendida aquí como dimensión de sentido, vínculo y presencia, queda relegada cuando la educación se organiza prioritariamente en torno a lo que debe mostrarse, demostrarse y certificarse.

Para comprender este proceso, el análisis debe desplazarse de las responsabilidades individuales hacia la estructura que lo sostiene. Este artículo propone el concepto de arquitectura del rendimiento para nombrar un entramado de discursos, dispositivos y prácticas que organizan la educación bajo la lógica de la eficiencia.

² Heidegger, M. (1997). Ser y tiempo (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1927).

Como señala Habermas, cuando la racionalidad instrumental se autonomiza, “las estructuras simbólicas del mundo de la vida quedan sometidas a una colonización progresiva” (1981, p. 196)³

Fenómeno que en educación se expresa en la sustitución del sentido pedagógico por procedimientos.

Esta arquitectura no es neutral. Al organizar tiempos, evaluaciones y expectativas, produce también formas específicas de subjetividad.

Fromm advierte que una cultura orientada al tener empobrece la experiencia del ser (1976, p. 43)⁴

Y en el contexto educativo este empobrecimiento se traduce en sujetos que aprenden a adaptarse y a rendir, aun cuando esa adaptación ocurra a costa del vínculo consigo mismas y con los otros.

La tensión se vuelve aún más evidente cuando se considera lo que hoy se sabe sobre el aprendizaje. Diversos enfoques coinciden en que no existe aprendizaje significativo sin emoción, vínculo y sentido.

Maturana recuerda que “todo conocer es un hacer en la convivencia” (1999, p. 21)⁵

Subrayando que aprender es siempre una experiencia relacional. Sin embargo, la arquitectura del rendimiento tiende a desatender esta dimensión, privilegiando la estandarización por sobre la singularidad y la rapidez por sobre la comprensión.

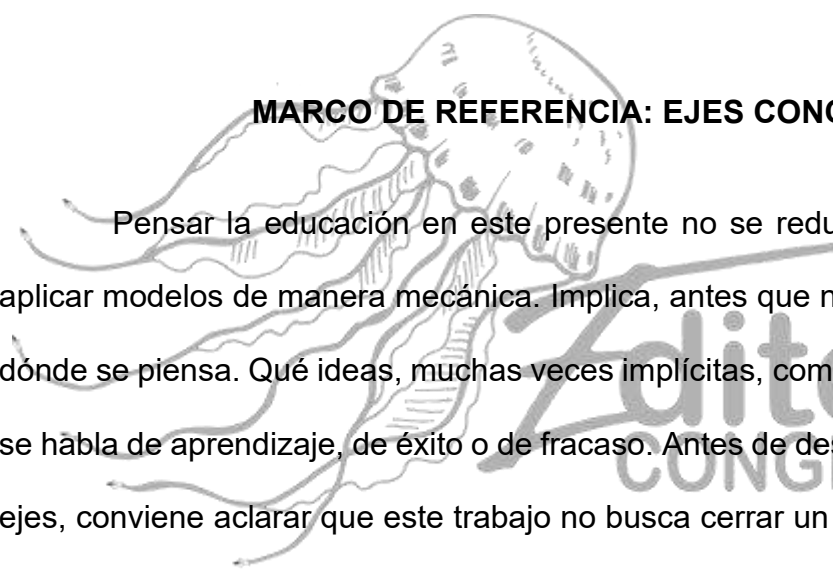
³ Habermas, J. (1981). Teoría de la acción comunicativa. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista. Taurus.

⁴ Fromm, E. (1976). Tener o ser. Fondo de Cultura Económica.

⁵ Maturana, H. (1999). Transformación en la convivencia. Dolmen Ediciones.

Desde este cruce entre filosofía, educación, psicología y neurociencia, el presente artículo analiza críticamente la relación entre arquitectura del rendimiento y educación sin alma, sosteniendo que el vaciamiento subjetivo observado en muchos contextos educativos no es un efecto colateral, sino una consecuencia estructural de la forma en que se organiza el sistema educativo contemporáneo. La pregunta que guía este trabajo permanece abierta: ¿es posible pensar una educación que recupere el ser sin desconocer las exigencias del mundo actual?

MARCO DE REFERENCIA: EJES CONCEPTUALES



Pensar la educación en este presente no se reduce a reunir teorías ni a aplicar modelos de manera mecánica. Implica, antes que nada, preguntarse desde dónde se piensa. Qué ideas, muchas veces implícitas, comprenden la forma en que se habla de aprendizaje, de éxito o de fracaso. Antes de desarrollar cada uno de los ejes, conviene aclarar que este trabajo no busca cerrar un marco teórico ni ofrecer una explicación total. Se trata, más bien, de construir un entramado conceptual que permita leer de forma crítica las condiciones que hoy dan forma a la experiencia educativa.

La decisión de organizar el análisis en ejes responde a una posición epistemológica concreta. La problemática que se aborda —una educación atravesada por la lógica y la arquitectura del rendimiento— no puede comprenderse desde una sola disciplina ni desde un único nivel de análisis. Cada eje introduce una mirada particular que se articula con las demás. El objetivo no es fragmentar el

problema ni superponer autores, sino poner distintas perspectivas en diálogo alrededor de una misma pregunta: ¿qué tipo de educación se configura cuando el rendimiento pasa a ocupar el lugar de principio organizador?

Es por eso, que estos ejes no deben leerse como compartimentos separados. Funcionan como dimensiones que se entrelazan dentro de un mismo fenómeno. La arquitectura del rendimiento, la producción de subjetividad, el vínculo educativo y la dimensión ética del aprender se afectan mutuamente y configuran un escenario complejo, en permanente tensión. Abordarlos de forma aislada sería, en el fondo, reproducir la misma lógica que aquí se intenta cuestionar.

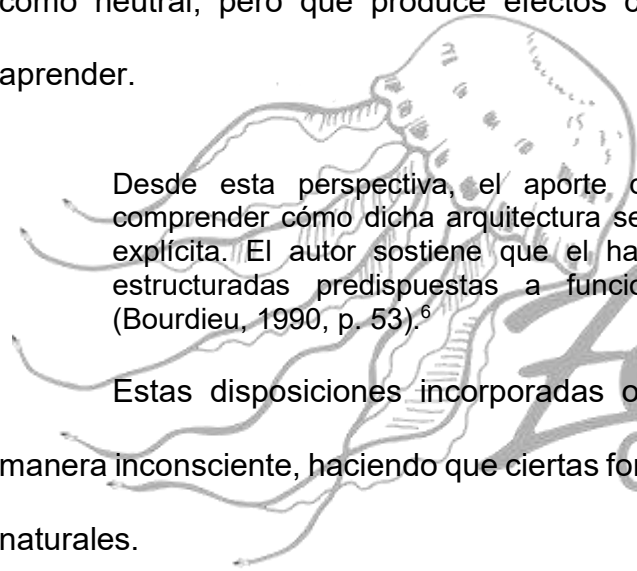
A partir de este encuadre, cada eje será desarrollado combinando preguntas teóricas, citas directas y análisis interpretativo, con el objetivo de iluminar tanto las estructuras que sustentan la educación contemporánea como las experiencias subjetivas que de ellas emergen. El recorrido no busca clausurar el debate, sino abrirlo, sosteniendo la pregunta como condición de posibilidad para pensar una educación que no renuncie al ser.

EJE 1. LA ARQUITECTURA DEL RENDIMIENTO COMO DISPOSITIVO EDUCATIVO

¿Puede el rendimiento pensarse únicamente como un criterio técnico dentro de la educación, o se ha convertido en algo más profundo y estructurante? Esta pregunta desplaza la mirada desde prácticas aisladas hacia el entramado que las sustenta. El rendimiento, tal como opera hoy en los sistemas educativos, no aparece como una exigencia puntual, sino como un principio organizador que define qué

vale, qué cuenta y qué queda fuera del campo de lo educativo. No regula solo resultados, sino sentidos.

Hablar de arquitectura del rendimiento implica reconocer un dispositivo que no se limita a evaluar aprendizajes, sino que organiza tiempos, discursos, expectativas y jerarquías. Esta arquitectura configura la experiencia educativa antes incluso de que el aprendizaje ocurra. Define qué merece atención, qué se considera éxito y qué se interpreta como fracaso, estableciendo un marco que se presenta como neutral, pero que produce efectos concretos en la forma de enseñar y aprender.



Desde esta perspectiva, el aporte de Bourdieu resulta fundamental para comprender cómo dicha arquitectura se reproduce sin necesidad de imposición explícita. El autor sostiene que el habitus está conformado por “estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes” (Bourdieu, 1990, p. 53).⁶

Estas disposiciones incorporadas orientan prácticas y percepciones de manera inconsciente, haciendo que ciertas formas de valorar y actuar se vivan como naturales.

En el campo educativo, el rendimiento opera como capital simbólico. Se aprende a reconocer como valioso aquello que puede medirse, compararse y certificarse. El éxito académico se convierte en signo de mérito, mientras otras dimensiones del aprendizaje —el sentido, la reflexión, la experiencia— quedan

⁶ Bourdieu, P. (1991). El sentido práctico. Taurus. (Obra original publicada en francés en 1980).

relegadas no por irrelevantes, sino por no ser funcionales a los criterios dominantes. La arquitectura del rendimiento no elimina estas dimensiones; las invisibiliza.

Este proceso se sostiene porque el dispositivo no se presenta como una opción histórica, sino como una necesidad técnica. El rendimiento aparece asociado a calidad, la evaluación a objetividad y la competencia a mejora. La pregunta por el sentido queda desplazada por la pregunta por la eficacia. En este desplazamiento, la educación comienza a adoptar el lenguaje y las lógicas de otros sistemas sociales.

Habermas ofrece una clave decisiva para comprender este movimiento cuando advierte que, en la modernidad, los sistemas regulados por el dinero y el poder tienden a colonizar el mundo de la vida.

Según el autor, cuando esta colonización ocurre, “se produce una pérdida de sentido y de libertad” (Habermas, 1981, p. 196)⁷.

Trasladado al ámbito educativo, esto implica que prácticas orientadas al entendimiento y la formación comienzan a organizarse según criterios de control y eficiencia.

La arquitectura del rendimiento se consolida precisamente cuando esta colonización deja de percibirse como tal. El rendimiento ya no se discute; se asume. Se transforma en evidencia incuestionable de calidad educativa. Cuestionarlo implica quedar fuera del consenso, aparecer como poco riguroso o anacrónico. En

⁷ Habermas, J. (1981). Teoría de la acción comunicativa. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista. Taurus.

este punto, el dispositivo alcanza su máxima eficacia: cuando logra presentarse como la única forma posible de educar.

Esta arquitectura no solo organiza instituciones; produce subjetividades:

Bauman describe la condición contemporánea como una experiencia marcada por la precariedad y la exigencia constante de adaptación, donde “la vida se convierte en una sucesión de pruebas” (Bauman, 2007, p. 9).⁸

En el ámbito educativo, esta condición se traduce en trayectorias permanentemente evaluadas, donde el valor debe demostrarse una y otra vez.

Aprender, en este contexto, deja de ser un proceso para convertirse en una performance. El error pierde su potencia formativa y se transforma en amenaza. El tiempo se fragmenta en objetivos de corto plazo, y el proceso queda subordinado al resultado. La arquitectura del rendimiento no anula el deseo de aprender, pero lo reorienta hacia la obtención de logros visibles, desplazando la comprensión profunda.

Comprender el rendimiento como arquitectura y no como simple criterio técnico permite desplazar la responsabilidad del malestar educativo del individuo a la estructura. No se trata de estudiantes incapaces ni de docentes insuficientes, sino de un sistema que privilegia el hacer medible por sobre el ser en proceso. Este primer punto deja abierta la pregunta que atraviesa todo el eje: ¿qué tipo de educación se vuelve posible cuando el rendimiento deja de ser un medio y se transforma en el principio organizador del educar?

⁸ Bauman, Z. (2007). Vida líquida. Fondo de Cultura Económica.

La eficacia de la arquitectura del rendimiento no reside únicamente en su capacidad para organizar prácticas, sino en su poder para volverse invisible. Cuando un dispositivo logra instalarse como sentido común, deja de percibirse como una construcción histórica y pasa a vivirse como una necesidad inevitable. En educación, esta naturalización se manifiesta cuando evaluar, medir y comparar se asumen como actos incuestionables, previos a cualquier reflexión sobre su sentido o sus efectos.

La evaluación ocupa un lugar central en este proceso. No solo como herramienta pedagógica, sino como mecanismo de validación del sistema. Evaluar se convierte en sinónimo de garantizar calidad, transparencia y equidad. Sin embargo, cuando la evaluación se absolutiza, deja de ser un medio para comprender los procesos de aprendizaje y pasa a funcionar como criterio de ordenamiento y control. Lo que no se evalúa pierde valor simbólico y tiende a desaparecer del horizonte educativo.

Este desplazamiento tiene efectos directos sobre el tiempo institucional. El calendario académico se organiza en función de evaluaciones, entregas y resultados, fragmentando el proceso educativo en ciclos cortos de rendimiento. El tiempo deja de estar al servicio del aprendizaje para ponerse al servicio de la medición. Lo que no puede resolverse dentro de esos plazos queda fuera, no por irrelevante, sino por improductivo.

La arquitectura del rendimiento también produce una forma particular de legitimación. Los resultados cuantificables permiten comparar instituciones,

docentes y estudiantes, generando rankings que refuerzan la idea de competencia como motor del sistema. Esta lógica se presenta como objetiva, pero oculta las condiciones desiguales desde las que se compete. La comparación no solo mide; clasifica y jerarquiza.

En este contexto, el discurso de la mejora continua adquiere una ambigüedad profunda. Bajo la promesa de progreso, se instala una exigencia permanente de optimización que nunca se satisface del todo. Siempre es posible rendir más, mejorar indicadores, subir estándares. El rendimiento, así, no tiene punto de llegada; se convierte en una exigencia infinita que mantiene el funcionamiento del dispositivo.

La normalización de esta exigencia impacta también en el modo en que se piensa la responsabilidad educativa. El sistema se presenta como neutral, mientras la carga del éxito o del fracaso recae sobre los individuos. Si los resultados no son los esperados, la explicación se busca en la falta de esfuerzo, motivación o capacidad, y no en las condiciones estructurales que organizan la experiencia educativa. La arquitectura se invisibiliza; el sujeto se expone.

Este proceso dificulta la posibilidad de imaginar alternativas. Cuando una forma de educar se presenta como la única viable, cualquier intento de transformación parece utópico o ingenuo. La crítica al rendimiento es rápidamente descalificada como falta de rigor o resistencia al cambio. Así, la arquitectura del rendimiento no solo organiza la educación, sino que limita el campo de lo pensable dentro de ella.

Reconocer este eje implica que el problema no es la existencia de evaluaciones, exigencias o estándares, sino su transformación en principio totalizante. Cuando el rendimiento coloniza el sentido del educar, la educación corre el riesgo de perder su dimensión formativa y humana. Esta constatación no clausura el análisis; lo abre. Porque solo al hacer visible la arquitectura que sostiene el rendimiento se vuelve posible interrogarla y, eventualmente, transformarla.

EJE 2. SUBJETIVIDAD, ÉTICA Y VÍNCULO EN LA EDUCACIÓN DEL RENDIMIENTO

¿Qué tipo de sujeto se va formando cuando la educación se organiza alrededor de la exigencia permanente de rendir? Esta pregunta no apunta únicamente a los resultados visibles del sistema educativo, sino a los efectos menos evidentes que se inscriben en la experiencia cotidiana de quienes lo habitan. El rendimiento no solo ordena prácticas y evaluaciones; también moldea formas de percepción, de autoexigencia y de relación con los otros. Allí donde el sistema insiste, el sujeto aprende.

El sujeto educativo no se constituye en aislamiento. Se forma en un entramado de miradas, discursos y valoraciones que le devuelven una imagen de sí. Cuando esas miradas quedan casi por completo reducidas a criterios de desempeño, algo se desplaza en el modo de reconocerse. El rendimiento deja de ser una demanda externa para convertirse en una medida interiorizada que organiza la relación consigo misma.

Esta interiorización instala una forma de autoobservación constante. El sujeto aprende a mirarse como si siempre estuviera siendo evaluado, incluso en ausencia de una instancia explícita de evaluación. La subjetividad comienza a ordenarse a partir de oposiciones simples —suficiente o insuficiente, exitoso o fracasado— que no solo clasifican resultados, sino que terminan filtrando la manera en que cada quien se piensa y se valora

En este punto, la reflexión de Sartre adquiere una densidad particular. Cuando afirma que “el hombre no es otra cosa que lo que él se hace” (Sartre, 1946/2005, p. 63)⁹

No propone una consigna abstracta, sino una comprensión radical de la responsabilidad humana. En clave educativa, esta afirmación invita a pensar que ese hacerse no ocurre en el vacío, sino en condiciones concretas que orientan, limitan y modelan las posibilidades de acción.

La pregunta que se abre entonces es decisiva: ¿en qué condiciones se hace el sujeto cuando la educación está estructurada por la lógica del rendimiento? La libertad no desaparece, pero se ve constreñida a elegir dentro de un marco que premia determinadas conductas y sanciona otras. Elegir deja de ser un acto abierto para convertirse, muchas veces, en una respuesta adaptativa a las expectativas del sistema.

En este contexto, la responsabilidad adquiere un matiz particular. El sujeto es interpelado a hacerse cargo de su rendimiento como si este fuera el resultado

⁹ Sartre, J.-P. (2005). El existencialismo es un humanismo. Edhasa. (Conferencia original pronunciada en 1946).

exclusivo de su voluntad y esfuerzo. Sin embargo, esta responsabilización tiende a invisibilizar las condiciones estructurales que organizan la experiencia educativa. El fracaso se personaliza, mientras el sistema permanece incuestionado.

La pregunta por el sentido del aprender se desplaza progresivamente hacia la pregunta por la eficacia. El proyecto educativo corre el riesgo de reducirse a un proyecto de desempeño, donde lo importante no es tanto comprender o transformarse, sino cumplir con los estándares establecidos. El sujeto aprende a preguntarse menos por lo que le importa y más por lo que se espera de él.

Esta dinámica no produce sujetos pasivos ni necesariamente descomprometidos. Por el contrario, suele generar sujetos activos, responsables y altamente autoexigentes. Sin embargo, esta actividad está atravesada por una lógica que deja poco espacio para la duda, el error o la exploración. El hacer constante reemplaza al detenerse, y la productividad desplaza a la reflexión.

Desde la psicología, estas tensiones comienzan a manifestarse en formas crecientes de malestar. Ansiedad, sensación de insuficiencia permanente y desconexión con el sentido del aprendizaje aparecen como señales de una subjetividad tensionada por la exigencia de rendir. No se trata de patologizar la experiencia educativa, sino de reconocer que ciertas formas de organización del sistema producen efectos subjetivos específicos.

Este primer acercamiento permite sostener que la educación del rendimiento no solo organiza prácticas, sino que produce modos de subjetivación. El sujeto no solo aprende contenidos; aprende a mirarse, a valorarse y a exigirse

según los parámetros que el sistema privilegia. La pregunta que queda abierta orienta el desarrollo de este eje: ¿qué lugar queda para el vínculo y la ética cuando la subjetividad se construye bajo la lógica permanente de la evaluación?

La dimensión ética del proceso educativo se vuelve ineludible cuando se examina el lugar que ocupa el otro en una educación organizada por el rendimiento. Si la subjetividad se configura bajo la lógica de la autoevaluación constante, el vínculo con los demás también se ve afectado. El otro deja de aparecer como presencia significativa y comienza a ser percibido, de manera explícita o implícita, como parámetro de comparación.

En este punto, la reflexión de Levinas introduce un desplazamiento radical. Cuando afirma que “el rostro del Otro me ordena” (Levinas, 1961/2006, p. 199)¹⁰

Situando la ética antes de cualquier sistema normativo o racional. La responsabilidad no nace de una regla, sino del encuentro. En el ámbito educativo, esta afirmación interpela directamente a prácticas que priorizan la medición por sobre la relación.

La educación del rendimiento tensiona este encuentro ético. La comparación constante, la competencia y la clasificación reorganizan el vínculo, introduciendo una lógica que dificulta el reconocimiento de la singularidad. El otro aparece menos como alguien a quien responder y más como alguien frente a quien

¹⁰ Levinas, E. (2006). Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad (D. Guilloit, Trad.). Sígueme. (Obra original publicada en 1961).

demostrar. La relación se mediatiza por el resultado, y el rostro corre el riesgo de desdibujarse.

Cuando el vínculo educativo se organiza desde esta lógica, el aula se transforma. El estudiante puede ser reducido a un desempeño, el docente a un evaluador, y la relación pedagógica a un intercambio funcional. No se trata de negar la necesidad de evaluar, sino de interrogar qué sucede cuando la evaluación ocupa el centro del vínculo y desplaza la responsabilidad ética por el cuidado del otro.

Esta transformación del vínculo no es neutral. Afecta la manera en que se construyen la confianza, el reconocimiento y el sentido de pertenencia. Allí donde el otro es vivido principalmente como competencia, el espacio educativo pierde su potencial como lugar de sostén y crecimiento compartido. El aprender se vuelve una experiencia solitaria, incluso cuando ocurre en colectivo.

Fromm ofrece una clave decisiva para comprender este proceso cuando advierte que, en sociedades orientadas al rendimiento, “el individuo se vive a sí mismo como mercancía” (Fromm, 1976, p. 88)¹¹

En el ámbito educativo, esta vivencia se expresa en la necesidad permanente de mostrarse valioso, competente y productivo. El sujeto aprende a mirarse desde fuera, como si su valor dependiera de su capacidad de rendir.

Esta forma de subjetividad mercantilizada no elimina la responsabilidad personal, pero la reconfigura. El sujeto se hace responsable de su rendimiento como quien gestiona un producto: debe optimizarse, mejorarse y adaptarse

¹¹ Fromm, E. (1976). Tener o ser. Fondo de Cultura Económica.

continuamente. El vínculo con los otros queda subordinado a esta lógica, y el reconocimiento se vuelve condicional.

Desde esta perspectiva, el deseo de aprender se ve progresivamente desplazado por la obligación de demostrar. Aprender deja de ser una búsqueda para convertirse en una exigencia. La curiosidad se reemplaza por la estrategia, y la pregunta pierde lugar frente a la respuesta correcta. El vínculo educativo se empobrece cuando ya no se sostiene en el deseo compartido de comprender, sino en la necesidad individual de rendir.

Este proceso tiene efectos subjetivos profundos. La autoexigencia constante deja poco espacio para la fragilidad, el error o la incertidumbre. El sujeto aprende a ocultar sus dudas y a sostener una imagen de competencia permanente. El vínculo, en lugar de ofrecer amparo, se convierte en escenario de exposición.

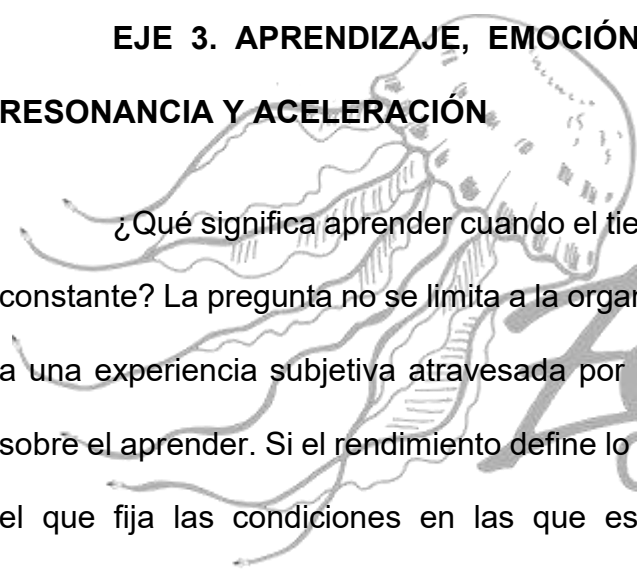
Recuperar la dimensión ética del educar implica, entonces, volver a situar el vínculo en el centro. No como gesto romántico, sino como condición de posibilidad del aprendizaje significativo. Responder al otro —y no solo evaluarlo— supone reconocer su singularidad, su ritmo y su proceso, incluso cuando estos no se ajustan a los tiempos y estándares establecidos.

Este eje permite afirmar que la educación sin alma es también una educación que ha debilitado el vínculo como espacio ético. Allí donde el rendimiento ocupa el centro, el sujeto corre el riesgo de desaparecer como alguien en proceso y reaparecer únicamente como resultado. Reinstalar el vínculo como eje del educar

no elimina la exigencia, pero la reinscribe en una lógica de cuidado y responsabilidad compartida.

La pregunta que permanece abierta atraviesa todo este eje y se enlaza con el conjunto del trabajo: ¿qué tipo de educación es posible cuando el vínculo vuelve a ser más importante que el resultado? Sostener esta pregunta no implica rechazar el rendimiento, sino resistir su absolutización, para que el educar pueda volver a ser un encuentro entre sujetos y no solo una medición de desempeños.

EJE 3. APRENDIZAJE, EMOCIÓN Y TIEMPO: LA TENSIÓN ENTRE RESONANCIA Y ACELERACIÓN



¿Qué significa aprender cuando el tiempo escolar se vive como una carrera constante? La pregunta no se limita a la organización de la escuela, sino que remite a una experiencia subjetiva atravesada por la forma en que el tiempo se impone sobre el aprender. Si el rendimiento define lo que cuenta como valioso, es el tiempo el que fija las condiciones en las que ese valor se persigue. En escenarios educativos acelerados, aprender puede quedar reducido a responder con eficacia, mientras la elaboración, la comprensión y la apropiación del conocimiento pasan a un segundo plano.

Desde aquí, el aprendizaje difícilmente pueda pensarse como una simple acumulación de información o como un recorrido lineal. Aprender supone atravesar la experiencia, dejarse afectar por ella y reorganizar, al menos en parte, el propio mundo interno. Cuando el tiempo se fragmenta en tareas, evaluaciones y metas

inmediatas, esa experiencia se corta. Se aprende a cumplir con lo esperado, pero no siempre a comprender. El aprendizaje se vuelve tránsito más que encuentro.

La biología del conocer ofrece aquí una clave fundamental. Maturana sostiene que “no hay acción humana sin emoción que la funde” (1999, p. 15)¹².

Esta afirmación desplaza cualquier intento de separar el aprendizaje del sentir. Conocer no es un acto frío ni desincorporado; es una experiencia encarnada que emerge en un clima emocional determinado. Sin emoción no hay apertura al aprendizaje, solo repetición mecánica.

Este planteamiento cuestiona de raíz los modelos educativos que privilegian la rapidez y la estandarización, como si el conocimiento pudiera producirse al margen del vínculo y del contexto emocional. Cuando el sistema exige resultados inmediatos, la emoción deja de ser reconocida como condición de posibilidad y pasa a ser considerada un obstáculo o una variable irrelevante. El aprendizaje, entonces, pierde profundidad y se vuelve funcional.

La neurociencia refuerza esta mirada. Damasio afirma que “los sentimientos no son un lujo; son una guía esencial para la conducta” (2010, p. 17).¹³

En el ámbito educativo, esto implica reconocer que la curiosidad, el interés y el sentido no pueden forzarse ni programarse desde fuera. Surgen cuando el sujeto encuentra un espacio donde el aprender no está permanentemente amenazado por la evaluación y la comparación.

¹² Maturana, H. R. (1999). La realidad: ¿objetiva o construida? Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

¹³ Damasio, A. (2010). Y el cerebro creó al hombre: ¿cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo? (J. Roselló, Trad.). Destino. (Obra original publicada en 2010).

Sin embargo, la lógica del rendimiento tiende a instrumentalizar la emoción. Se espera motivación constante, entusiasmo medible y disposición permanente, sin atender a las condiciones que hacen posible esos estados. La emoción se exige, pero no se cuida. En este marco, el aprendizaje se vuelve frágil, dependiente de estímulos externos y rápidamente agotable.

La tensión se intensifica cuando se considera la organización del tiempo educativo. Aprender requiere pausas, reiteraciones, silencios y ritmos propios. No todo aprendizaje ocurre al mismo tiempo ni de la misma manera. ¿Qué sucede cuando el tiempo de aprender no coincide con el tiempo de evaluar? La aceleración transforma el proceso en trámite y desplaza la atención desde el sentido hacia el cumplimiento.

Hartmut Rosa aporta una clave decisiva al señalar que la aceleración social produce una pérdida de resonancia con el mundo. Según el autor, “la aceleración no nos acerca más al mundo, sino que lo vuelve mudo” (Rosa, 2016, p. 43).¹⁴

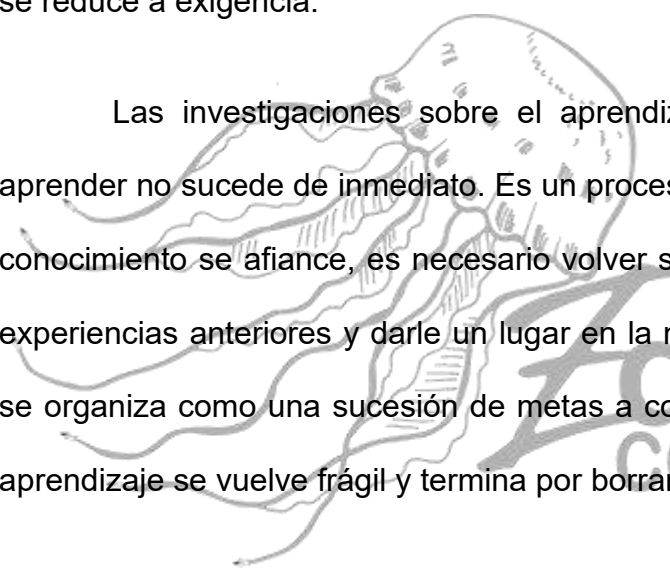
En educación, esta mudez se manifiesta cuando los contenidos dejan de interpelar y el aprendizaje se vive como una obligación sin eco subjetivo. Se aprende para avanzar, no para apropiarse.

La lógica del rendimiento suele confundir movimiento con profundidad. Más actividades, más contenidos y más evaluaciones no garantizan más aprendizaje. Por el contrario, pueden producir saturación, dispersión y desconexión. La experiencia educativa se fragmenta, y el sujeto pierde la posibilidad de construir un

¹⁴ Rosa, H. (2016). Aceleración social: consecuencias éticas y políticas de una sociedad de alta velocidad. Katz. (Obra original publicada en 2005).

hilo de sentido que articule lo aprendido con su propia historia y su mundo emocional.

Desde esta perspectiva, el problema no es solo pedagógico, sino también temporal y ético. Educar en tiempos acelerados implica decidir qué se sacrifica: la comprensión, la reflexión o el vínculo. Cuando el tiempo se convierte en un recurso a optimizar, el aprendizaje queda atrapado en una lógica productiva que le es ajena. Allí donde la aceleración silencia la resonancia, aprender deja de ser experiencia y se reduce a exigencia.



Las investigaciones sobre el aprendizaje coinciden en algo elemental: aprender no sucede de inmediato. Es un proceso que requiere tiempo. Para que el conocimiento se afiance, es necesario volver sobre lo aprendido, relacionarlo con experiencias anteriores y darle un lugar en la memoria. Cuando el tiempo escolar se organiza como una sucesión de metas a corto plazo, ese proceso se corta. El aprendizaje se vuelve frágil y termina por borrarse con facilidad.

Desde la neurociencia se ha mostrado, además, que la memoria no funciona como un simple depósito de información. Aprender implica una reorganización activa de la experiencia. No se trata solo de registrar lo que ocurre, sino de transformarlo. Este proceso requiere repetición con sentido, pausas, descanso cognitivo y tiempo para integrar. La aceleración, al imponer una lógica de avance permanente, debilita estas condiciones y favorece aprendizajes precarios, pensados para el corto plazo.

En este marco, el olvido rápido no puede leerse únicamente como un problema individual. Es, en muchos casos, un efecto estructural. Cuando el aprendizaje se orienta casi exclusivamente a la evaluación inmediata, se aprende para responder, no para comprender. El saber pierde espesor y se desconecta de la experiencia vital del sujeto. Lo aprendido no logra dialogar ni con la propia historia ni con el mundo, y por eso difícilmente se sostenga en el tiempo.

La dimensión emocional vuelve a ocupar un lugar central en este punto. Aquello que no logra afectar difícilmente permanece. La emoción media entre la experiencia y la memoria, dando relevancia y sentido a lo que se aprende. Sin embargo, cuando la presión es constante, la emoción suele quedar asociada al estrés o a la ansiedad. En lugar de favorecer la consolidación, estas emociones la bloquean. El aprendizaje adopta entonces un tono defensivo, más preocupado por evitar el error que por explorar.

Esta dinámica también modifica la relación con el error y con la incertidumbre. En contextos educativos acelerados, equivocarse se vive como una amenaza y no como parte del proceso. No hay tiempo para detenerse a comprender qué falló; lo que se impone es la necesidad de seguir adelante. En ese movimiento se pierde una de las fuentes más fecundas del aprendizaje: la posibilidad de pensar lo que no funciona y de abrir nuevas preguntas.

El aula corre así el riesgo de convertirse en un lugar de paso más que de permanencia. Se atraviesan los contenidos sin habitarlos, se los consume sin que lleguen a formar parte de la experiencia. El aprendizaje se vuelve acumulativo, pero

no transformador. Frente a este escenario, recuperar el tiempo de aprender implica también recuperar el derecho a la lentitud, a la duda y a la exploración, aun cuando no haya garantías inmediatas.

Hablar de resistencia a la aceleración no significa negar las condiciones del mundo contemporáneo, sino introducir una pausa crítica. Rosa señala que la resonancia no se produce por la mera disponibilidad de estímulos, sino por la posibilidad de una relación significativa con aquello que se aprende. Esta relación requiere tiempo, atención y apertura, condiciones cada vez más escasas en sistemas educativos orientados al rendimiento continuo.

Devolver tiempo al aprendizaje es, en este sentido, un gesto profundamente político. Implica cuestionar la idea de que todo debe ser útil, medible y rápido. Significa reconocer que no todo aprendizaje produce resultados visibles de inmediato, pero que muchos de los aprendizajes más importantes —éticos, relacionales, existenciales— solo se revelan con el tiempo.

Esta recuperación del tiempo también interpela al rol docente. Enseñar deja de ser solo transmitir contenidos para convertirse en cuidar condiciones: el clima emocional, el ritmo, la posibilidad de escucha. El docente no acelera el aprendizaje; lo acompaña. En una educación sin alma, esta función se invisibiliza; en una educación con sentido, se vuelve central.

Así, este eje permite afirmar que la educación sin alma es también una educación que ha perdido la capacidad de esperar. Esperar no como pasividad, sino como confianza en los procesos. Devolver al aprendizaje el tiempo y la emoción que

necesita no garantiza resultados inmediatos, pero sí abre la posibilidad de una educación que vuelva a ser experiencia, encuentro y transformación. La pregunta que permanece no es solo: ¿cómo aprendemos, sino qué estamos dispuestas a cambiar para que aprender vuelva a tener tiempo?

EJE 4. DIMENSIÓN ÉTICA DE LA EDUCACIÓN

¿Qué responsabilidad ética asume la educación frente al otro y frente al mundo común?

Pensar la educación desde una clave ética supone, antes que nada, aceptar que educar no es un acto neutro ni puramente técnico. En cada decisión cotidiana —qué se enseña, cómo se evalúa, qué se deja en segundo plano— se juega una determinada idea de ser humano y de su lugar en el mundo. Por eso, la pregunta por la responsabilidad ética de la educación no remite tanto a normas externas o a declaraciones abstractas, sino a la manera en que la práctica educativa responde a la presencia concreta del otro y al cuidado del mundo que se comparte.

Esta cuestión se vuelve más visible cuando el rendimiento ocupa un lugar central. Cabe preguntarse entonces si una educación orientada principalmente al desempeño puede sostener una relación ética con quienes educa. Cuando el valor de una persona queda ligado a su capacidad de rendir, el problema no se limita a la exclusión de algunos, sino que afecta al vínculo mismo. El otro deja de aparecer como alguien que interpela y exige respuesta, y pasa a ser leído como medio, comparación o cifra.

Levinas ubica la ética justamente en esa interpelación, cuando afirma que “el rostro del Otro me mira y me concierne” (Levinas, 1961/2006, p. 199).¹⁵

El rostro no funciona aquí como una metáfora afectiva, sino como la expresión de una vulnerabilidad que exige respuesta. En el campo educativo, esa exigencia se vuelve concreta en la responsabilidad de no reducir al otro a una función, a un resultado o a su utilidad dentro del sistema.

Sin embargo, la lógica del rendimiento tiende a desplazar esta responsabilidad. El vínculo educativo se reorganiza en torno a objetivos, estándares y resultados, y la relación ética queda subsumida bajo procedimientos. No se trata de una negación explícita del cuidado, sino de su subordinación. Cuando la pregunta por el otro es reemplazada por la pregunta por el rendimiento, la educación corre el riesgo de perder su orientación ética sin advertirlo.

Hannah Arendt ofrece una clave decisiva para pensar esta tensión al afirmar que educar implica asumir responsabilidad por el mundo ante quienes llegan a él.

“La educación es el punto en el cual decidimos si amamos lo suficiente al mundo como para asumir responsabilidad por él” (Arendt, 1958/1996, p. 186).¹⁶

Leída desde aquí, esta afirmación coloca a la educación en el ámbito de lo público. Educar no consiste únicamente en formar individuos, sino en hacerse cargo del mundo que se entrega a quienes llegan.

¹⁵ Levinas, E. (2006). Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad (D. Guillot, Trad.). (Obra original publicada en 1961).

¹⁶ Arendt, H. (1996). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política (R. Montoro y A. Poljak, Trads.). Península.

Desde esta perspectiva, la educación no puede limitarse a preparar sujetos eficientes. Su tarea es introducir a los nuevos en un mundo que no les pertenece todavía, pero del que deberán hacerse cargo. Cuando la educación renuncia a esta responsabilidad, se vuelve adaptativa: forma sujetos capaces de funcionar, pero no necesariamente de comprender, cuestionar o transformar el mundo que habitan.

La dimensión política de la educación emerge precisamente en este punto. No porque toda educación deba ser ideológica, sino porque toda educación implica una toma de posición sobre qué mundo merece ser continuado. Presentar la educación orientada al rendimiento como neutral es desconocer su efecto político: legitima una forma de organización social basada en la competencia, la comparación y la productividad como valores centrales.

Desde la sociología crítica, Bourdieu advierte que los sistemas educativos tienden a naturalizar los criterios con los que evalúan, ocultando su carácter histórico y social. Cuando el rendimiento se presenta como mérito individual, se invisibilizan las condiciones estructurales que lo hacen posible o imposible. Así, la educación puede convertirse en un mecanismo de reproducción del orden social bajo la apariencia de justicia y objetividad.

La responsabilidad ética de la educación exige, entonces, resistir esta naturalización. No se trata de negar la evaluación ni el esfuerzo, sino de interrogar los criterios desde los cuales se valora a los sujetos. ¿Qué se reconoce como logro? ¿Qué formas de aprendizaje quedan fuera del reconocimiento? Estas preguntas no son técnicas, sino profundamente éticas y políticas.

Cuando el rendimiento se convierte en principio rector, la ética corre el riesgo de quedar desplazada a un lugar secundario. Recuperarla implica volver a situar la educación como un acto de acogida, responsabilidad y cuidado, antes que como una mera gestión de resultados. Solo desde ahí es posible sostener una educación que no renuncie al otro ni al mundo común que comparte con él.

La cuestión de la responsabilidad ética en educación no puede pensarse al margen del contexto social en el que ocurre. Educar siempre sucede en un tiempo concreto, atravesado por desigualdades, tensiones y disputas por el sentido. Cuando la educación asume sin fisuras la lógica del rendimiento, corre el riesgo de reforzar esas desigualdades, muchas veces bajo la apariencia de neutralidad. Basta preguntarse qué ocurre cuando se exige lo mismo a quienes parten de condiciones profundamente distintas. En esos casos, el rendimiento, presentado como un criterio justo y objetivo, puede terminar funcionando como un modo de legitimar exclusiones que ya existían.

Bourdieu advierte que la escuela tiende a convertir privilegios heredados en méritos adquiridos, naturalizando lo que en realidad es producto de condiciones sociales desiguales.

En este sentido, el sistema educativo “contribuye a reproducir la estructura de las relaciones de clase” cuando presenta sus criterios como universales y objetivos (Bourdieu, 1998, p. 21).¹⁷

¹⁷ Bourdieu, P. (1998). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza (J. Melendres, Trad.). Laia. (Obra original publicada en 1970).

Bajo estas condiciones, una educación orientada al rendimiento puede reforzar una forma de violencia simbólica que actúa sin ruido, desplazando hacia el individuo la responsabilidad por situaciones que son, en gran medida, estructurales.

Esta lógica se vuelve más intensa en sociedades atravesadas por la precariedad y la incertidumbre.

Bauman advierte que, en la modernidad líquida, el éxito y el fracaso tienden a vivirse como asuntos estrictamente personales, mientras las condiciones colectivas que los producen se vuelven cada vez menos visibles (Bauman, 2007, p. 37).¹⁸

En este escenario, la educación corre el riesgo de convertirse en un espacio donde se aprende a competir antes que, a convivir, a optimizarse antes que a comprender el lugar que se ocupa dentro de una trama social compartida.

La dimensión política de la educación se juega justamente en esa tensión entre lo individual y lo común. Educar no puede reducirse a preparar para el mercado o para la empleabilidad. Implica formar sujetos capaces de habitar un mundo plural, conflictivo y compartido. Cuando el horizonte educativo se estrecha y queda reducido al rendimiento individual, se debilita la posibilidad de pensar de manera colectiva los problemas sociales, éticos y ecológicos que atraviesan nuestro tiempo.

Desde esta perspectiva, la responsabilidad de la educación desborda el aula. Formar supone abrir espacios para la palabra, el pensamiento crítico y la capacidad de responder frente a la injusticia. No se trata de imponer una visión del

¹⁸ Bauman, Z. (2007). Vida líquida. Fondo de Cultura Económica.

mundo, sino de crear las condiciones para que el mundo pueda ser pensado y cuestionado. Una educación que renuncia a esta tarea pierde su función pública y se repliega en una lógica meramente instrumental.

La pregunta por el mundo común adquiere aquí una relevancia central. ¿Qué mundo se transmite cuando educar se reduce a entrenar para rendir? Arendt advertía que la crisis de la educación es inseparable de una crisis de responsabilidad por el mundo (1958/1996, p. 189).¹⁹

Cuando los adultos dejan de asumir esa responsabilidad, la educación pierde su capacidad de introducir a los nuevos en una historia compartida y se limita a prepararlos para sobrevivir en un sistema que no se interroga a sí mismo.

Re humanizar la educación implica, entonces, recuperar su dimensión ética, social y política sin reducirla a consignas. Significa volver a pensar el acto educativo como un gesto de hospitalidad hacia el otro y de cuidado del mundo común. Esto exige resistir la absolutización del rendimiento y abrir espacios donde el aprendizaje pueda articularse con la pregunta por la justicia, la convivencia y la responsabilidad colectiva.

La educación sin alma aparece, finalmente, como una educación que ha perdido su vínculo con el mundo que debería cuidar. Recuperar ese vínculo no es una tarea sencilla ni inmediata, pero sí una exigencia ineludible. La pregunta que atraviesa este eje —qué responsabilidad ética asume la educación frente al otro y el mundo común— no busca una respuesta definitiva. Busca, más bien, sostener la

¹⁹ Arendt, H. (1996). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política (R. Montoro y A. Poljak, Trads.). Península.

inquietud como condición necesaria para que educar vuelva a ser un acto profundamente humano y políticamente significativo.

DISCUSIÓN

La discusión de los resultados conceptuales desarrollados en este trabajo permite afirmar que la educación sin alma no constituye una metáfora ni una exageración crítica, sino una categoría analítica que nombra un proceso estructural. A lo largo de los ejes se ha mostrado que la centralidad del rendimiento no opera como un elemento aislado, sino como una lógica organizadora que atraviesa prácticas, discursos, tiempos y vínculos, configurando una forma específica de educar y de subjetivar.

El primer eje permitió identificar la arquitectura del rendimiento como un dispositivo educativo que excede la evaluación o la exigencia académica. Esta arquitectura organiza el sistema educativo en su conjunto, estableciendo qué cuenta como aprendizaje, qué se reconoce como logro y qué queda fuera del campo de lo visible. El dispositivo no es neutral: produce jerarquías, normaliza prácticas y orienta expectativas, generando condiciones que moldean la experiencia educativa antes incluso de que esta se despliegue en el aula.

Desde esta estructura, el segundo eje permitió comprender cómo la lógica del rendimiento se encarna en la subjetividad. El sujeto educativo contemporáneo no solo es evaluado, sino que aprende a evaluarse a sí mismo. La interiorización

del rendimiento como medida de valor personal transforma la relación consigo misma y con los otros, desplazando el sentido del aprender hacia la necesidad de demostrar, proceso que no puede leerse únicamente en clave individual, sino como efecto coherente de una organización educativa estructuralmente desigual.

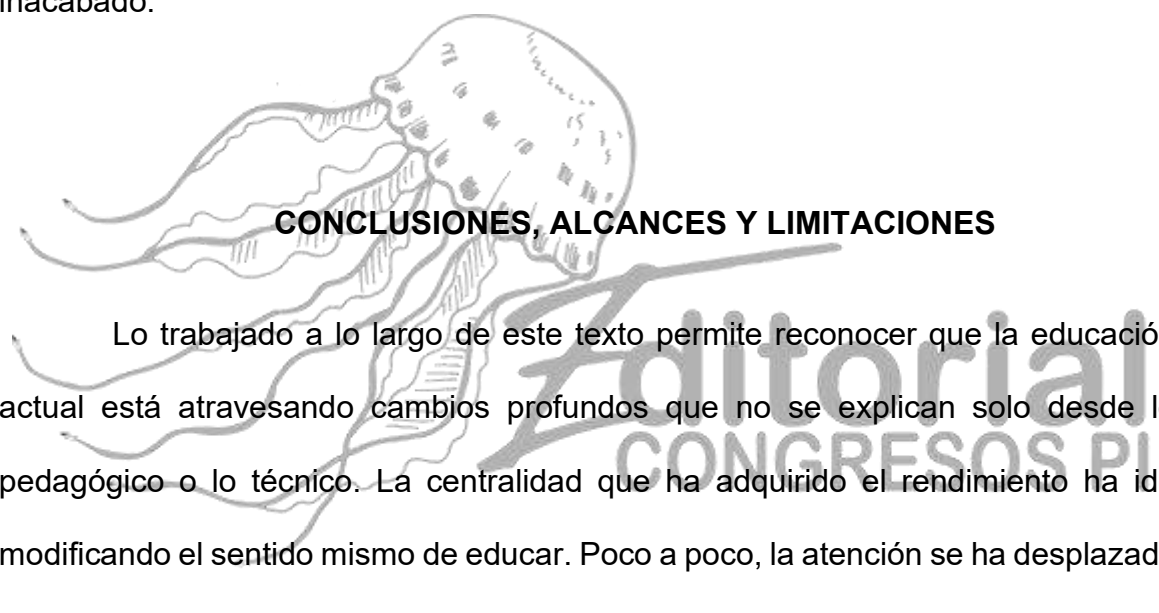
El tercer eje introdujo una tensión decisiva entre aprendizaje, emoción y tiempo. Mientras la ciencia del aprendizaje subraya la importancia de la resonancia emocional y del tiempo para la consolidación del conocimiento, la educación orientada al rendimiento impone ritmos acelerados que dificultan estos procesos. Aprender bajo presión constante reduce la posibilidad de elaboración y apropiación significativa, transformando el aprendizaje en trámite y debilitando su potencia transformadora.

El cuarto eje amplió el análisis hacia la dimensión ética, social y política del educar. La discusión sostiene que la educación sin alma es también una educación que ha debilitado su responsabilidad frente al otro y frente al mundo común. Cuando el rendimiento ocupa el centro, la relación ética se subordina a criterios de eficiencia y comparación, y la educación corre el riesgo de operar como mecanismo de reproducción social más que como espacio de apertura y transformación.

La articulación de los ejes permite así desplazar el debate desde la pregunta por la calidad educativa hacia la pregunta por el sentido del educar. El problema no es el rendimiento en sí mismo, sino su absolutización como principio rector excluyente. El aporte original de este trabajo reside en esta articulación crítica, que integra estructura, subjetividad, tiempo, emoción y ética en un marco interpretativo

interdisciplinar, evitando tanto la moralización del problema como su reducción técnica.

Finalmente, la discusión deja abierta una pregunta que atraviesa todo el trabajo: ¿es posible pensar una educación que dialogue con las exigencias del mundo contemporáneo sin renunciar al ser, al tiempo y al otro? Mantener esta pregunta abierta no constituye una debilidad, sino una fortaleza analítica, en tanto sitúa la reflexión educativa como un proceso crítico, vivo y necesariamente inacabado.



CONCLUSIONES, ALCANCES Y LIMITACIONES

Lo trabajado a lo largo de este texto permite reconocer que la educación actual está atravesando cambios profundos que no se explican solo desde lo pedagógico o lo técnico. La centralidad que ha adquirido el rendimiento ha ido modificando el sentido mismo de educar. Poco a poco, la atención se ha desplazado del ser al hacer, de la formación a la producción de resultados, y del vínculo a la medición. Esta situación no es inocua. Tiene efectos en la manera en que los sujetos se piensan, se relacionan y se sitúan éticamente, dando lugar a una educación que puede resultar funcional, pero que corre el riesgo de quedar vaciada de sentido.

Una de las conclusiones centrales es que la llamada educación sin alma no remite a una falta de compromiso o de calidad académica, sino a una forma específica de organización educativa que absolutiza el rendimiento como criterio

rector. En este marco, aprender deja de ser una experiencia de apropiación significativa del mundo para convertirse en una exigencia permanente de demostración. El alma, entendida aquí como espacio de sentido, resonancia y reconocimiento del otro, queda relegada a un lugar marginal.

El análisis permite afirmar que esta lógica no opera solo a nivel institucional, sino que se internaliza en los sujetos. Estudiantes y docentes aprenden a pensarse a sí mismos desde parámetros de eficiencia, productividad y comparación constante. La subjetividad se ve así atravesada por una autoexigencia que no siempre encuentra soporte simbólico ni ético, generando malestar, desgaste y una relación instrumental con el saber y consigo misma.

Asimismo, el trabajo concluye que la aceleración del tiempo educativo constituye un factor decisivo en este proceso. La imposición de ritmos rápidos, evaluaciones constantes y aprendizajes fragmentados debilita la posibilidad de elaboración profunda, afectiva y reflexiva del conocimiento. Aprender sin tiempo es aprender sin huella, y una educación que no deja huella difícilmente puede sostener un sentido duradero.

Mirada desde un plano ético y político, una educación centrada casi por completo en el rendimiento corre el riesgo de perder de vista su responsabilidad con los otros y con el mundo que se comparte. Cuando el éxito individual se vuelve el criterio dominante, la dimensión colectiva del educar se debilita. En ese movimiento, la educación deja de ser un lugar de encuentro y de conversación para convertirse,

muchas veces sin decirlo, en un mecanismo que clasifica, selecciona y termina reproduciendo desigualdades ya existentes.

En cuanto a los alcances de este trabajo, lo que se propone es un marco de lectura que permita pensar la crisis educativa actual desde distintos ángulos. Su aporte no está en ofrecer respuestas rápidas, sino en poner en relación miradas provenientes de la filosofía, la sociología, la psicología y la neurociencia del aprendizaje, sin forzar una síntesis que simplifique el problema. Desde ahí se abren posibilidades para revisar prácticas educativas, políticas públicas y procesos formativos con mayor atención a lo humano y a lo relacional.

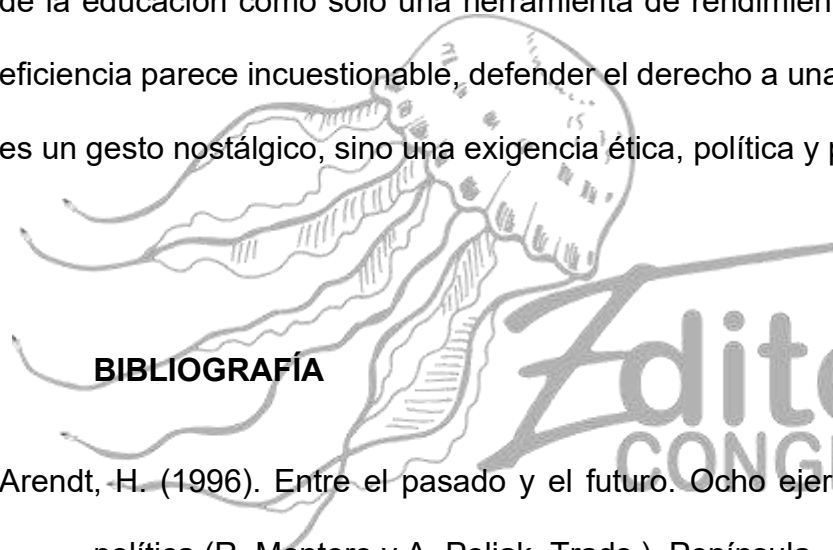
El análisis desarrollado es, ante todo, de carácter teórico y crítico. No pretende resolver de inmediato los problemas que describe, sino ofrecer herramientas conceptuales para comprenderlos mejor. Aun así, estas reflexiones pueden servir como base para futuras investigaciones empíricas y para procesos de revisión institucional y pedagógica que busquen equilibrar las exigencias de rendimiento con el cuidado del sentido, del tiempo y del vínculo educativo.

Entre las limitaciones del estudio se reconoce, en primer lugar, la ausencia de un componente empírico directo. Si bien el análisis se apoya en un sólido corpus teórico y en la articulación interdisciplinar, no incluye estudios de caso ni datos de campo que permitan contrastar los planteamientos en contextos educativos específicos. Esta limitación no invalida el enfoque, pero delimita su alcance.

Otra limitación radica en el carácter situado del análisis. Aunque las reflexiones dialogan con problemáticas globales, el marco conceptual se construye

principalmente desde tradiciones filosóficas y sociales occidentales. Futuras investigaciones podrían enriquecer este enfoque incorporando perspectivas interculturales y contextos educativos diversos, ampliando así la comprensión del fenómeno.

Finalmente, el trabajo asume como límite consciente el no clausurar la pregunta por el sentido del educar. Más que ofrecer respuestas cerradas, este artículo busca mantener una inquietud crítica que permita resistir la naturalización de la educación como solo una herramienta de rendimiento. En tiempos donde la eficiencia parece incuestionable, defender el derecho a una educación con alma no es un gesto nostálgico, sino una exigencia ética, política y profundamente humana.



BIBLIOGRAFÍA

Arendt, H. (1996). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política (R. Montoro y A. Poljak, Trads.). Península.

Bauman, Z. (2007). Vida líquida. Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (1991). El sentido práctico. Taurus. (Edición original en francés publicada en 1980).

Bourdieu, P. (1998). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza (J. Melendres, Trad.). Laia. (Obra original publicada en 1970).

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *Cómo aprende la gente: Cerebro, mente, experiencia y escuela*. Washington, DC: National Academy Press.

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Crítica.

Fromm, E. (1976). *Tener o ser*. Fondo de Cultura Económica.

Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista. Taurus.

Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo* (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1927).

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). Sentimos, luego aprendemos: La relevancia de la neurociencia afectiva y social para la educación. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10.

Levinas, E. (2006). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad* (D. Guillot, Trad.). (Obra original publicada en 1961).

Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Dolmen Ediciones.

Maturana, H. R. (1999). *La realidad: ¿objetiva o construida?* Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

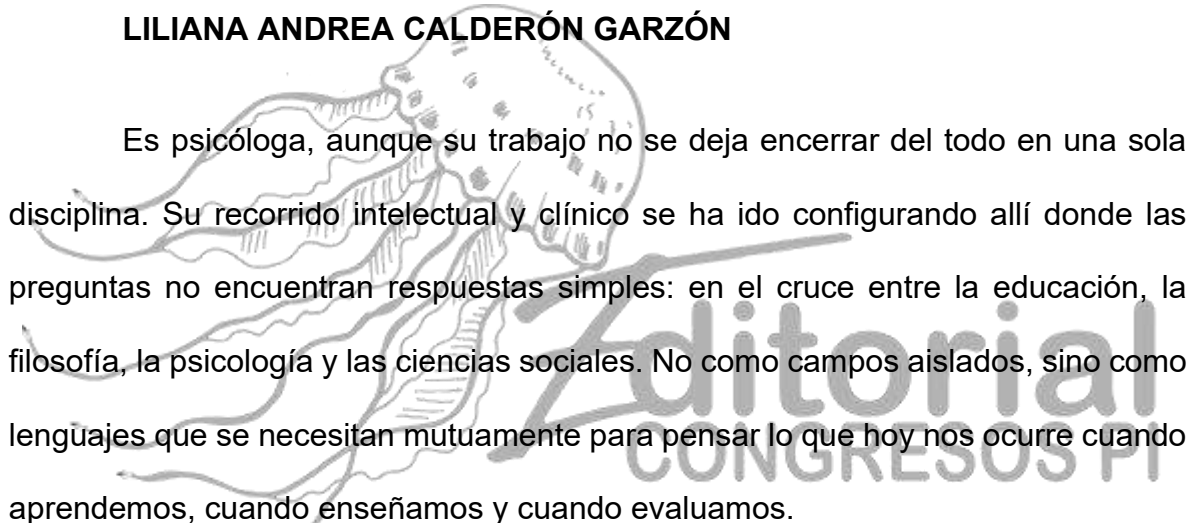
Rosa, H. (2016). *Aceleración y alienación: La transformación del tiempo en la sociedad contemporánea*. Madrid: Katz Editores.

Vygotsky, L. S. (1978). La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zull, J. E. (2002). El arte de cambiar el cerebro: Enriqueciendo la práctica docente explorando la biología del aprendizaje. Sterling, VA: Stylus Publishing.

RESEÑA DE LA AUTORA

LILIANA ANDREA CALDERÓN GARZÓN

A faint, large-scale illustration of a jellyfish is visible in the background of this section. It has a light pinkish-brown bell and long, thin, wavy tentacles that extend downwards. The illustration is semi-transparent, allowing the text to be read over it.

Es psicóloga, aunque su trabajo no se deja encerrar del todo en una sola disciplina. Su recorrido intelectual y clínico se ha ido configurando allí donde las preguntas no encuentran respuestas simples: en el cruce entre la educación, la filosofía, la psicología y las ciencias sociales. No como campos aislados, sino como lenguajes que se necesitan mutuamente para pensar lo que hoy nos ocurre cuando aprendemos, cuando enseñamos y cuando evaluamos.

A lo largo de su trabajo aparece una preocupación constante por la experiencia subjetiva en contextos educativos y clínicos atravesados por la prisa, la exigencia y la lógica del rendimiento. Le interesa especialmente lo que sucede cuando aprender —o sanar— deja de ser un proceso con sentido y se transforma en una carrera; cuando el cuidado se desplaza y el vínculo pierde centralidad. Desde allí emergen muchas de sus preguntas: qué tipo de sujetos se están formando, qué se pierde en ese recorrido y qué responsabilidades éticas quedan en juego.

Sus investigaciones y escritos se orientan hacia una perspectiva humanista del cuidado y de la educación, así como hacia una alfabetización emocional entendida no como técnica ni herramienta instrumental, sino como posibilidad de comprensión de sí y del otro. En este marco ha desarrollado algunos modelos teóricos, que articula psicología, filosofía y pensamiento interdisciplinario para pensar los límites del paradigma elaborativo.

Su modo de escribir busca sostener el pensamiento sin separarlo de la experiencia, evitando fórmulas cerradas, recetas o respuestas universales. Prefiere el ensayo, la reflexión situada y una escritura que piensa mientras avanza, abierta a la pregunta y atenta a los límites del decir.

Participa en espacios académicos, clínicos y formativos donde propone detenerse, mirar de nuevo y volver a preguntar. Su trabajo no persigue certezas rápidas, sino abrir condiciones para una educación y una clínica más conscientes, más justas y más cuidadosas del tiempo, del lenguaje y de la vulnerabilidad humana.

ANEXO: VOCABULARIO

ARQUITECTURA DEL RENDIMIENTO: Disposición organizada compuesta por dispositivos, discursos, normas y prácticas que organizan la educación en torno a la medición, la comparación y la eficacia. No se limita a la evaluación, sino que define tiempos, jerarquías de valor y formas legítimas de

aprender, produciendo condiciones que modelan la experiencia educativa y la subjetividad antes de que el acto pedagógico tenga lugar.

EDUCACIÓN SIN ALMA: Categoría analítica que nombra el proceso mediante el cual la educación se desvincula progresivamente de la experiencia viva del sujeto que aprende. No refiere a una ausencia de valores, sino a la subordinación del sentido, el vínculo y la presencia a lógicas de rendimiento, visibilidad y certificación, generando un vaciamiento subjetivo del acto educativo.

RENDIMIENTO INTERIORIZADO: Proceso de subjetivación mediante el cual las exigencias externas de desempeño son incorporadas como criterios internos de autovaloración. El sujeto aprende a medirse a sí mismo según estándares de eficacia y logro, desplazando el sentido del aprender hacia la necesidad constante de demostrar competencia y suficiencia.

COLONIZACIÓN PEDAGÓGICA: Forma específica de colonización del mundo educativo por lógicas instrumentales que priorizan la gestión, el control y la optimización. Este proceso desplaza prácticas orientadas al diálogo, la formación y el encuentro, sustituyéndolas por procedimientos que reducen la educación a un sistema de administración del rendimiento.

SUBJETIVIDAD EVALUADA: Modo de constitución del sujeto educativo que se reconoce y se comprende principalmente a través de métricas, comparaciones y resultados observables. En esta forma de subjetividad, la evaluación deja de ser un medio y se convierte en una condición permanente de existencia educativa.

TIEMPO EDUCATIVO ACELERADO: Organización temporal del aprendizaje orientada por la urgencia, la productividad y la optimización de resultados. Este régimen temporal limita la posibilidad de pausa, reiteración y elaboración significativa, afectando la profundidad del aprendizaje y la relación del sujeto con el saber.

APRENDIZAJE SIN RESONANCIA: Proceso de aprendizaje en el que el conocimiento no logra afectar subjetivamente al estudiante ni integrarse a su experiencia vital. Se caracteriza por la adquisición funcional de contenidos sin implicación emocional, comprensión profunda ni apropiación significativa.

VÍNCULO PEDAGÓGICO INSTRUMENTALIZADO: Relación educativa en la que el encuentro entre sujetos queda subordinado a funciones de evaluación, control o verificación del desempeño. El otro aparece prioritariamente como resultado o indicador, y no como presencia singular a la que se responde éticamente.

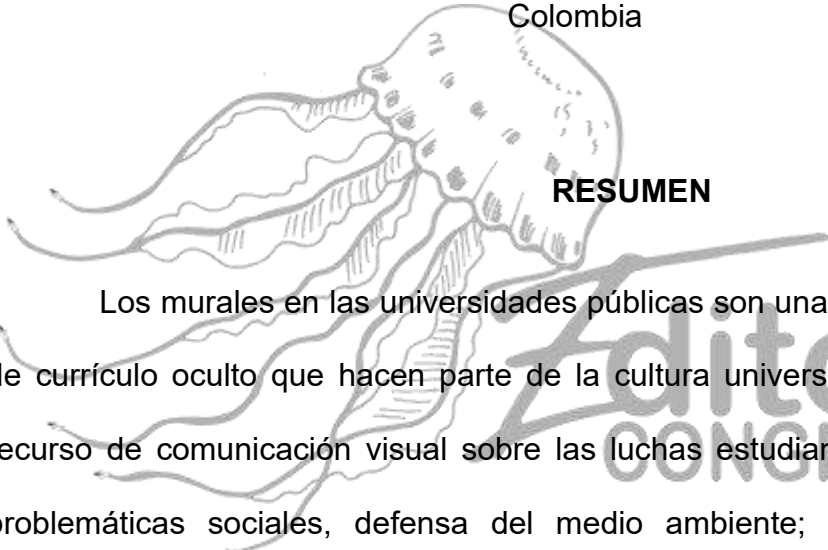
RESPONSABILIDAD ÉTICA EDUCATIVA: Dimensión del acto educativo que reconoce al otro como sujeto irreducible a su rendimiento. Implica una responsabilidad previa a la norma y al resultado, orientada al cuidado del vínculo, al reconocimiento de la singularidad y a la construcción de un mundo común.

SER EN PROCESO: Concepción del sujeto como devenir abierto, histórico y relacional, no reducible a logros, métricas o estados finales. Esta noción mantiene una educación que valora el tránsito, el error y la transformación como dimensiones constitutivas del aprendizaje.

EL CURRÍCULO COMO PRAXIS. LAS NARRATIVAS EN LOS MURALES DE LA UNIVERSIDAD

CURRICULUM AS PRAXIS: NARRATIVES ON THE UNIVERSITY'S MURALS

María Helena Quijano H.
Universidad Industrial de Santander
Grupo de Investigación Atenea
Colombia



RESUMEN

Los murales en las universidades públicas son una muestra de identidad y de currículo oculto que hacen parte de la cultura universitaria. Se utilizan como recurso de comunicación visual sobre las luchas estudiantiles, manifestación de problemáticas sociales, defensa del medio ambiente; muestran perspectivas políticas y de género, expresan resistencia a prácticas y sistemas dominantes. Hacen parte de la estética en la infraestructura, pero poco utilizados como espacios de análisis e interpretación de las narrativas que contienen. En este sentido se consideran un recurso didáctico en el marco de la actividad académica Desarrollo Curricular orientada a estudiantes de la licenciatura en Literatura y Lengua Castellana con el propósito de explorar los entornos de los edificios de la Facultad de Ciencias Humanas en el campus de la universidad. Entre los objetivos trazados están: reconocer los murales como una creación artística, simbólica y de contenido

crítico que promueven la reflexión sobre los mensajes centrales que marcan una tendencia; analizar los elementos simbólicos y verbales en el contexto de la facultad que representen un desafío para la enseñanza del lenguaje, desde una mirada articuladora con otras áreas básicas desde la perspectiva del currículo como *praxis*; trazar unas pistas o aproximaciones en propuestas curriculares orientadas a un grado específico de la educación básica secundaria o media. Entre los resultados se destacan diversas temáticas y preguntas investigativas que hacen referencia a la pertinencia de los murales como expresión comunicativa de crítica social y favorecen en los estudiantes la interpretación de símbolos y de narrativas visuales, y la indagación de problemáticas en el contexto del área de lenguaje.

PALABRAS CLAVE

Currículo como praxis, contexto sociocultural, muralismo, arte activista, pedagogía crítica, diseño curricular, pensamiento crítico, interdisciplinariedad

ABSTRACT

Murals at public universities are a symbol of identity and a hidden curriculum that are part of university culture. They are used as a visual communication resource about student struggles, a manifestation of social issues, and as environmental protection; they showcase political and gender perspectives and express resistance to dominant practices and systems. They are part of the aesthetics of infrastructure, but are rarely used as spaces for analysis and interpretation of the narratives they

contain. In this sense, they are considered a teaching resource within the framework of the Curriculum Development academic activity aimed at students in the Bachelor's program in Literature and Spanish Language, with the purpose of exploring the surroundings of the buildings of the Faculty of Human Sciences on the university campus. Among the objectives are: to recognize murals as artistic, symbolic, and critical creations that promote reflection on the core messages that mark a trend; to analyze the symbolic and verbal elements in the context of the faculty that represent a challenge for language teaching from a perspective that articulates them with other basic areas from the perspective of currículum as praxis; To trace some clues or approximations in curricular proposals geared toward a specific grade level of basic secondary or middle education. Among the results, several themes and research questions stand out that refer to the relevance of murals as a communicative expression of social criticism and favor in students the interpretation of symbols and visual narratives, and the investigation of problems in the context of the language area.



KEYWORDS

Curriculum as praxis, sociocultural context, muralism, activist art, critical pedagogy, curriculum design, critical thinking, interdisciplinarity

INTRODUCCIÓN

En los espacios universitarios los murales emergen como expresiones culturales que trascienden lo estético para convertirse en recurso pedagógico, en cuanto generan reflexiones sobre el contenido visual y gráfico; plasman visiones y formas de ver el mundo con contenido ideológico. También son espacios que mantienen vigente la memoria de personajes o hechos, exponen posturas políticas, problemáticas sociales y ambientales y dan muestra de sensibilidad ante diferentes causas; sin embargo, están ahí pero no son foco de atención para una interpretación de sus narrativas. La experiencia investigativa se da a través de un taller con estudiantes del programa de licenciatura en Literatura y Lengua Castellana en el marco de la asignatura Desarrollo Curricular, como una forma de articular los planteamientos teóricos del currículo, configurador de la práctica en la que la *praxis* constituye un eje de contextualización, de reflexión en las relaciones teórico – prácticas y de acciones de cambio que vinculan otras áreas de conocimiento y dan importancia a los saberes construidos social y culturalmente. Los murales como espacios de aprendizaje constituyen un recurso visual con diversas narrativas; se trata de una actividad significativa fuera del aula de clase que genera motivación e interés en los estudiantes al situarlos en escenarios exteriores y en relación directa con el entorno escolar, frente a un recurso visual que ofrece diversas interpretaciones. La principal apuesta está, en aprender a pensar críticamente sobre las realidades concretas y ver los procesos de enseñanza y aprendizaje como espacios de problematización y transformación de las realidades con sentido de responsabilidad individual y colectiva.

FUNDAMENTACIÓN TEORICA

¿Desde dónde conceptualizar el significado de mural? Sin pretender mayor extensión en el muralismo o arte activista denominado así por Nina Felshin, es un híbrido del mundo del arte y del mundo del activismo político y la organización comunitaria, con el objetivo de promover un determinado cambio social (Fernández B., 2007). Se expone un breve contexto histórico y conceptual que permite la comprensión y el sentido de su trascendencia a lo largo del tiempo. En la década de los 60s conjuga hechos y consolidación de movimiento políticos y sociales que provocan una resignificación de la expresión artística. (Espinoza, K., Villablanca, I. 2012). En mayo del 68, en París, los movimientos estudiantiles desencadenan una producción artística con mirada crítica a la autoridad. (Deleurme, A., A. 2028, tesis de grado). En los años 70s surge como la unión del activismo político con las tendencias democratizantes originadas en el arte conceptual como proyectos e iniciativas independientes a los movimientos artísticos convencionales. En la década de los 80s se manifiesta una fuerte crítica de las representaciones dominantes en los medios de comunicación. En la década de los 90s, se expresa en imágenes múltiples voces de culturas marginadas (Fernández, B.), en esta misma década surgen procesos económicos y de impacto como son: globalización, neoliberalismo, libre comercio, la privatización de instituciones; ante estos cambios aparecen los movimientos “anti...” Quienes hacen arte activista plasman imágenes recuperadas, lemas y frases ya conocidas y buscan que estas tengan el impacto deseado, comparten un ideal de vida diferente y lo manifiestan en los espacios de circulación social (Deleurme, A.). Los creadores buscan incluir a la comunidad en el

proceso de elaboración y como estrategia de manifestación social, es un catalizador crítico que busca el cambio y estimula la conciencia de los individuos o grupos participantes (Blanco, P., Carillo J., Claramonte, J. & Expósito, M.). Conceptualmente el muralismo al interior de las universidades y en los espacios públicos conjuga arte y manifestación política configurados por movimiento estudiantil quienes lideran las protestas sociales a través de lenguajes visuales.

Si bien el arte activista promueve el pensamiento crítico y la conciencia social, principios propios del currículo como *praxis*, el asumir los murales de la facultad como un recurso pedagógico y una estrategia, se desvincula de métodos tradicionales de enseñanza, fomentando el diálogo de saberes, la interacción grupal, el reconocimiento de los saberes populares y su interpretación.

EL CURRÍCULO COMO PRAXIS EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE

Los propósitos formativos de la educación buscan fomentar el pensamiento crítico, enseñar a resolver problemas, a tomar decisiones fundamentadas, cimentar la comunicación asertiva como medio para desarrollar empatía, adaptabilidad, resiliencia y trabajo en equipo. En el ámbito de las instituciones educativas y especialmente en los programas de formación inicial de docentes se requiere un nuevo lenguaje político, una pedagogía crítica que ilumine las relaciones entre conocimiento, autoridad y poder, además, posicionar la pedagogía como un intento deliberado de influenciar cómo y qué conocimientos y subjetividades se producen dentro de conjuntos particulares de relaciones sociales (Giroux, 2013). Desde esta

perspectiva las universidades públicas son espacios de cuestionamiento sobre las prácticas del sistema, se exponen problemáticas sociales que afectan directamente a los menos favorecidos o que sus voces carecen de resonancia, independiente de los contextos sociales, culturales y políticos, problemáticas ambientales y de impacto global. En el contexto de la enseñanza, los docentes tratan con una diversidad de voces y diferencias culturales y sociales en cada clase, distintas visiones y concepciones de mundo, lo que significa un reto a nivel del currículo. Su labor no solo consiste en organizar y estructurar el conocimiento, sino también en cuestionar las narraciones que dan sentido a la vida de los estudiantes. Reflexionar sobre los valores éticos y políticos que influyen en la formación de sus identidades y subjetividades, promoviendo un aprendizaje crítico y transformador (Giroux, 1998, citado en González Martínez, L. 2006).

Es de considerar las ideas de Habermas en relación con la construcción de conocimiento, las categorías de interés y racionalidad, que S. Grundy contextualiza en el currículo, producto o *praxis*. En la línea de McCarthy (1992) y su análisis de la teoría crítica de J. Habermas, el interés *técnico* está guiado por las ciencias de la naturaleza, empírico – analíticas, basadas en la predicción y el control de los sucesos que ocurren en el entorno natural; se construye un saber instrumental, el medio es el trabajo, necesario en la industria y en las formas de producción modernas. El interés *práctico*, lo sustenta en el desarrollo de las ciencias sociales, ciencias histórico-hermenéuticas que comprenden las humanidades, cuyo objetivo es una comprensión interpretativa de las configuraciones simbólicas, el medio es el lenguaje; esto significa, las posibilidades de entendimiento mutuo y de auto

entendimiento en la organización de la propia vida, a través de la intersubjetividad. La influencia de la filosofía como disciplina reflexiva y crítica, el psicoanálisis y la teoría social crítica, intervienen en un interés cognoscitivo *emancipatorio*. Es un interés que otorga autonomía racional y libertad, traducidas en condiciones intelectuales y materiales en las que la comunicación y la interacción, son no alineadas; el medio, es el poder.

La mirada de S. Grundy (1998) en relación con los intereses contextualizados en el currículo, expresa del interés emancipatorio, es incompatible con el interés técnico, compatible con el interés práctico, pero no significa que, un docente en ejercicio tendría, necesariamente, con el tiempo, evolucionar del interés práctico hacia un interés *emancipatorio* y llegar a una transformación de la conciencia, de la forma de percibir y actuar en el mundo; es comprometerse con la *praxis*, cuyos elementos constitutivos son la acción y la reflexión. El currículo es un proceso activo que integra: planificación, acción y evaluación. Se construye en situaciones de aprendizaje reales con estudiantes y población concreta, el ambiente de aprendizaje es social y de relación dialógica entre docentes, estudiantes y comunidad. Para Grundy, la *praxis* se desarrolla en el mundo de la interacción social y cultural. En este sentido, el aprendizaje ha de ser considerado como un acto social en el que los estudiantes se convierten en participantes activos en la construcción de su propio conocimiento, y los obliga a comprometerse en la reflexión crítica sobre su conocimiento, con la finalidad de poder diferenciar entre el saber que pertenece al mundo natural, y aquel que corresponde al mundo cultural. En esta línea, la *praxis*

es una construcción de significados, el currículo una construcción social y un proceso político.

Entender el currículo como *praxis*, situado en la pedagogía crítica, lleva a conocer las bases en América Latina y la importancia del pensamiento de Paulo Freire. Según González Monteagudo (2007), son tres grandes y significativos los periodos de su obra y producción; inicialmente, la etapa en Brasil y Chile, luego, en Norteamérica y Europa, finalmente regresa al origen, Brasil. En esta tercera etapa acentúa el interés por temas que lo son también para nosotros en los procesos de formación inicial de docentes: el currículo, el maestro, el educando y la relación educativa en el ámbito de la escuela primaria y secundaria. El modelo antropológico de Freire implica una comprensión crítica del hombre en tanto ser que existe en el mundo y con el mundo. Define dos modelos educativos, el bancario en el que a las personas se les domina, se les aliena, se les oprime, son receptores de lo expuesto por el docente en su rol de autoridad; la relación con el estudiante es vertical, el foco está en la enseñanza el transmitir contenidos, no el aprendizaje, tampoco la resignificación del contenido, no hay espacios para la libre participación y expresión de ideas o sentimientos. Por el contrario, el modelo liberador, parte de la disposición de los seres humanos de querer dejar ser lo que han venido siendo, con el propósito de ser más conscientes, más libres y humanos (Méndez, J., & Moran Beltrán, L., 2019). El educador y el educando en el modelo liberador saben y aprenden a la vez que enseñan. La enseñanza es una actividad problematizadora, crítica e investigativa, que tiene por objeto desvelar la realidad para poder situarnos todos de una manera más crítica ante nuestras realidades. Los contenidos del currículo

son abiertos y no están impuestos, son sometidos a un debate democrático para ser seleccionados y tratados. El educador ha de ser un inventor o, reinventor constante de todos los medios y caminos que favorezca la problematización del objeto, que ha de ser descubierto y aprehendido por los educandos. En este marco, son características de la pedagogía crítica según Ramírez Bravo (2008), la participación social, con el ánimo de concientizar sobre la responsabilidad que se tiene en el desarrollo de su contexto; además, fortalecer el pensamiento democrático para asumir problemas y proponer alternativas de solución. La comunicación en igualdad de condiciones, significa reconocerse en el discurso, en el que cada participante a través de la acción comunicativa expresa sus interpretaciones de la realidad; es el reconocimiento del otro en su discurso, sus saberes y experiencias previas. La significación de los imaginarios simbólicos y la reconstrucción histórica, social, cultural y política, invita a ser lectores críticos de la realidad. La humanización de los procesos educativos, significa promover el desarrollo intelectual, sensorial, emocional; requiere de reflexión, análisis y juicio crítico de las propias actitudes y valores. Educar para la vida en sociedad, esto es, contextualizar el proceso educativo en el que la escuela es un escenario de crítica y de acciones de cambio. Todo lo anterior conduce a la transformación de la realidad, a conceptualizarla desde la conciencia social, el trabajo en equipo, la investigación permanente, la resignificación histórica, social, cultural y política.

El currículo, desde la pedagogía crítica, orienta su propuesta hacia la cultura y el contexto, subraya en la necesidad de que, a través de la educación se formen actores críticos y promotores de transformación de realidades (Higuera Ramos,

Estrada García & Juárez Popoca, 2024). El docente en la perspectiva crítica, se ha de caracterizar por la base sólida de conocimientos que lo faculta para organizar y desarrollar sus tareas educativas de manera efectiva; disposición para potenciar habilidades de pensamiento y contenidos, promover en los estudiantes el pensamiento crítico y la comprensión de los contenidos que define la propuesta curricular; autodeterminación para diseñar los parámetros con los que se evalúa el trabajo, establece criterios y reflexiona críticamente sobre su desempeño, con la finalidad de identificar sus fortalezas, efectividad de las estrategias para lograr una enseñanza que responda a necesidades e intereses de los estudiantes; reconocimiento y disciplina para concebir la importancia de la autoevaluación con fines de mejorar la práctica, seguir un proceso sistemático de evaluación de su desempeño (Ramírez Bravo, 2008). El docente interpreta los marcos curriculares y la realidad social, integrándolos en el currículo de manera coherente con las condiciones sociales, culturales y políticas del contexto, así como las necesidades y particularidades de la población escolar por medio de la investigación.

Es la formación inicial de docentes un reto para integrar en la enseñanza los desafíos y problemáticas que caracterizan el presente. Para llevar a cabo procesos educativos desde un paradigma crítico, se debe analizar el sentido político, cultural y económico que la escuela cumple en la construcción de sociedad; reflexionar en cuanto al rol de los docentes como intelectuales que cuestionan críticamente la concepción de enseñanza, escuela y sociedad (Mérida y Serrano, 2007). Por consiguiente, corresponde a los docentes que participan en el proceso de formación, desarrollar propuestas curriculares que integren conocimientos para

el ejercicio de la práctica profesional y las realidades de las instituciones educativas y de los contextos circundantes. Significa, entonces, implementar estrategias que impulsen la actividad investigativa a partir de las situaciones o hechos que se vivencian desde el contexto escolar, la enseñanza y el aprendizaje como proceso de investigación, acción y reflexión.

En la actualidad y frente a la diversidad de problemáticas políticas, sociales y ambientales globales, son los programas académicos de formación de docentes los espacios para posicionar la investigación como medio fundamental en la transformación social y educativa, que además de mejorar la práctica en los contextos escolares, mejora la práctica de los docentes y cualifica la enseñanza. La investigación es un camino hacia la construcción de una sociedad más justa, equitativa y democrática que piensa y actúa críticamente en la solución de problemáticas. Formar docentes investigadores en la acción y reflexivos, significa un replanteamiento de las prácticas pedagógicas, entendidas como un espacio de conceptualización, investigación e intervención didáctica, donde el docente en formación inicial aborda saberes articulados desde las diferentes áreas o disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y la función docente. En este escenario el estudiante en formación docente ha de reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y valoración de las acciones pedagógicas (MEN, 2016). En esta perspectiva el currículo como *praxis* ha de incorporar procesos investigativos de los hechos y el cómo las personas participan en estos, aprenden, colaboran y buscan cambiarlos a partir de lo aprendido (Carr & Kemmis,

1988). En coherencia con lo expuesto, es la investigación – acción, una forma democrática de abordar el currículo.

En la mirada de Grundy (1998, pág. 199) la investigación – acción se da en dos momentos estratégicos de *acción y la reflexión*. El primero, con las particularidades de reflexión, acción previa o, -investigación reconstructiva-, a través de ésta, interpretar experiencias y saberes construidos; seguida por la planificación, -acción constructiva-, crea propuestas o estrategias a partir de un hallazgo. Es de aclarar que, la acción reconstructiva y constructiva, no se dan de manera aislada, sino que se desarrollan en el ámbito del discurso entre los participantes. El segundo momento, la acción y la observación se dan en la práctica. La observación es acción reconstruida, en sentido prospectivo para la reflexión, porque visiona la cualificación y transformación de la práctica; y retrospectivo para la acción, porque mira hacia atrás y reconoce la importancia de lo vivenciado, para la toma de decisiones y acciones concretas a realizar en tiempo presente y en el contexto determinado. Estos momentos de discurso y de práctica, de construcción y reconstrucción buscan la comprensión y mejora en la práctica de forma responsable y reflexiva.

La fundamentación expuesta respalda la experiencia de clase, como una actividad de investigación, que articula la perspectiva curricular con una situación concreta de aprendizaje. De este proceso surgen propuestas curriculares elaboradas por los estudiantes, -docentes en formación inicial-, del programa de Literatura y Lengua Castellana, inspiradas en el análisis e interpretación visual de los murales y de las narrativas que contienen.

RESULTADOS

A continuación, se presentan algunos resultados de las propuestas curriculares, diseñadas por los estudiantes y ubicadas en la plataforma Moodle del curso Desarrollo Curricular, las cuales fueron socializadas con el colectivo de compañeros de la clase. Estas propuestas, se enmarcan en la perspectiva del currículo como *praxis*, y que han sido inspiradas por las narrativas de los murales, tras un recorrido por los edificios de la facultad, la observación focalizada y el registro de imágenes mediante fotografías y escritos que captaron la atención de los estudiantes, y constituyen un desafío para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje y otras áreas básicas, mostrando la posibilidad de hacer interdisciplinariedad y de situar en el contexto del aula problemáticas de interés social y cultural.

Los resultados se organizan por grupos de estudiantes, identificados con un código, seguidos del tema, la pregunta problematizadora, y el objetivo general.

Grupo	Tema	Pregunta	Objetivo general
Grupo 1 C.V, N. D.V. K.N.	El lenguaje como herramienta de crítica y conciencia social	¿Cuál es la pertinencia del lenguaje como herramienta crítica y social?	Analizar el papel del lenguaje como herramienta crítica y conciencia social en los estudiantes de la IE, destacando su capacidad para visibilizar problemáticas sociales y culturales mediante el desarrollo de habilidades comunicativas y pensamiento crítico
Grupo 2 J.E.M.S.	Participación ciudadana	¿Cómo conocer y cómo utilizar los distintos mecanismos de participación y defensa ciudadana para proteger los derechos	Concientizar a la comunidad estudiantil sobre la diversidad de medios que tienen los ciudadanos para salvaguardar sus derechos, opiniones y pensamientos por medio de mecanismos de participación ciudadana como el voto, la tutela, etc.

		individuales y colectivos?	
Grupo 3 F.E.S.	Imposición de ideales y pensamientos políticos	¿Cómo se puede guiar el currículo basado en la praxis para la formación del criterio propio frente las realidades sociales de su entorno?	Desarrollar el uso de pensamiento crítico en los estudiantes frente a la situación actual de su entorno
Grupo 4 A.E.M.C Y.D.J. N.G.	Lectura crítica, sensible y transformadora del mundo	¿De qué manera los murales pueden convertirse en detonadores pedagógicos para fomentar en los estudiantes de educación básica y media una lectura crítica, sensible y transformadora del mundo?	Potenciar la enseñanza del lenguaje como praxis crítica a través del análisis y la reflexión sobre los murales de la Facultad de Ciencias Humanas.
Grupo 5 K.Y.V.D.	Infraestructura y educación inclusiva	¿Por qué la IE no está completamente adaptada para las personas con discapacidad? ¿Qué estrategias curriculares, pedagógicas y de infraestructura se pueden implementar para lograr una educación verdaderamente inclusiva?	Analizar las razones por las cuales la IE no está completamente adaptada para personas con discapacidad.
Grupo 6 K. A. V. G	Del muro a la construcción de ciudadanía	¿Cómo aprovechar los murales y frases del espacio de la IE como recursos pedagógicos para fortalecer en grado 11 la lectura crítica y la producción de textos académicos argumentativos,	Desarrollar en los estudiantes de grado 11 competencias argumentativas y críticas en la oralidad y en la escritura mediante el análisis e interpretación de murales y mensajes.

		favoreciendo así el tránsito a la educación superior?	
Grupo 7 C.E.C.S. R.A.N.M. E.C	Los hechos y las fuentes de información	¿Cómo fomentar en los estudiantes un pensamiento crítico para el análisis de hechos históricos según fuentes confiables en la era de la información?	Fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes para analizar hechos históricos con fuentes confiables encontradas en plataformas digitales

Nota. Elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La experiencia práctica en la clase de Desarrollo Curricular como una actividad de investigación en coherencia con los planteamientos del currículo como *praxis*, se acerca a los estudiantes a una realidad a través del mapeo de los dos edificios de la facultad; organizados en duplas, hacen un recorrido, realizan observación focalizada en los murales, registran imágenes a través de la fotografía y escritos a manera de notas de los mensajes o personajes que llamen la atención y sean un desafío para la enseñanza del lenguaje y otras áreas básicas; explican las características del currículo como *praxis* y su relación con el sentido de la actividad investigativa; identifican las potencialidades de los elementos registrados para la clase en prospectiva, de lenguaje en la educación básica o media, qué actividades serían las más pertinentes a realizar, qué conocimientos del área de lenguaje y otras áreas básicas incorporaría.

Al considerar los murales de la facultad como recurso pedagógico y de motivación los estudiantes comprenden el sentido del currículo como *praxis*, los

conecta con situaciones de la realidad social y política. Los murales representan un recurso pedagógico que permiten el análisis crítico, la interpretación visual percepción de perspectivas políticas. Por medio de la observación focalizada se fomenta el debate entre los estudiantes, como un espacio de intercambio de saberes y experiencias.

El análisis de los murales es un ejemplo de aprendizaje situado en contexto escolar en los que los estudiantes se acercan a momentos de la historia que han trazado movimientos representativos de las luchas sociales y mantienen la vigencia de sus ideas, guardan la memoria de personajes representativos y que trascienden diversos contextos socioculturales.

La actividad investigativa muestra a los estudiantes, docentes en formación inicial, que el entorno brinda recursos, los cuales pueden ser problematizados y tratados con rigor investigativo, para mejorar el desarrollo de competencias comunicativas, el pensamiento crítico y la interpretación de hechos socioculturales, desde diferentes áreas de conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blanco, P., Carillo J., Claramonte, J. & Expósito, M. (2001). Arte y Activismo. Modos de hacer. Arte crítico esfera pública y acción directa. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://ciudadcomentada.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/04/modos-de-hacer.pdf>

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación – acción en la formación del profesorado. Ediciones Martínez Roca: Barcelona, España.

Deleurme, Adele, A. (2018) Contexto y Manifestaciones del Arte Activista entre 1990 y 2010. Trabajo final de grado. Universidad de Barcelona.
https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/126110/1/TFG_Ari%C3%A8s_Deleurme_Ad%C3%A8le.pdf

Espinoza O., K. & Villablanca C., I. (2012) El arte muralista como instrumento político: sus influencias, objetivos y transformaciones coyunturales en Chile (1960-2000). En Revista Faro. N°14 (2011) - Presentación Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Playa Ancha Valparaíso, Chile | e-ISSN 0718-4018 <http://www.revistafaro.cl>

Fernández, B. (2007). *Arte y activismo: una aproximación desde el arte público*. *Arte, Individuo y Sociedad*, 19, 123–135. Universidad Complutense de Madrid. ub.edu/escult/epolis/bfdez/blanca_fdez02.pdf

Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa* (Arg), vol. XVII, núm. 1 y 2, enero - diciembre, 2013, pp. 13-26 Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.
<https://www.redalyc.org/pdf/1531/153129924002.pdf>

SECCIÓN I. EDUCACIÓN



González Martínez, L. (2006). La pedagogía crítica de Henry A. Giroux. Revista Electrónica Sinéctica, (29), 83–87. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. <https://sinectica.iteso.mx>

González Monteagudo, J. (2007). La pedagogía crítica de Paulo Freire. Contexto histórico y biográfico. Anuario pedagógico, 11, 53-64. Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/items/35611ada-44d1-44bf-a085-18250172b694>

Grundy, S. (1998). Producto o praxis del Curriculum. Tercera edición. Morata. España.

Higuera Ramos, C., Estrada García, M. del R., & Juárez Popoca, D. (2024). Una revisión de la pedagogía crítica y el currículo. Form@re - Revista abierta Per La Formazione in Rete, 24 (2), 179–196. <https://doi.org/10.36253/form-16088>

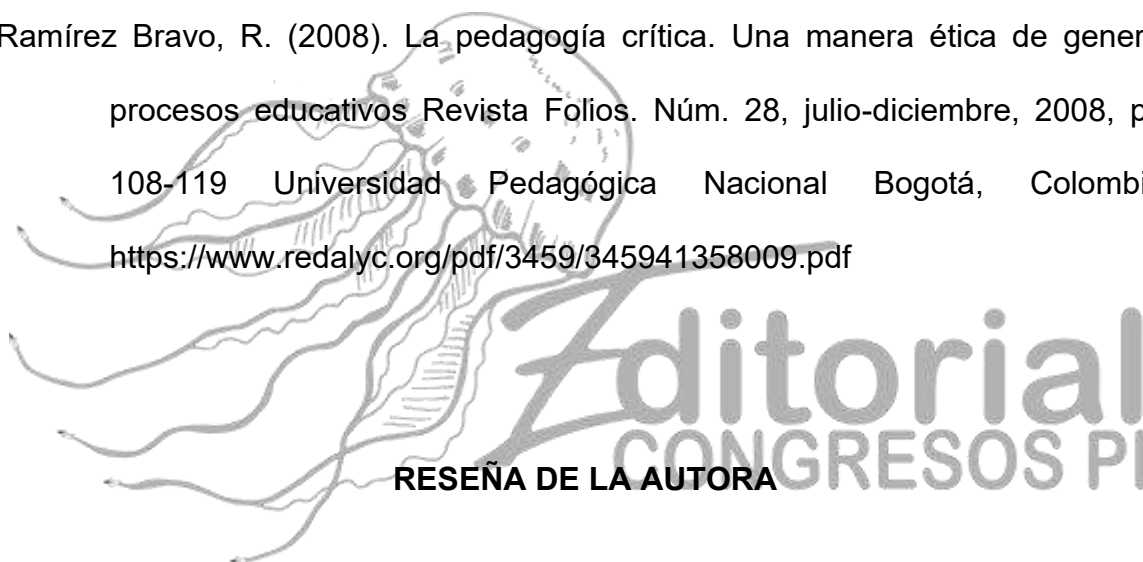
McCarthy, T. (1992). Conocimiento e interés. En La teoría crítica de Jürgen Habermas (pág. 78). Editorial Tecnos. Madrid. Disponible en <https://sotraem.izt.uam.mx/wp-content/uploads/2022/10/McCarthyTEOCRITICA.pdf>

Méndez, J., & Moran Beltrán, L., (2019) Educación y Emancipación. En Entretextos – Artículos. Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe. Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia. ISSN: 0123-9333. Año: 13 No. 24-25 (enero-diciembre), 2019, pp. 134-146. <https://dialnet.unirioja.es › descarga › articulo>

Mérida Serrano, R. (2007). El Prácticum y la formación en competencias del Maestro de Educación Infantil en España. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) N.º 42/7-25 mayo de 2007. <https://rieoei.org/historico/expe/1613Merida.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2016). La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf.

Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos Revista Folios. Núm. 28, julio-diciembre, 2008, pp. 108-119 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941358009.pdf>



RESEÑA DE LA AUTORA

MARÍA HELENA QUIJANO H.

Magíster en educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente de la Universidad Industrial de Santander, Escuela de Educación, Facultad de Ciencias Humanas. Coordinadora de la línea de investigación “Configuraciones pedagógicas y didácticas de las ciencias naturales”, grupo de investigación Atenea. Orienta las asignaturas de: desarrollo curricular y pensamiento científico en programas de licenciatura. Además, cursos o seminarios de práctica pedagógica en los programas

SECCIÓN I. EDUCACIÓN



de maestría de biociencias médicas y fisioterapia. Asesora de trabajos de investigación en los niveles de pregrado y maestría.

Entre las publicaciones se destacan:

Implementación del enfoque STEAM en el desarrollo de habilidades científicas. (2025). Publicado en “Educación científica y ciencia ciudadana en la era digital”. Memorias del XII Congreso Iberoamericano de Educación Científica – CIEDUC 2025. Editorial Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares - España.

Competencias de los docentes y de los estudiantes del siglo XXI para el desarrollo sostenible en el marco de la Agenda 2030. (2025). Coautora. Publicado en “Educación científica y ciencia ciudadana en la era digital”. Memorias del XII Congreso Iberoamericano de Educación Científica – CIEDUC 2025. Editorial Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares - España.

Situaciones concretas de aprendizaje, estrategia de interdisciplinariedad en experiencias curriculares. (2024). Tecné, Episteme y Didaxis: TED, (55), 106–109.
<https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/20985>

ANEXOS

A continuación, se presentan algunas figuras registradas de los murales como evidencia de la temática.



Figura 1.

Collage fotografía murales

Fuente: Mariño Soto, J.E. Estudiante



Figura 2.

Fotografía mural.

Fuente: Vacca Durán, K.Y. Estudiante

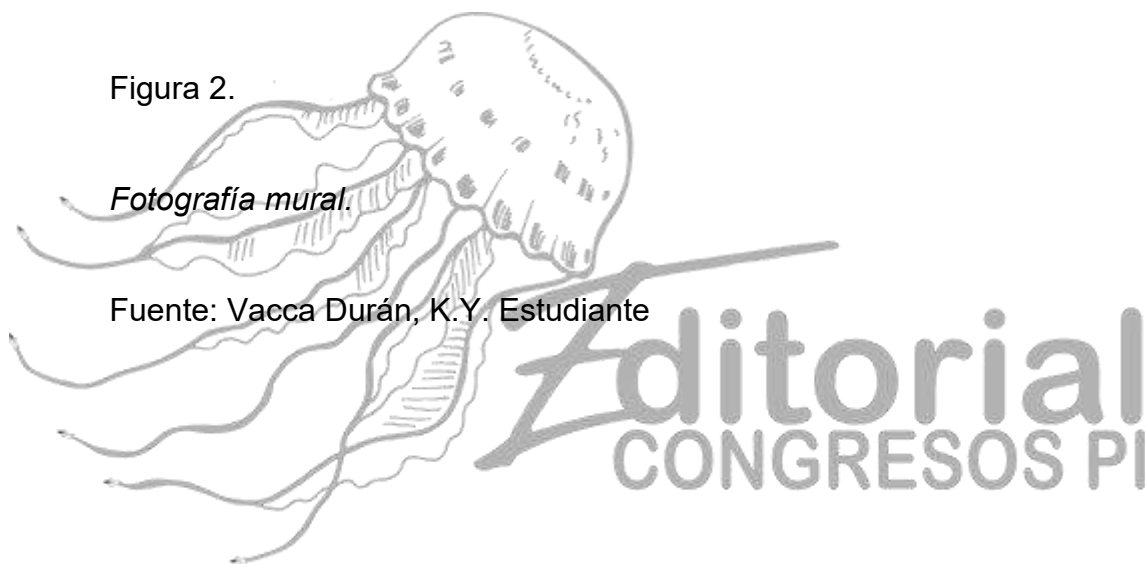




Figura 3.

Collage fotografía murales.

Fuente: Niño Mantilla, R. A. Estudiante

Editorial
CONGRESOS PI



Figura 4.

Fotografía mural.

Fuente: Villabona Guerrero, K. Estudiante



Figura 5.

Fotografías murales.

Fuente: Mejía Caicedo, A.E. Estudiante

Editorial
CONGRESOS PI



Figura 6.

Fotografías murales.

Fuente: Diaz Castillo, M.F. Estudiante LEBP.



Figura 7.

Fotografías murales.

Fuente: Diaz Castillo, M.F. Estudiante LEBP.



Figura 8.

Fotografías murales.

Editorial
CONGRESOS PI

Fuente: Díaz Castillo, M.F. Estudiante LEBP.

**ENTRE ARTESANOS Y ARTEFACTOS: PUENTES
BIDIRECCIONALES ENTRE INTELIGENCIA HUMANA Y
EFICIENCIAS DE LA IA**

**BETWEEN ARTISANS AND ARTIFACTS: BIDIRECTIONAL BRIDGES
BETWEEN HUMAN INTELLIGENCE AND AI EFFICIENCIES**



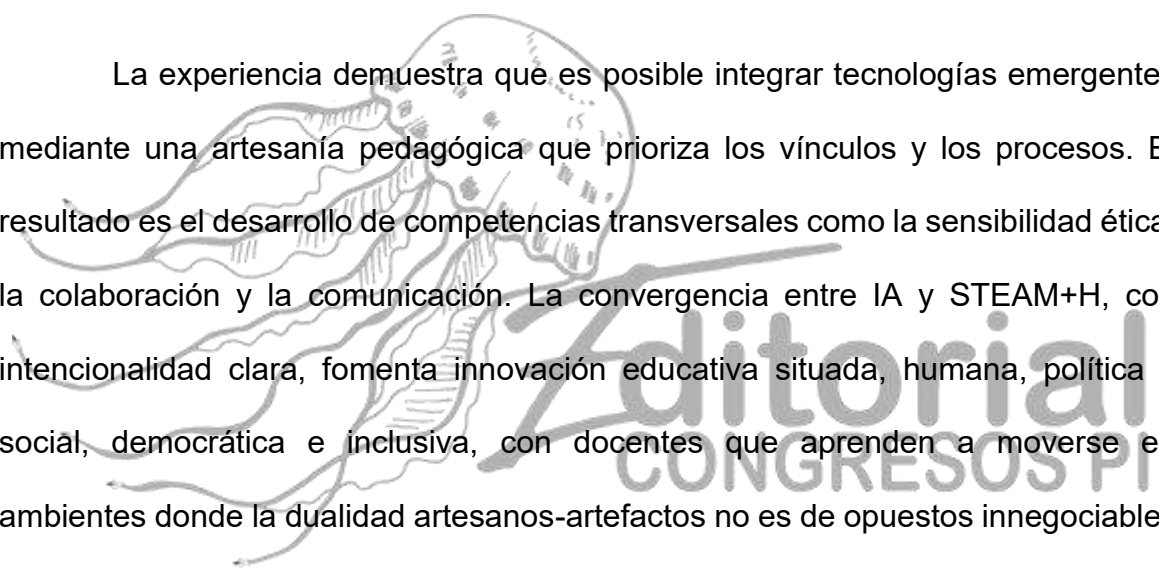
Patricia Bibiana Ramírez
Universidad Católica de Santa Fe
Instituto de Investigación en Educación Argentina
Argentina

RESUMEN

Se sistematiza una experiencia de praxis universitaria que integra la Inteligencia Artificial (IA) bajo un paradigma interdisciplinario y ético: enfoque STEAM+H, la cultura Maker y los escenarios pedagógicos diseñados con metodologías activas, para proponer una ecología pedagógica (en construcción dialógica) donde la tecnología actúa como mediación para el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad, y no como un fin en sí misma.

La innovación educativa es un desafío pedagógico y humano, más que técnico. Se aboga por recuperar la agencia docente junto al protagonismo estudiantil

evitando extremos, sean éstos por tecnofobia como por adopción acrítica de IA. El aula puede transformarse en un laboratorio de experimentación colaborativa donde el enfoque STEAM+H permite el diálogo entre diversas disciplinas y la cultura Maker reivindica el "hacer con sentido". La IA se implementa como una herramienta cognitiva ampliada para explorar escenarios y recorrer caminos con imaginación potenciada: también como un espejo crítico para reflexionar sesgos, ética y la automatización de sistemas con los cuales nos vinculamos, producimos y aprendemos a ser.



La experiencia demuestra que es posible integrar tecnologías emergentes mediante una artesanía pedagógica que prioriza los vínculos y los procesos. El resultado es el desarrollo de competencias transversales como la sensibilidad ética, la colaboración y la comunicación. La convergencia entre IA y STEAM+H, con intencionalidad clara, fomenta innovación educativa situada, humana, política y social, democrática e inclusiva, con docentes que aprenden a moverse en ambientes donde la dualidad artesanos-artefactos no es de opuestos innegociables sino de complementos necesarios y profundamente significativos.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia artificial – Paradigma STEAMH – Cultura Maker – Desarrollo de capacidades - Ambientes de innovación – Juicio crítico y creatividad – Sujetos artesanos - Artefactos y ambientes de inteligencia humana.

ABSTRACT

This paper systematizes a university practice experience that integrates Artificial Intelligence (AI) under an interdisciplinary and ethical paradigm: the STEAM+H approach, maker culture, and pedagogical scenarios designed with active methodologies, to propose a pedagogical ecology (under dialogical construction) where technology acts as a mediator for the development of critical thinking and creativity, and not as an end in itself.

More than a technical, educational innovation is a pedagogical and human challenge. It advocates for recovering teacher agency alongside student protagonism, avoiding extremes, whether technophobia or the uncritical adoption of AI. The classroom can be transformed into a collaborative experimentation laboratory where the STEAM+H approach allows for dialogue between diverse disciplines and maker culture claims "making with meaning." AI is implemented as an expanded cognitive tool to explore scenarios and journey along with enhanced imagination; also as a critical mirror to reflect on biases, ethics, and the automation of systems with which we connect, produce, and learn to be.

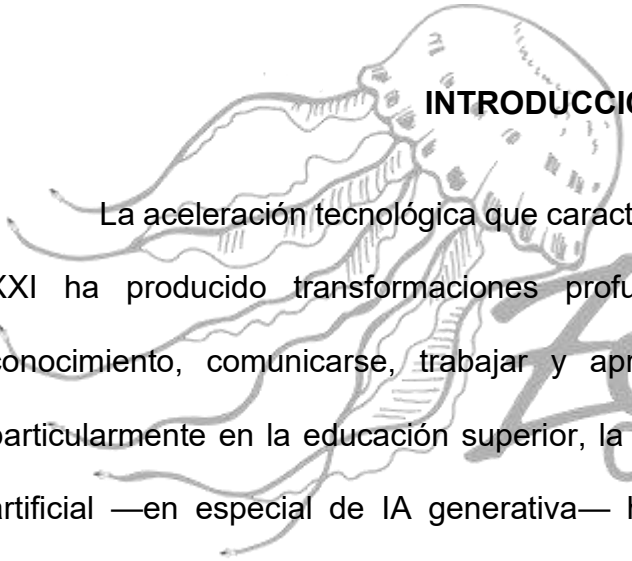
Experience shows that it is possible to integrate emerging technologies through an artisan pedagogical approach that prioritizes connections and processes. The result is the development of transversal skills such as ethical awareness, collaboration, and communication. The convergence between AI and STEAM+H, with a clear intention, fosters situated, human, political, and social educational innovation that is democratic and inclusive, with teachers learning to navigate

environments where the duality of artisans and artifacts is not one of inescapable opposites but of necessary and profoundly meaningful complements.

KEYWORDS

Artificial intelligence – STEAM+H paradigm – Maker culture – Capacity building – Innovation environments – Critical judgment and creativity – Artisan subjects - Artifacts and environments of human intelligence

INTRODUCCIÓN GENERAL



La aceleración tecnológica que caracteriza a las primeras décadas del siglo XXI ha producido transformaciones profundas en los modos de producir conocimiento, comunicarse, trabajar y aprender. En el campo educativo, y particularmente en la educación superior, la irrupción de sistemas de inteligencia artificial —en especial de IA generativa— ha intensificado debates largamente latentes sobre el sentido de enseñar y aprender en contextos atravesados por tecnologías capaces de automatizar tareas cognitivas, generar textos, imágenes, códigos y sugerir y/u ofrecer recomendaciones personalizadas a gran escala.

En este escenario, la educación universitaria se encuentra tensionada entre promesas de innovación y riesgos de empobrecimiento pedagógico. Por un lado, proliferan discursos que presentan a la IA como solución tecnológica a problemas estructurales de la educación: la personalización del aprendizaje, la evaluación, la eficiencia de la gestión y los sistemas académicos o la reducción de la carga

docente. Por otro lado, emergen preocupaciones legítimas vinculadas a la pérdida de sentido formativo, la dependencia tecnológica, la homogeneización del pensamiento, la reproducción de sesgos y la delegación acrítica de decisiones pedagógicas en sistemas algorítmicos.

La ponencia que aquí se presenta se inscribe en esta tensión, pero rehúye de posiciones binarias. No se trata de rechazar la tecnología ni de celebrarla sin reservas, sino de interrogarla pedagógicamente. Desde esta perspectiva, la pregunta central no es qué puede hacer la inteligencia artificial por la educación, sino qué tipo de educación queremos construir en tiempos de inteligencia artificial, y qué lugar otorgamos a lo humano en ese proceso.

El trabajo se apoya en una experiencia concreta de praxis áulica universitaria que articula tres ejes fundamentales: el paradigma STEAM+H, la cultura Maker y el uso crítico y creativo de la inteligencia artificial. Esta articulación no responde a una lógica de suma de enfoques, sino a la construcción de una cartografía pedagógica viva, donde cada dimensión dialoga con las otras, se tensiona, se redefine y se resignifica en función de los desafíos de formación académica contemporáneos.

Entender el currículo como cartografía viva implica abandonar la idea de trayectos lineales, secuencias rígidas y resultados predeterminados. En su lugar, se propone un currículo que se construye en el andar, que habilita desvíos fértiles, exploraciones inesperadas y preguntas que no siempre encuentran respuestas inmediatas. Esta concepción resulta especialmente relevante en un contexto donde

la IA puede ofrecer respuestas rápidas, pero no necesariamente preguntas significativas. La tarea pedagógica, entonces, se desplaza hacia el diseño de experiencias que inviten a pensar, a dudar, a crear y a problematizar.

En este marco, la noción de agencia pedagógica ocupa un lugar central. Se entiende el concepto de agencia pedagógica docente como la capacidad de tomar decisiones didácticas, éticas y políticas situadas, resistiendo la automatización acrítica de la enseñanza. Lejos de concebir al docente como mero facilitador o administrador de plataformas, se lo reconoce como aquel profesional de experticia disciplinar que se constituye en diseñador de experiencias de aprendizaje, mediador cultural y artesano del sentido. Esta artesanía pedagógica no se opone a la tecnología, pero sí se resiste a ser subsumida por ella.

Del mismo modo, el estudiantado es concebido como protagonista del proceso académico de construcción de conocimiento. No como consumidor de contenidos ni como ejecutor de instrucciones generadas por sistemas inteligentes, sino como sujeto epistémico activo, capaz de reconocer y formular problemas, tomar decisiones, colaborar con otros y reflexionar críticamente sobre su propio aprendizaje. En este sentido, la integración de la IA se orienta a ampliar las posibilidades de acción y pensamiento de los estudiantes, no a reemplazarlas.

El enfoque STEAM+H aporta a esta propuesta una mirada interdisciplinaria que rompe con la fragmentación tradicional del conocimiento universitario. La inclusión explícita de las humanidades no es un gesto accesorio, sino una decisión política y pedagógica que reconoce la necesidad de integrar dimensiones éticas,

históricas, culturales y simbólicas en la formación científica y tecnológica. La mesa de diálogo que propone STEAM+H permite que las disciplinas se interpelen mutuamente, generando preguntas que no podrían emerger desde un solo campo de saber.

La cultura Maker, por su parte, introduce una dimensión encarnada del aprendizaje. En un contexto de creciente virtualización, recuperar el hacer con las manos, el prototipado, la experimentación material y la construcción colectiva se vuelve una estrategia potente para reconectar el pensamiento con el cuerpo y con el mundo. Lejos de oponerse a lo digital, la cultura Maker dialoga con dicho universo (tanto conceptual como procedimental), pero lo ancla en prácticas significativas, situadas y colaborativas.

Finalmente, la inteligencia artificial es integrada desde una doble perspectiva: como herramienta cognitiva ampliada y como objeto de reflexión crítica. Su uso en el aula no se limita a la generación de dispositivos o productos, sino que se orienta a acompañar procesos de investigación, diseño, documentación y metacognición. Al mismo tiempo, se promueve un análisis ético de sus implicancias, invitando a los estudiantes a interrogar los datos, los modelos, los sesgos y las decisiones que subyacen a los sistemas inteligentes.

Esta introducción sienta las bases conceptuales y pedagógicas de la ponencia. En los apartados siguientes se profundizará en el marco teórico que sustenta la propuesta, en el diseño de la experiencia didáctica, en la descripción de la praxis áulica y en los aprendizajes emergentes de esta ecología educativa. El

objetivo no es ofrecer recetas, sino compartir una experiencia situada que pueda inspirar nuevas preguntas, nuevas prácticas y nuevas formas de proponer y de habitar la educación superior en tiempos de inteligencia artificial.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Estamos viviendo una época en donde es necesario pensar la reivindicación de la agencia pedagógica y el giro humanista en la educación para escenarios que están mediados por IA. Tenemos que pensar en la tecnología como un dispositivo que no es neutro. Abordar la inteligencia artificial (IA) en el nivel superior exige, ante todo, una ruptura con la ilusión de la neutralidad técnica. Como académicos, debemos reconocer que la IA es una tecnología socio-técnica que transporta valores, sesgos y lógicas de optimización que a menudo entran en colisión con los tiempos y fines de la educación. La presente ponencia sistematiza una propuesta donde la tecnología no es el fin, sino un objeto de interrogación crítica.

Se puede, entonces, hablar de la agencia pedagógica como acto de resistencia epistemológica. La agencia pedagógica se define aquí como una capacidad situada de tomar decisiones educativas con sentido. En la era de la automatización, esta agencia se desplaza: ya no se trata solo de elegir recursos, sino de ejercer una resistencia ética frente a sistemas que pretenden reemplazar el juicio humano por la eficiencia algorítmica. Y para profundizar en esto, podríamos detallar algunos ítems interesantes:

Intencionalidad frente a automatización: El docente debe asumir un rol como arquitecto de experiencias, protegiendo los espacios de duda e incertidumbre que son constitutivos del aprendizaje profundo.

Protagonismo real y agencia estudiantil: El rol del estudiante no puede cercarse o limitar al uso de herramientas, sino que se debe promover la capacidad del alumno para cuestionar los sistemas que producen la información, promoviendo una soberanía cognitiva frente al atajo que propone la IA.

Frente a la abstracción digital, proponemos un retorno a la materialidad y la interdisciplinariedad viva. El paradigma STEAM+H, con la inclusión de las humanidades (H) es una piedra angular para analizar el impacto social y ético de la realidad tecnológica. Puede concebirse el aula como una mesa larga donde el conflicto entre disciplinas (por ejemplo, la tensión entre la ética y las robotizaciones) actúa como motor de aprendizaje.

Con la cultura hacedora, conocida también como cultura Maker, se recupera la noción de un sentir muy artesano: "las manos piensan". El prototipado y el contacto con la materia tangible funcionan como un contrapeso necesario a la mediación algorítmica. Dado que en la ecuación del hacer manual tiene mayor margen el error, éste se re significa puesto que no se considera como una posible falla en el sistema, sino un insumo pedagógico que invita a la reflexión y al ajuste de estrategias.

Subyacen muchos riesgos y tensiones en el escenario de los datos automatizados. La incorporación de la IA no está exenta de peligros que amenazan

la esencia del acto pedagógico. Cada día con mayor claridad se están notando efectos contradictorios respecto a la homogeneización del pensamiento; la IA tiende a reproducir respuestas "promedio", lo que puede derivar en una pérdida de la originalidad intelectual si no existe una mediación crítica. Otra problemática que se está haciendo evidente ante el desborde tecnológico podría mencionarse como la pedagogía de la optimización, puesto que es claro el peligro de invisibilizar lo que no es medible (por ejemplo, la creatividad y el proceso subjetivo) en favor de métricas de rendimiento estandarizadas. Opacidad y dependencia son otras de las aristas del problema que se plantea. La delegación de tareas cognitivas en sistemas opacos erosiona la capacidad de argumentación y la autonomía de las instituciones académicas frente a las grandes corporaciones tecnológicas. Se menciona un riesgo estructural que va más allá del aula y que toca el corazón de la universidad como institución productora de conocimiento. Opacidad y dependencia son dos caras de un mismo fenómeno; cuando utilizamos sistemas de inteligencia artificial cuyo funcionamiento no comprendemos, ni podemos auditar ni cuestionar, tendemos a delegar en ellos tareas cognitivas centrales como analizar, sintetizar, argumentar o evaluar. La opacidad implica que no sabemos con claridad cómo se generan las respuestas: qué criterios se priorizan, qué fuentes se omiten, qué supuestos epistemológicos están incorporados en el modelo. Cuando esa opacidad se naturaliza, se debilita el ejercicio del pensamiento crítico, porque el razonamiento queda reemplazado por la aceptación de resultados. La dependencia aparece cuando esa delegación se vuelve sistemática. Si estudiantes, docentes e incluso instituciones comienzan a apoyarse de manera acrítica en plataformas cerradas por considerarlas de eficiencia absoluta, se produce una pérdida de autonomía

intelectual: ya no definimos completamente nuestros modos de enseñar, investigar y evaluar, sino que éstos quedan condicionados por lógicas, intereses del mercado y decisiones tecnológicas externas. Muchos alumnos, pero también muchos docentes, recurren a diario a la IA sin conocer cuáles son los sesgos algorítmicos de dichas aplicaciones ni cómo han sido entrenadas para responder. Y el problema es más grave aún: no solo se va perdiendo la capacidad de pensar con autonomía, sino que también se pierden caminos válidos de argumentación situada, histórica, emocional, personal y contemporánea.

Interesa el debate sobre una praxis responsable ¿Con qué criterios de acción? Para que la integración de la IA sea pedagógicamente responsable, quizás la propuesta pueda sintetizarse en cinco criterios transversales:

Primacía de la intencionalidad pedagógica que carga de sentido: La pregunta educativa (¿para qué?) debe anteceder siempre a la herramienta. Crítica y oportuna, sosteniendo el acto pedagógico desde un por qué permanentemente revisado.

TRANSPARENCIA Y EXPLICABILIDAD: Docentes y alumnos deben comprender los límites y sesgos de los modelos que utilizan. Y en todo caso, utilizar diferentes modelos, plataformas y alternativas, comparando resultados, verificando bibliografía, generando preguntas que cuestionan la indiscutibilidad aparente de las respuestas inteligentes. No necesario conocer el código interno del modelo, sino que se trata de entender qué puede y qué no puede hacer, y bajo qué supuestos responde. Los modelos de IA no “piensan” ni “comprenden”, solo generan

respuestas a partir de patrones aprendidos de grandes volúmenes de datos, que siempre están situados histórica, cultural y lingüísticamente. Por eso, toda respuesta inteligente es también una respuesta parcial, atravesada por sesgos y omisiones.

FORTALECIMIENTO DEL JUICIO HUMANO: La IA debe ser un espejo para contrastar ideas, nunca un sustituto de la reflexión propia. No es fácil promover siempre pensamientos autónomos en los estudiantes. Pero ante la realidad que vivimos, los docentes tenemos que dar espacio para el debate, la reflexión que cuestiona, la creatividad que indaga incluso sobre sus propios juicios científicos y prejuicios históricos.

CENTRALIDAD DEL PROCESO: La evaluación debe centrarse en los recorridos, las decisiones y la metacognición, por encima del producto final generado. El seguimiento del aprendizaje debe priorizar los recorridos, las decisiones y las reflexiones que hace cada estudiante que utiliza en sus producciones o dispositivos la IA más que los resultados finales generados con el apoyo de dicha IA. Documentar el proceso se vuelve una estrategia clave para evitar la invisibilización del aprendizaje.

PRESERVACIÓN DEL VÍNCULO: La relación pedagógica, basada en la confianza y el reconocimiento mutuo, es el núcleo irremplazable de la formación superior. El docente es siempre una persona que se vincula intencionalmente con otra persona aun cuando los procesos estén mediados por máquinas o sistemas.

En la universidad el aula debe transformarse en un laboratorio de intelectualidad híbrida. Habitar la universidad en tiempos de IA requiere convertir el

aula en un laboratorio donde ciencia, artefactos, ingenio inteligente y emociones tienen cabida por igualdad de condiciones. Un espacio donde se legitimen las dudas y donde la tecnología sea un elemento más de exploración, siempre supeditado a una ética del cuidado y a una voluntad política de formar ciudadanos críticos. La educación no debe ser optimizada por opción tecnológica directa, sino que debe ser habitada con sentido. El desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de resolver problemas complejos constituye uno de los ejes transversales de esta propuesta pedagógica. En un contexto donde la IA puede generar respuestas rápidas y aparentemente correctas, estas competencias adquieren una relevancia renovada. Pensar críticamente ya no consiste solo en evaluar información, sino en interrogar los sistemas que la producen, los criterios que la validan y los intereses que la orientan. El pensamiento crítico, en este marco, se concibe como una práctica situada que implica analizar supuestos, contrastar perspectivas, identificar sesgos y tomar decisiones fundamentadas. La IA se convierte aquí en un objeto privilegiado de análisis: ¿qué datos utiliza?, ¿qué voces quedan fuera?, ¿qué modelos de mundo reproduce?, ¿qué se gana y qué se pierde al delegar ciertas tareas cognitivas en sistemas algorítmicos automáticos? Estas preguntas atraviesan los proyectos y debates propuestos en el aula, promoviendo una alfabetización crítica en tecnologías emergentes.

La creatividad, por su parte, es entendida no como un rasgo individual excepcional, sino como una capacidad colectiva que se desarrolla en contextos que habilitan la exploración, el riesgo y la combinación inesperada de ideas. El enfoque STEAM+H y la cultura Maker crean condiciones propicias para esta creatividad

situada, donde el diseño, el arte y la experimentación dialogan con el análisis científico y tecnológico. Las consignas y los retos ocupan un lugar central en el diseño de la experiencia pedagógica. No se piensan instrucciones cerradas; las consignas se formulan como invitaciones a explorar, problematizar y crear. Se busca que sean suficientemente abiertas como para permitir múltiples abordajes, pero lo bastante estructuradas como para ofrecer un marco de sentido y evitar la desorientación del estudiante. El andamiaje pedagógico se construye de manera progresiva y flexible. En las primeras etapas, el docente ofrece mayor acompañamiento proponiendo marcos conceptuales, ejemplos, preguntas orientadoras y espacios de discusión colectiva. A medida que avanza el proceso, este andamiaje se retira gradualmente, dando lugar a una mayor autonomía estudiantil.

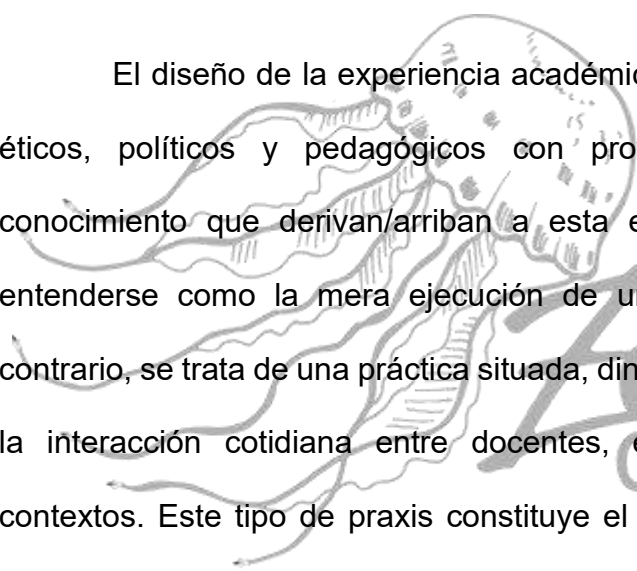
Desde esta praxis, se nutre el rol del docente como artesano en la educación. Docencia que se redefine a partir de la noción de artesanía pedagógica puesto que, en su labor, no se limita a aplicar metodologías, sino que diseña, ajusta y reconfigura la experiencia en función de lo que ocurre en el aula. Esta artesanía implica sensibilidad para leer el contexto, capacidad de improvisación informada y disposición para revisar decisiones. La presencia de la IA no disminuye este rol; por el contrario, lo intensifica. Cuantas más herramientas de IA se incorporan, mayor es la necesidad de un criterio pedagógico sólido que oriente su uso. El docente actúa como guardián del sentido educativo, asegurando que la tecnología no eclipse los objetivos formativos ni los valores que sostienen la experiencia. Como profesor (experticia disciplinar) asume un rol explícito en la problematización ética de la IA.

No se posiciona como experto tecnológico absoluto, sino como co-investigador junto a los estudiantes. Esta postura habilita un clima de aprendizaje horizontal, donde el desconocimiento se reconoce como parte del proceso y la búsqueda colectiva de comprensión se vuelve un valor pedagógico. La irrupción de la IA en el universo de la academia ha encontrado a docentes y estudiantes en el plano de la novedad viviéndolo al mismo tiempo.

El diseño de la experiencia didáctica se debe orientar a consolidar al estudiante como sujeto epistémico activo. Esto implica reconocerlo como capaz de producir conocimiento, formular preguntas relevantes y tomar decisiones fundamentadas, más allá de reproducir contenidos o seguir instrucciones. Como aprendientes trabajan de manera individual y colaborativa, negociando significados, distribuyendo roles y construyendo acuerdos. La colaboración no se plantea como un simple reparto de tareas, sino como un espacio de diálogo intelectual donde se confrontan ideas, se justifican posiciones y se construyen soluciones colectivas. En este sentido, el desarrollo de la capacidad de argumentación surge prácticamente como proceso natural. La IA, en este marco, puede ser implementada como un tercer interlocutor que ofrece nuevas instancias y perspectivas, plantea alternativas o pone en evidencia ciertas limitaciones. Sin embargo, la responsabilidad última del proceso y del producto recae siempre en los estudiantes, quienes deben argumentar y defender sus decisiones frente al grupo y al docente.

Un componente clave del diseño didáctico es la documentación pedagógica. Los estudiantes deben registrar el proceso de producción de conocimiento a través de bitácoras, portafolios o registros multimodales, donde

dejan constancia de las decisiones tomadas, los errores cometidos, las iteraciones realizadas y los aprendizajes emergentes. Esta documentación cumple múltiples funciones. Por un lado, permite visibilizar el aprendizaje más allá del producto final, poniendo en valor el recorrido. Por otro, se convierte en un insumo para la reflexión metacognitiva y la evaluación formativa. Finalmente, funciona como una herramienta ética, al hacer explícito el uso de la IA y evitar su invisibilización (o aquello que se esconde detrás de lo automático, fácil y rápido – despersonalizando las capacidades humanas de razón y lógica resolutive).



El diseño de la experiencia académica se traduce, entonces, en principios éticos, políticos y pedagógicos con proyectos, dinámicas y estímulos de conocimiento que derivan/arriban a esta ecología educativa y que no puede entenderse como la mera ejecución de un plan previamente definido. Por el contrario, se trata de una práctica situada, dinámica y reflexiva, que se construye en la interacción cotidiana entre docentes, estudiantes, saberes, tecnologías y contextos. Este tipo de praxis constituye el núcleo vivo de la propuesta y es allí donde los principios de agencia pedagógica, enfoque STEAM+H, cultura Maker y uso crítico de la IA adquieren densidad concreta. Este tipo de praxis académica se caracteriza por la coexistencia de múltiples capas: proyectos interdisciplinarios, dinámicas colaborativas, instancias de reflexión individual y colectiva, y momentos de problematización ética. En este entramado, el aula se transforma en un espacio de producción de sentido más que de producción de meros contenidos.

Los proyectos desarrollados en esta experiencia son pensados como desafíos abiertos y de problemas complejos y se estructuran en torno a retos

disciplinarios que requieren ser abordados como problemáticas a veces necesitadas de una mirada divergente por la complejidad, ambigüedad y/o escenarios de contextualización. No se trata de proyectos orientados exclusivamente a la obtención de un producto final, sino de procesos de investigación, diseño y reflexión que ponen en juego múltiples competencias.

En términos generales, los proyectos pueden agruparse en tres grandes tipos, aunque en la práctica estos se superponen y dialogan entre sí. Como para detallar, podemos describirlos así:

a) Proyectos de investigación y problematización, cuando se centran en el análisis crítico de un fenómeno, una tecnología o una problemática educativa y social vinculada al uso de la IA. Los estudiantes investigan, recopilan información, contrastan fuentes y construyen marcos interpretativos interdisciplinarios. La IA se utiliza como apoyo para explorar tendencias, analizar discursos o simular escenarios, pero siempre bajo un enfoque crítico que exige validar y contextualizar la información obtenida.

b) Proyectos de diseño y creación; es la oportunidad que tienen los estudiantes para diseñar y desarrollar artefactos conceptuales, materiales o digitales que responden a un problema identificado. Pueden tratarse de prototipos, modelos, recursos educativos, narrativas interactivas o soluciones híbridas que integran lo analógico y lo digital. La cultura Maker adquiere aquí un rol central, promoviendo el aprendizaje a través del hacer, la iteración y la experimentación. La

IA puede asistir en fases específicas del diseño, como la generación de ideas, la simulación de alternativas y/o la documentación del proceso.

c) Proyectos de intervención y reflexión pedagógica, cuando se orientan a pensar y proponer intervenciones educativas concretas que integren la IA de manera ética y pedagógicamente fundamentada. Los estudiantes diseñan secuencias didácticas, estrategias de evaluación o propuestas institucionales, reflexionando sobre sus implicancias éticas, políticas y culturales, pretendiendo siempre una impronta de responsabilidad democrática e inclusión. El énfasis está puesto en la toma de decisiones y en la justificación argumentada de cada elección.

En todos los casos, los proyectos se conciben como procesos abiertos, donde las preguntas iniciales pueden transformarse y los resultados no están completamente definidos desde el inicio. Esta apertura es una condición clave para el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad. Es por esta razón que las dinámicas de trabajo que atraviesan la praxis áulica se fundamentan en la colaboración genuina y el diálogo sostenido. Surge como para considerar un concepto demandante: la negociación de los sentidos. Los estudiantes trabajan en equipos heterogéneos, conformados a partir de criterios que buscan favorecer la diversidad de perspectivas, saberes y experiencias. La colaboración no se reduce a la división de tareas, sino que se promueve como un proceso de construcción colectiva de conocimiento. Las decisiones relevantes —definición del problema, elección de enfoques, uso de herramientas, criterios de evaluación— son discutidas y negociadas dentro de los equipos. Estas discusiones, lejos de ser un obstáculo, se convierten en instancias formativas donde emergen tensiones epistemológicas y

éticas, muy saludables desde la promoción de competencias sociales como la empatía, la tolerancia y la frustración frente al error. Es así como el aula universitaria se debe organizar de manera flexible para facilitar dichas dinámicas: trabajo en mesas, espacios de prototipado, momentos de puesta en común y debates colectivos. La disposición del espacio físico y virtual se considera parte del diseño pedagógico, ya que influye directamente en las formas de interacción y participación. Pero no queda reducido al espacio físico. El futuro, que se anuncia hibridado, está configurando cada día más y mejores plataformas para transpolar esta anhelada disposición áulica al espacio virtual, con diversidad de aplicaciones muy prometedoras y de acceso, en muchos casos, libre o a bajos costos.

La IA participa en estas dinámicas como recurso compartido, pero nunca como árbitro de decisiones. Su uso es deliberado y explícito, y los equipos reflexionan sobre cómo sus sugerencias influyen —o no— en las decisiones finales. Esta reflexión colectiva contribuye a desnaturalizar el autoritarismo hegemónico de la tecnología y a reforzar la responsabilidad humana. En muchos casos, aparece el error, otrora considerado fracaso; pero junto con la incertidumbre y la iteración, todos sean bienvenidos como motores del aprendizaje. Para este tipo de propuesta, un rasgo distintivo de la praxis áulica es la valorización del error y la incertidumbre como componentes inherentes al aprendizaje. En lugar de ocultarlos o penalizarlos, se los integra conscientemente en el proceso formativo. Los proyectos se desarrollan a través de ciclos de prueba, análisis, ajuste y nueva prueba, donde el error se convierte en una fuente de información. No se romantiza el error, pero tampoco se lo niega en la rutina académica. Esta lógica de iteración, propia de la

cultura Maker y del pensamiento de diseño, favorece una relación más lógica y cordial con el conocimiento. Los estudiantes aprenden a formular hipótesis, a aceptar que no siempre funcionan y a revisar sus supuestos. La IA puede contribuir a este proceso ofreciendo simulaciones o alternativas, pero no debe eliminar la necesidad de experimentar ni ser garantía de resultados correctos. La incertidumbre, lejos de ser vista como una debilidad, se reconoce como un espacio fértil para el pensamiento crítico. Aprender a trabajar sin respuestas predefinidas, a tomar decisiones con información incompleta y a sostener preguntas abiertas se convierte en una competencia clave en contextos de complejidad creciente.

APRENDIZAJES EMERGENTES: IR MÁS ALLÁ DE LOS PRODUCTOS FINALES

Uno de los aportes más significativos de esta praxis áulica es la emergencia de aprendizajes que trascienden los productos finales de los proyectos. Si bien los artefactos/dispositivos, informes o propuestas desarrolladas son importantes, el foco se sitúa en los procesos y en las transformaciones que experimentan los estudiantes a lo largo del recorrido. Entre los aprendizajes emergentes más relevantes se identifican, en primer lugar, el desarrollo de una mirada crítica sobre la tecnología, que permite a los estudiantes evaluar las posibilidades y limitaciones de la inteligencia artificial sin caer en posiciones extremas. En segundo lugar, el fortalecimiento de la autonomía y la agencia estudiantil, al asumir decisiones complejas y responsabilizarse por ellas. En tercer lugar, el desarrollo de la capacidad de trabajar colaborativamente, gestionando conflictos, negociando significados y construyendo acuerdos. En un cuarto lugar, se puede mencionar la

integración de saberes interdisciplinarios para superar la fragmentación del conocimiento. También cabe notar, como punto relevante, la construcción de una mayor tolerancia a la incertidumbre y al error, entendidos como parte constitutiva del aprendizaje. Estos aprendizajes no siempre son visibles en evaluaciones tradicionales, pero se manifiestan en las reflexiones, las discusiones y las decisiones que los estudiantes toman a lo largo del proceso. Y por esta razón, amerita repensar el rol de la reflexión docente en la praxis áulica ya que la misma no se agota en la experiencia de los aprendientes; también implica un proceso constante de reflexión docente. El docente debe analizar lo que ocurre en el aula, revisar las consignas, ajustar los tiempos y redefinir estrategias en función de las respuestas del grupo clase. Esta reflexión no se realiza en soledad, sino en diálogo con los estudiantes y, en algunos casos, con otros docentes pares, configurando comunidades de práctica universitaria. En realidad, y como ya se ha visto en algunos manifiestos y posicionamientos, las entidades también entran a la cancha como titulares en estos procesos de innovación educativa.

La IA, incluso, puede ser utilizada como apoyo para esta reflexión, por ejemplo, para analizar registros, identificar patrones o explorar alternativas didácticas. Sin embargo, la interpretación y la toma de decisiones siguen siendo responsabilidad de los académicos profesionales que son quienes ejercen agencia pedagógica en cada ajuste necesario. Rol indelegable desde lo que ya se ha analizado y descripto.

La praxis áulica, en este enfoque, da cuenta de una ecología educativa compleja, donde tecnología, pedagogía y humanidad se entrelazan de manera Inter

dinámica. Se retroalimentan permanentemente, manteniendo en vela los focos y demandas. Y es por esta razón que también urge dialogar reflexivamente sobre los modelos de evaluación acordes y significativos.

La evaluación constituye uno de los núcleos más sensibles de cualquier propuesta educativa y, al mismo tiempo, uno de los espacios donde con mayor fuerza se manifiestan las tensiones entre innovación pedagógica y lógicas tradicionales. En el contexto de esta experiencia, atravesada por la integración crítica de la IA, la evaluación no se concibe como un acto terminal de verificación, sino como un proceso continuo, formativo y profundamente pedagógico. Evaluar, en este marco, implica acompañar trayectorias, hacer visibles aprendizajes complejos y sostener criterios que resistan la reducción de la experiencia educativa a métricas simplificadoras.

La evaluación formativa y la documentación pedagógica se articulan como dos dimensiones inseparables. Juntas permiten desplazar el foco del resultado final hacia el proceso, del producto aislado hacia el recorrido, y de la calificación como fin en sí mismo hacia la evaluación como oportunidad de aprendizaje y promoción cualificada que certifica, en todos los casos, una construcción de conocimiento real y significativo. Es necesario considerar la evaluación como proceso formativo y dialógico. La evaluación formativa, tanto como instancia y/o como dispositivo, se entiende aquí como un proceso dialógico que acompaña el aprendizaje a lo largo de toda la experiencia. No se limita a momentos específicos ni se reduce a la asignación de una nota, sino que se despliega en múltiples instancias de retroalimentación, autoevaluación y coevaluación. La autoevaluación es

fundamental. Que un estudiante puede reconocer un error que surge y que pueda iterar procesos de manera autónoma, no solo lo habilita para el escenario académico; en realidad, se está auto habilitando para futuras instancias de resolución creativa de problemas. No se siente calificado o descalificado, sino que se siente invitado a pensar críticamente qué o cuáles variables no han sido tenidas en cuenta para una decisión oportuna. Esto también construye la capacidad de responsabilidad ejecutiva. Mostramos entonces cómo este enfoque reconoce que aprender implica tomar decisiones, cometer errores, revisar supuestos y ajustar estrategias. La evaluación, por lo tanto, se orienta a ofrecer información relevante y oportuna que permita a los estudiantes comprender dónde se encuentran en su proceso y qué caminos pueden explorar para profundizar su aprendizaje.

En la praxis áulica que aquí se relata, la retroalimentación adquiere un carácter cualitativo y de argumentación. El docente no se limita a señalar aciertos o errores, sino que formula preguntas, propone contrastes y sugiere líneas de exploración. Esta retroalimentación se produce tanto en instancias formales como en interacciones cotidianas dentro del aula, reforzando la idea de que evaluar es una práctica continua y situada.

La idea, entonces, es pensar en cuáles son los criterios de evaluación centrados en el proceso. Uno de los desafíos centrales de esta propuesta es definir criterios de evaluación que valoren el proceso sin perder rigor académico. Para ello, se construyen criterios explícitos que contemplan dimensiones como a) la formulación y reformulación del problema; b) la calidad/claridad/pertinencia de las preguntas planteadas; c) la integración de saberes interdisciplinarios; d) la toma de

decisiones y su justificación argumentada; e) el uso crítico y reflexivo de la IA (sugerida o de selección estudiantil); f) la capacidad de trabajar colaborativamente (comunidades dialógicas reales); g) la reflexión metacognitiva sobre el propio aprendizaje.

Estos criterios pueden/deben ser compartidos y discutidos con los estudiantes desde el inicio para favorecer la transparencia y la corresponsabilidad. De este modo, la evaluación deja de ser un juicio externo (muchas veces subjetivo) y se convierte en un marco de referencia compartido que orienta el trabajo, la producción y en todos los casos, cómo se forja el conocimiento a largo plazo. Para ese enfoque, la IA puede ser utilizada como apoyo para organizar información o identificar patrones en los procesos, pero no reemplaza el juicio pedagógico. La valoración de aprendizajes complejos requiere interpretación, sensibilidad y conocimiento del contexto, dimensiones que no pueden ser automatizadas sin perder profundidad.

Una manera de pensar la evaluación situada es a través de rúbricas flexibles y que se implementan como dispositivos orientadores, no como grillas rígidas de clasificación o calificación. Se deben diseñar rúbricas flexibles que describan niveles de desempeño en términos cualitativos, poniendo el énfasis en el desarrollo progresivo de competencias más que en la comparación entre estudiantes. Estas rúbricas son revisadas y ajustadas a lo largo del proceso, en función de la naturaleza de los proyectos y de los aprendizajes emergentes. En algunos casos, los propios estudiantes pueden participar en su construcción o adaptación, fortaleciendo su comprensión de los criterios de logros efectivos y su

capacidad de autoevaluación. La evaluación situada reconoce que no todos los proyectos ni todas las trayectorias son iguales. Por ello, se evitan comparaciones estandarizadas y se privilegia el análisis contextualizado de cada proceso. Esta perspectiva resulta especialmente relevante en experiencias interdisciplinarias, donde los caminos de aprendizaje pueden ser diversos y no lineales. Donde el pensamiento divergente se siente invitado a generar disrupciones a lógicas tradicionales que no siempre han funcionado.

Pero con solo rúbricas no alcanza. La documentación pedagógica cumple un rol central en esta propuesta, ya que permite hacer visibles aprendizajes que de otro modo quedarían ocultos. A través de bitácoras, portafolios, registros multimodales y narrativas reflexivas, los estudiantes se sienten interpelados en la democratización del camino de construcción del conocimiento y con ello, invitados de honor a su tiempo y proceso personal de trabajo, dejando constancia de decisiones, errores, iteraciones y aprendizajes. Este rol en primera persona construye a futuro mucho más de lo que se puede llegar a dilucidar en el aula. Pero esta documentación no debe concebirse como un requisito burocrático, sino como una herramienta de reflexión y construcción de sentido. Al registrar su recorrido, los estudiantes desarrollan una mayor conciencia metacognitiva y pueden identificar patrones, avances y dificultades. La documentación también cumple una función ética en el uso de la inteligencia artificial. Al explicitar cómo, cuándo y para qué se utiliza la IA, se evita su invisibilización y se promueve un uso responsable y transparente. Los estudiantes reflexionan sobre el impacto de la herramienta en sus decisiones y sobre las alternativas posibles sin su mediación.

Al evitar la reducción de la evidencia de aprendizaje a métricas simplificadoras, se minimiza uno de los riesgos más significativos en contextos de creciente digitalización/robotización y que es la tendencia a reducir dicha evidencia de aprendizaje a indicadores cuantificables (lógica que sigue sosteniendo el reproduccionismo memorístico). Plataformas y sistemas de IA suelen privilegiar métricas como el tiempo de interacción, la cantidad de tareas completadas o la frecuencia de participación, ofreciendo una visión parcial y empobrecida de la experiencia educativa. La agencia pedagógica actual debe evitar caer en estos peligros. El conocimiento del estudiante, por más eficiencia que demuestre la IA en la construcción exacta de dispositivos, no puede “medirse” por datos automáticos; debe priorizarse siempre el proceso inteligente de un estudiante en sus ritmos y lógicas, iteraciones y preguntas, registros y decisiones. La propuesta que aquí se presenta se posiciona críticamente frente a la lógica de rúbricas algorítmicas. Si bien se reconocen las potencialidades de los datos para informar decisiones pedagógicas, se rechaza la idea de que el aprendizaje pueda ser capturado plenamente por métricas estandarizadas. La complejidad del pensamiento crítico, la creatividad y la construcción colectiva de conocimiento requiere instrumentos de evaluación cualitativos y narrativos. Que argumentan. Que se explayan en vocabulario rico. Que nutren a la comunidad científica, incluso, con los errores cometidos. En este sentido, la evaluación formativa y la documentación pedagógica funcionan como contrapesos a la datificación excesiva. Permiten sostener una mirada holística del aprendizaje, que reconoce tanto los avances cognitivos como las dimensiones éticas, emocionales y sociales del proceso formativo.

Es fundamental reconocer que evaluar es un acto ético además de pedagógico. Las decisiones evaluativas tienen impacto en la autoestima, la motivación y las trayectorias de los aprendientes. En un contexto mediado por IA, esta dimensión ética adquiere una relevancia particular. Ejercer una evaluación responsable implica asumir la responsabilidad de no delegar el juicio pedagógico en sistemas automáticos, de cuidar los vínculos y de reconocer la singularidad de cada proceso. La evaluación se convierte así en un espacio privilegiado para ejercer la agencia pedagógica y reafirmar el carácter humano de la educación. La evaluación formativa y la documentación pedagógica, tal como se conciben en esta experiencia de aula, permiten sostener una propuesta educativa rigurosa sin renunciar a la complejidad.

COMUNIDADES DE PRÁCTICA Y APRENDIZAJE COLABORATIVO

La integración crítica de la IA en la educación superior no puede sostenerse únicamente en iniciativas individuales ni en experiencias aisladas dentro del aula. La complejidad de los desafíos pedagógicos, éticos y políticos que plantea la IA exige la construcción de comunidades de práctica y aprendizaje colaborativo, entendidas como espacios colectivos donde docentes y estudiantes comparten saberes, reflexionan sobre sus prácticas y construyen conocimiento de manera situada. En esta propuesta, las comunidades de práctica no se conciben como estructuras formales rígidas, sino como entramados dinámicos de relaciones que se configuran en torno a problemas comunes, intereses compartidos y preguntas abiertas. Estas comunidades funcionan como ecosistemas de aprendizaje que trascienden el aula y permiten sostener procesos de innovación pedagógica con

sentido. Y mucho más abriendo las ventanas del mundo globalizado que nos invita a hibridar la educación incluyendo en la ecuación a otros colectivos, centros, obradores y por qué no reservorios internacionales en diversidad de lenguajes.

El concepto de comunidad de práctica remite a la idea de que el aprendizaje es, en esencia, un fenómeno social. Aprender implica participar en prácticas compartidas, negociar significados y construir identidades profesionales en interacción con otros. En el ámbito universitario, esta perspectiva resulta especialmente relevante para romper con la lógica individualista que suele caracterizar tanto la enseñanza como el aprendizaje. En el contexto de esta praxis, la comunidad de práctica se configura a partir de la participación activa en proyectos interdisciplinarios (muchas veces ficcionados por cuestiones temporales), la reflexión conjunta sobre el uso de la IA y el intercambio permanente de experiencias. Docentes y estudiantes se reconocen como aprendices, cada uno desde su rol (diferenciado y reconocido), y construyen conocimiento de manera colaborativa. La IA, lejos de reemplazar estas interacciones, actúa como un catalizador de nuevas conversaciones. Al introducir preguntas sobre su funcionamiento, sus límites y sus implicancias, la tecnología genera oportunidades para el diálogo y el debate, fortaleciendo la dimensión colectiva del aprendizaje. El aprendizaje colaborativo constituye uno de los pilares de la praxis áulica actual. No se trata simplemente de trabajar en grupo, sino de diseñar experiencias que requieran la interdependencia positiva entre los participantes. Los proyectos propuestos demandan la integración de saberes diversos, lo que hace necesario el aporte de cada integrante, generando un proceso que construye de manera colectiva a través del intercambio de ideas, la

argumentación y la negociación de sentidos. Las diferencias de opinión no se evitan, sino que se valoran como oportunidades para profundizar el análisis y enriquecer las soluciones. El conflicto cognitivo se erige como un motor del aprendizaje, siempre y cuando sea acompañado por un clima de respeto y confianza.

La IA puede apoyar este proceso, por ejemplo, ofreciendo múltiples perspectivas sobre un problema o facilitando el acceso a información diversa. Sin embargo, su uso no sustituye la deliberación humana ni la construcción conjunta de acuerdos. La comunidad decide qué hacer con la información disponible y cómo integrarla en el proyecto común. La ingeniería de los prompts, en estos casos, también invita a la inteligencia humana a redactar según sea la aplicación y comparar resultados. Otra oportunidad para abrir las puertas al debate sobre los sesgos, las alucinaciones y voces que se callan en cada caso.

Pero la construcción de comunidades de práctica no se debería limitar al estudiantado. El intercambio profesional entre docentes constituye un componente clave para sostener propuestas pedagógicas innovadoras en contextos atravesados por la IA. Compartir experiencias, dilemas y problemáticas de aprendizajes permite evitar el aislamiento profesional y construir criterios colectivos para la toma de decisiones. En este marco, la reflexión docente se debería desplegar en espacios formales e informales: reuniones de equipo, talleres, comunidades virtuales o conversaciones espontáneas. Estos espacios permiten analizar lo que ocurre en el aula, discutir el uso de tecnologías emergentes y revisar supuestos pedagógicos. La IA puede ser utilizada como recurso para sistematizar experiencias o analizar

datos, pero la interpretación y el sentido de esas prácticas se construyen colectivamente.

La comunidad docente funciona, así como un espacio de cuidado profesional, donde se legitima la incertidumbre y se reconoce que nadie posee todas las respuestas. Esta disposición resulta fundamental en un contexto de cambio acelerado, donde la presión por saber usar tecnologías digitales de manera efectiva/eficiente puede generar ansiedad y desgaste.

Las comunidades de práctica que se están describiendo se configuran ya en entornos híbridos que combinan la presencialidad, la virtualidad y el uso de herramientas de IA. Esta hibridez no se entiende como una simple suma de modalidades, sino como una oportunidad para ampliar las formas de participación y colaboración. Los espacios virtuales permiten sostener el intercambio más allá del aula, compartir recursos, documentar procesos y mantener conversaciones asincrónicas. La IA puede facilitar la organización de información y/o la recuperación de discusiones previas, pero no reemplaza la interacción humana ni la construcción de vínculos. La presencialidad, por su parte, sigue siendo un espacio privilegiado para el diálogo profundo, la mirada empática, la construcción de confianza y el trabajo corporal y material propio de la cultura Maker. Desde sus manifiestos, la cultura hacedora propone hacer de la experiencia de aprendizaje un escenario de disfrute. Surge notorio acá un pilar del puente bidireccional: no todo es “exactitud” para el proceso. Cuando la IA ofrece rapidez y eficiencia, la mano humana que se entrelaza ofrece calidez y compromiso. La combinación de estos entornos enriquece la experiencia comunitaria, siempre que esté guiada por una

intencionalidad pedagógica clara y pertinente: no se trata de hacer, sino de hacer resolutivamente, investigando, reflexionando, aprendiendo.

La participación en comunidades de práctica tiene un impacto significativo en el desarrollo de identidades profesionales. A través del intercambio y la reflexión colectiva, los estudiantes comienzan a verse a sí mismos como futuros profesionales capaces de trabajar colaborativamente, tomar decisiones éticas y enfrentar problemas complejos. Estos aprendizajes comunitarios trascienden los contenidos disciplinares y se vinculan con competencias clave para el ejercicio profesional en contextos mediados por tecnologías inteligentes: comunicación asertiva, trabajo en equipo, pensamiento crítico, sensibilidad ética y capacidad de aprendizaje continuo. En el caso de los docentes, la comunidad de práctica contribuye a fortalecer la agencia pedagógica y a sostener una postura reflexiva frente a la IA. La construcción colectiva de sentido permite resistir la presión de soluciones tecnocráticas y afirmar una visión de la educación centrada en lo artesanal, en lo netamente humano. La construcción de comunidades de práctica y aprendizaje colaborativo se presenta entonces como una condición necesaria para una integración responsable de la IA en la educación.

DISCUSIÓN: TENSIONES, LÍMITES Y APRENDIZAJES EMERGENTES

La experiencia de praxis áulica que conforma esta ponencia está sustentada en la rica articulación entre agencia pedagógica, enfoque STEAM+H, cultura Maker y el uso crítico de la IA; permite abrir un espacio de discusión que trasciende la

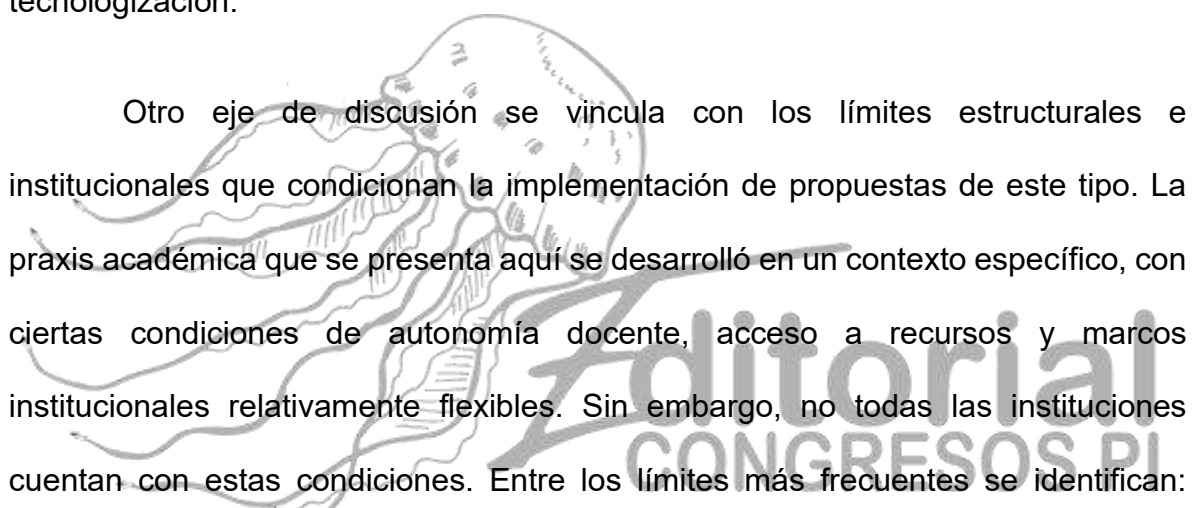
descripción de prácticas concretas que puedan funcionar como recetas infalibles para la anhelada innovación educativa. Esta discusión no busca cerrar sentidos ni ofrecer conclusiones definitivas, sino explicitar tensiones, reconocer límites y sistematizar aprendizajes emergentes que resultan relevantes para el campo de la educación superior en contextos atravesados por tecnologías inteligentes.

Discutir esta experiencia implica asumir que toda propuesta pedagógica situada es, por definición, incompleta, contingente y perfectible. Lejos de debilitar el enfoque, este reconocimiento constituye una de sus principales fortalezas, ya que habilita una actitud reflexiva y crítica frente a la innovación educativa.

Una de las tensiones más persistentes que atraviesa la experiencia es la que se establece entre la promesa tecnológica y el sentido pedagógico. La IA suele presentarse como una solución eficiente a problemas complejos: personalización del aprendizaje, automatización de tareas, optimización del tiempo docente. Sin embargo, la praxis áulica analizada evidencia que estas promesas, si no son interrogadas críticamente, pueden entrar en conflicto con los tiempos, ritmos y necesidades del aprendizaje profundo. En múltiples momentos del proceso, se hace evidente que la eficiencia tecnológica no siempre coincide con la eficacia pedagógica. Desafíos y actividades que demandaban más tiempo, discusión y negociación colectiva, etc. resultaron ser las más significativas desde el punto de vista formativo. Esta constatación pone en cuestión los discursos que equiparan innovación con velocidad o reducción de esfuerzo, y refuerza la idea de que educar implica, en muchos casos, desacelerar. Lo vertiginoso del avance tecnológico, en muchos casos, ha reducido la mirada crítica en pos de conveniencias

procedimentales. Y esta reducción impacta, negativamente, en la construcción de sentido artesanal, creativo, resolutivo.

La discusión permite afirmar que la integración de la IA no puede guiarse por la lógica de la sustitución (la pregunta debería ser también qué tarea humana puede ser reemplazada) sino por la lógica de la ampliación preguntándonos qué experiencias humanas pueden enriquecerse y cómo se lograría. Esta distinción resulta clave para sostener una pedagogía con sentido en contextos de alta tecnologización.



Otro eje de discusión se vincula con los límites estructurales e institucionales que condicionan la implementación de propuestas de este tipo. La praxis académica que se presenta aquí se desarrolló en un contexto específico, con ciertas condiciones de autonomía docente, acceso a recursos y marcos institucionales relativamente flexibles. Sin embargo, no todas las instituciones cuentan con estas condiciones. Entre los límites más frecuentes se identifican: currículos rígidos, tiempos acotados, sistemas de evaluación estandarizados, falta de formación docente específica y presiones institucionales por adoptar soluciones tecnológicas del tipo llave en mano. Estos factores pueden dificultar la construcción de experiencias interdisciplinarias, abiertas y reflexivas. Reconocer estos límites no implica renunciar a la transformación, sino comprender que la innovación pedagógica requiere también cambios a nivel institucional, incluso como políticas públicas. La discusión invita a pensar la integración de la IA no solo como una cuestión de aula o de docente profesional, sino como un desafío para las políticas educativas, la formación docente en general y la gobernanza universitaria.

Si bien uno de los objetivos centrales de la propuesta es fortalecer la agencia estudiantil, la experiencia muestra que este proceso no está exento de tensiones. Algunos estudiantes manifiestan inicialmente una fuerte dependencia de herramientas de IA, especialmente en tareas de escritura, análisis o generación de ideas. Esta dependencia refleja prácticas educativas previas y una cultura de la inmediatez que no se transforma de manera automática. La discusión permite identificar que el desarrollo de la agencia requiere tiempo, acompañamiento y, en algunos casos, la explicitación de límites. Establecer momentos de trabajo sin mediación tecnológica, promover la reflexión metacognitiva y exigir la justificación de decisiones se revelan como estrategias necesarias para evitar la delegación acrítica del pensamiento.

Al mismo tiempo, emergen aprendizajes significativos cuando los estudiantes comienzan a reconocer los límites de la IA y a valorarla como herramienta complementaria, no sustitutiva. Este desplazamiento en la relación con la tecnología constituye uno de los logros más relevantes de la praxis.

La discusión también pone en foco el rol docente en contextos de alta incertidumbre tecnológica. Integrar IA en el aula implica, para el profesional docente, exponerse a no tener todas las respuestas, a enfrentar situaciones imprevistas y a revisar permanentemente sus propias prácticas. Lejos de vivirse como una debilidad, esta incertidumbre puede convertirse en una oportunidad pedagógica. Cuando el docente se posiciona como aprendiz junto a los estudiantes, se habilita un clima de confianza y exploración que favorece el aprendizaje profundo. Sin embargo, esta postura requiere un fuerte respaldo institucional y una comunidad de

práctica que sostenga la reflexión colectiva. La praxis que aquí se discute muestra que la agencia pedagógica docente no se expresa en el control absoluto del proceso, sino en la capacidad de sostener el sentido educativo en medio de la complejidad.

De la discusión de esta experiencia emergen aprendizajes que pueden resultar valiosos para otros contextos educativos. Entre ellos, se destacan: 1) la importancia de diseñar experiencias donde la IA sea objeto de reflexión y no solo herramienta de uso; 2) el valor de la interdisciplinariedad como estrategia para abordar problemas complejos; 3) la necesidad de sostener evaluaciones cualitativas que reconozcan procesos y no solo productos; 4) el rol central de las comunidades de práctica para acompañar la innovación pedagógica y 5) la urgencia de recuperar la dimensión ética y política de la educación en tiempos de automatización. Estos aprendizajes no constituyen un modelo transferible sin mediaciones, pero sí ofrecen pistas para pensar propuestas educativas sensibles, críticas y situadas. La discusión desarrollada permite comprender que integrar inteligencia artificial en educación es un proceso atravesado por tensiones y dilemas que no pueden resolverse de manera exclusivamente tecnológica.

CONCLUSIONES: APORTES Y PROYECCIONES PARA LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

La experiencia de praxis áulica sistematizada en esta ponencia permite afirmar que la integración de la IA en la educación superior no constituye un

problema de incorporación tecnológica, sino un desafío profundamente pedagógico, cultural y político. A lo largo del recorrido teórico y práctico desarrollado, se ha puesto en evidencia que la pregunta central no es cómo usar la IA en el aula, sino desde qué paradigma educativo, con qué criterios éticos y con qué concepción de lo humano se decide hacerlo. Las conclusiones que se presentan a continuación no pretenden clausurar el debate ni ofrecer respuestas universales. Por el contrario, buscan recuperar los aportes centrales de la experiencia y proyectarlos como invitaciones a seguir pensando, diseñando y habitando la educación universitaria en contextos atravesados por tecnologías inteligentes.

Uno de los aportes más significativos de la experiencia es la revalorización de la agencia pedagógica docente y estudiantil como condición indispensable para una integración responsable de la inteligencia artificial. Frente a discursos que promueven la automatización de la enseñanza y la estandarización de los procesos educativos, la praxis presentada demuestra que el juicio pedagógico humano sigue siendo insustituible. La agencia pedagógica se expresa en la capacidad de diseñar experiencias de aprendizaje con sentido, de tomar decisiones situadas y de sostener criterios éticos frente a la presión tecnológica. En este marco, el docente recupera su rol como artesano pedagógico, mediador cultural y guardián del sentido educativo, mientras que el estudiante se consolida como sujeto epistémico activo, capaz de pensar, crear y decidir con autonomía. Esta recuperación de la agencia no implica desconocer el potencial de la IA, sino integrarla de manera consciente, evitando su naturalización y su uso acrítico. La experiencia muestra que cuando la

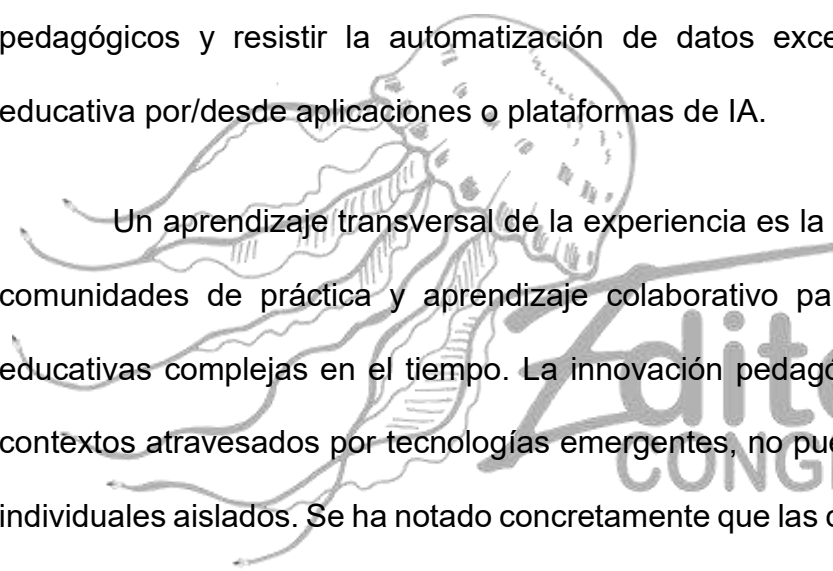
agencia humana se fortalece, la tecnología puede convertirse en aliada del aprendizaje profundo, y no en su sustituto.

Otro aporte central de la propuesta es la articulación entre el enfoque STEAM+H y la cultura Maker como marcos conceptuales y metodológicos capaces de abordar la complejidad de los problemas contemporáneos. La interdisciplinariedad viva que propone el enfoque STEAM+H permite superar la fragmentación del conocimiento, integrando saberes científicos, tecnológicos, artísticos y humanísticos en torno a desafíos auténticos. La inclusión explícita de las humanidades se revela como un componente clave para pensar críticamente la IA, sus impactos sociales y sus implicancias éticas. En este sentido, la “H” no funciona como complemento, sino como eje estructurante que genera preguntas interpelantes sobre el sentido, la responsabilidad y el cuidado de lo humano.

La cultura Maker, por su parte, aporta una dimensión encarnada del aprendizaje que resulta especialmente valiosa en contextos de creciente virtualización. El hacer con sentido, la experimentación, el prototipado y la iteración permiten anclar el pensamiento en la experiencia, fortaleciendo la comprensión y la creatividad. La experiencia presentada muestra que esta cultura no se opone a la IA, sino que dialoga con ella desde un lugar crítico y situado.

Las conclusiones también ponen en relieve la necesidad de repensar profundamente la evaluación en contextos mediados por inteligencia artificial. La experiencia demuestra que es posible sostener evaluaciones rigurosas sin reducir el aprendizaje a métricas simplificadoras ni a delegar el juicio pedagógico en

sistemas automáticos. La evaluación formativa y la documentación pedagógica se consolidan como estrategias clave para visibilizar aprendizajes complejos, acompañar trayectorias diversas y fortalecer la metacognición. Al poner el foco en los procesos, las decisiones y las reflexiones, se evita confundir eficiencia tecnológica con rigor académico en cuanto a la duda sobre la construcción del conocimiento en escenarios de metodologías activas. Este enfoque evaluativo no solo tiene implicancias pedagógicas, sino también éticas. Evaluar de este modo implica reconocer la singularidad de cada estudiante, cuidar los vínculos pedagógicos y resistir la automatización de datos excesiva de la experiencia educativa por/desde aplicaciones o plataformas de IA.



Un aprendizaje transversal de la experiencia es la importancia de construir comunidades de práctica y aprendizaje colaborativo para sostener propuestas educativas complejas en el tiempo. La innovación pedagógica, especialmente en contextos atravesados por tecnologías emergentes, no puede recaer en esfuerzos individuales aislados. Se ha notado concretamente que las comunidades de práctica permiten compartir saberes, discutir dilemas, acompañar la incertidumbre y construir criterios colectivos frente a la integración de la IA. En ellas, docentes y estudiantes se reconocen como aprendices permanentes, fortaleciendo una cultura institucional basada en la reflexión, el cuidado y la colaboración. Estas comunidades se presentan como un contrapeso necesario frente a las lógicas tecnocráticas y mercantilizadas de la innovación educativa, reafirmando el carácter público, ético y humano de la educación superior.

SECCIÓN I. EDUCACIÓN



Finalmente, esta experiencia invita a repensar la formación docente universitaria en la era de la inteligencia artificial. No es cuestión solo de capacitar en el uso de herramientas, sino de formar profesionales capaces de diseñar experiencias pedagógicas significativas, de problematizar críticamente la tecnología y de sostener una mirada empática, curiosa, creativa, crítica, ética y política sobre su práctica.

Las proyecciones que se desprenden de esta ponencia apuntan a:

Integrar la reflexión sobre IA de manera transversal en la formación docente, desde enfoques interdisciplinarios.

Fortalecer espacios de experimentación pedagógica que articulen teoría y práctica.

Promover comunidades de práctica docentes que acompañen la innovación con sentido.

Recuperar el valor del tiempo, la lentitud y la reflexión en contextos de aceleración tecnológica.

Reafirmar la centralidad de lo humano como horizonte irrenunciable de la educación.

Con la mirada puesta en futuras investigaciones, es conveniente destacar y describir algunos puntos de debilidad de esta praxis académica que se constituyen en desafíos de implementación tales como:

Complejidad en la escalabilidad: El modelo de "artesanía pedagógica" y seguimiento exhaustivo de procesos individuales puede ser difícil de replicar en aulas masivas con alta relación alumno/docente.

Exigencia de formación docente disruptiva: Requiere que los profesores no solo dominen herramientas de tecnología digital, sino que también posean una profunda formación en ética y epistemología, algo que puede derivar en resistencia institucional.

Dependencia de la infraestructura: Aunque se menciona la existencia de plataformas de acceso libre, el enfoque interdisciplinario y la cultura Maker requieren de espacios físicos y/o virtuales híbridos que no todas las universidades poseen o desean implementar.

Tensión con sistemas de calificación tradicionales: El enfoque cualitativo y de "cartografía viva" puede chocar con las normativas administrativas de las instituciones académicas que suelen exigir/requerir resultados estandarizados y lineales.

Riesgo de sobrecarga cognitiva: La constante problematización ética y el rechazo a los atajos de la IA podrían, en algunos contextos, ralentizar el avance en contenidos disciplinares específicos si no se equilibran adecuadamente.

En síntesis, esta praxis ha hecho evidente que es necesario integrar la IA en la educación universitaria sin renunciar al pensamiento crítico, la creatividad ni la artesanía pedagógica. Por el contrario, cuando la tecnología es puesta al servicio

de una intencionalidad educativa clara, puede convertirse en un potente disparador de preguntas, aprendizajes y transformaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Di Blasi Regner, M., Fasce, C., Santos, S., Amadio, A., Calderón, I., y Dellepiane, P. (2024). Educación STEAM en tiempos de inteligencia artificial generativa. ResearchGate.

https://www.researchgate.net/publication/385717722_Educacion_STEAM_en_tiempos_de_inteligencia_artificial_generativa

Deusto (2024). Posicionamiento de la Universidad de Deusto respecto al uso de la Inteligencia Artificial-Manifiesto Público. Versión 1.1 Marzo 24. Página institucional:

<https://www.deusto.es/es/inicio/somos-deusto/estrategia-academica/ia-deusto>

Holmes, W., Bialik, M., Fadel, C. (2023). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.

<https://curriculumredesign.org/our-work/artificial-intelligence-in-education/>

Manucci, M. (2025). El Algoritmo de la Confianza. Copyright. (2025) – Publicado por Unknown Frontier LLC (www.unknownfrontier.org)

<https://drive.google.com/file/d/1qJTS6-W5rpaClnnc38urrrK1Dylc9GT/view>

Martinez, S. L., Stager, G. (2022). Inventar para aprender. Guía práctica para instalar la cultura maker en el aula.

<https://www.educ.ar/recursos/151554/inventar-para-aprender-guia-practica-para-instalar-la-cultura-maker-en-el-aula>

Prieto, A. (2024) ¿Qué peligros presenta la IA?. Departamento de Ingeniería de Computadores, Automática y Robótica. Universidad de Granada. IDEAL (Periódico de Andalucía Oriental, Granada, Spain) -

https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/94133/IA_peligros_vf.pdf?sequence%20=1&isAllowed=y

Salinas, R. (2024) STEAM como enfoque disruptivo en la enseñanza. ResearchGate.

https://www.researchgate.net/profile/AstrocienciasEcuador/publication/377466327_Astro_Ciencias_Revista_de_Divulgacion_Cientifica_-_Enero_2024/links/6723a19e2326b47637bd4591/Astro-Ciencias-Revista-deDivulgacion-Cientifica-Enero-2024.pdf#page=69

Unesco (2021). Inteligencia artificial y educación. Guía para las personas a cargo de formular políticas. UNESDOC-Biblioteca Digital.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376>

Videla, F. (2025). Innovación Educativa con Metodologías Activas en Tiempos de IA.CIEC (Colombia) -

<https://ciec.edu.co/wpcontent/uploads/2025/07/METODOLOGIAS-ACTIVAS-EN-TIEMPO-DE-IA-1.pdf>

RESEÑA DE LA AUTORA

PATRICIA BIBIANA RAMÍREZ

Nacida en Santa Fe, Argentina. Esposa y madre de seis hijos. Actualmente, abuela de seis nietos. Con formación académica titulada como Analista Programadora. Analista de Sistemas de Computación. Profesora de Informática. Licenciada en Informática Educativa. Ex docente (jubilada) del sistema provincial de educación santafesina. Ex coordinadora de equipos de Producción Pedagógica y de Formación en Cultura Digital (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe). Actual catedrática en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UCSF. Integrante del Instituto de Investigación en Educación Argentina (UCSF). Directora de TIF en las carreras de Licenciatura en Gestión de la Educación. Docente integrante de proyectos de extensión universitaria. Responsable de talleres de Capacitación docente en paradigmas STEAM-MAKER-IA en municipios y establecimientos educativos. Autora de ponencias y publicaciones en países como Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, España, México, Panamá, Perú y República Dominicana. Investigadora curiosa en tecnologías emergentes en pos de innovación educativa crítica.

AGRADECIMIENTOS

Destaco el acompañamiento de mi familia, que siempre apoya con amor estos tiempos de lectura, praxis y constitución de comunidades dialógicas.

Agradezco a la gestión de la Facultad de Filosofía y Humanidades y al Instituto de Investigación de la Educación Argentina, quienes me facilitan escenarios flexibles para una praxis académica disruptiva.

Especial consideración para colegas de mi equipo de trabajo, que me enseñan a diario cómo abrir nuevas puertas para el conocimiento con IA en entornos de interdisciplinariedad para el fortalecimiento de competencias propias del siglo XXI.



**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS DE PRIMER AÑO: UN PROYECTO PILOTO EN
LA UNIVERSIDAD DE QUEBEC EN ABITIBI-
TÉMISCAMINGUE (UQAT)**

**LEARNING STRATEGIES IN FIRST-YEAR UNIVERSITY STUDENTS: A PILOT
PROJECT AT THE UNIVERSITY OF QUEBEC IN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
(UQAT)**



Este artículo presenta los resultados de un proyecto piloto realizado en la Universidad de Quebec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) con estudiantes universitarios de primer año, con el fin de comprender mejor las estrategias cognitivas que movilizan cuando realizan una tarea de resolución de problemas. Inscribiéndose en la perspectiva cognitiva del aprendizaje, el estudio utiliza el Perfil de eficiencia espontánea y bajo demanda (PESD), una herramienta diagnóstica que permite observar de manera objetiva las estrategias de observación, de elaboración

y de respuesta que las personas estudiantes activan, u omiten activar, frente a una situación problemática.

Los datos fueron recopilados de 119 personas inscritas en siete programas de formación. Los resultados revelan un perfil cognitivo matizado: las estrategias de elaboración y de respuesta están globalmente dominadas, aunque de manera variable según los programas. En cambio, las estrategias de observación e interpretación constituyen el principal desafío, siendo difíciles para la mayoría. Las diferencias entre programas siguen ciertas tendencias relacionadas con la naturaleza de las formaciones, sin permitir, sin embargo, delinear perfiles disciplinares distintos.

Estos resultados subrayan la necesidad de integrar más intervenciones pedagógicas centradas en el análisis, la interpretación, la justificación de las respuestas y la verificación del razonamiento, a fin de dotar mejor a las personas estudiantes. Tales intervenciones contribuirían a reforzar la autorregulación, el desarrollo del razonamiento estratégico y la comprensión profunda, particularmente críticos para la adaptación y el éxito en el primer año universitario.

PALABRAS CLAVE

Eficiencia cognitiva; estrategias de aprendizaje; autorregulación; estudiantes universitarios; primer año; PESD; resolución de problemas; transición universitaria.

ABSTRACT

This article presents the results of a pilot project conducted at the University of Quebec in Abitibi-Témiscamingue (UQAT) with first-year university students, in order to better understand the cognitive strategies they mobilize when completing a problem-solving task. Situated within the cognitive perspective on learning, the study uses the Profile of Spontaneous and On-Demand Efficiency (PESD), a diagnostic tool that allows for the objective assessment of the observation, elaboration, and response strategies that students activate, or fail to activate, when confronted with a problematic situation.

The data were collected from 119 individuals enrolled in seven academic programs. The results reveal a nuanced cognitive profile: elaboration and response strategies are generally mastered, although to varying degrees depending on the program. In contrast, observation and interpretation strategies constitute the main challenge, being difficult for the majority. Differences between programs follow certain tendencies linked to the nature of the training, without allowing the identification of clearly distinct disciplinary profiles.

These results highlight the need to integrate more pedagogical interventions focused on analysis, interpretation, justification of responses, and verification of reasoning, in order to better equip students. Such interventions would help strengthen self-regulation, the development of strategic reasoning, and deep understanding, which are particularly critical for adaptation and success during the first year of university.

KEYWORDS

Cognitive efficiency; learning strategies; self-regulation; university students; first year; PESD; problem solving; university transition.

INTRODUCCIÓN

Entrar a la universidad no es, como suele pensarse, un simple cambio de etapa. Para la mayoría de los estudiantes, representa una ruptura profunda en su manera de aprender y de relacionarse con el conocimiento. Se trata, en realidad, de un momento de reajuste psicopedagógico que exige repensar los propios hábitos intelectuales (Paivandi, 2019). En esta transición aparecen nuevas demandas, institucionales, metodológicas y cognitivas, que reclaman mayor autonomía, planificación y autorregulación dentro de contextos menos estructurados y, muchas veces, más exigentes (Van Rooij et al. 2018). Frenay et al. (2019) recuerdan que no se trata solo de adaptarse al entorno universitario, sino de un proceso complejo de ajuste cognitivo, motivacional y conductual, indispensable para la permanencia y el éxito en la educación superior.

Varios estudios han mostrado que, en esta fase inicial, los estudiantes tropiezan con dificultades notables. El desfase entre la cultura escolar previa y las expectativas universitarias sigue siendo un obstáculo importante (De Clercq et al., 2014; Mah & Ifenthaler, 2018). Muchos llegan sin herramientas cognitivas ni estrategias claras para enfrentar las nuevas exigencias; de ahí la ansiedad, la desmotivación o incluso el abandono (De Clercq, 2023). En contextos de habla

hispana se observan patrones semejantes. Vásquez Córdova (2020) señala que los universitarios recurren sobre todo a estrategias de repetición o relectura, mientras que las de tipo metacognitivo, más elaboradas, se emplean poco. Asimismo, Díaz-García et al. (2023) constataron la prevalencia de estrategias superficiales frente a las de elaboración y regulación, a pesar de su reconocida importancia para la comprensión y la retención del conocimiento. Esta tendencia, bastante persistente, pone de relieve la necesidad de un acompañamiento explícito que ayude a desarrollar la planificación, la autorregulación y la conciencia de los propios procesos mentales. Además, pese al aumento de los programas de apoyo, las tasas de fracaso y deserción apenas se modifican, reflejando desigualdades todavía vigentes en el acceso y la adaptación universitaria (Perret & Berthaud, 2015).

En este escenario, la literatura especializada coincide, aunque con matices, en que la capacidad de planificar, regular y evaluar las propias estrategias de aprendizaje es un pilar del desarrollo académico sostenido (El Hassan et al., 2024; Theobald, 2021). Las estrategias de aprendizaje pueden entenderse como un conjunto de comportamientos y procesos reflexivos que el estudiante construye a lo largo de su formación y que influyen directamente en la forma en que procesa o codifica la información. Dichas estrategias inciden tanto en los aspectos afectivos y motivacionales como en los modos de seleccionar, organizar o integrar nuevos conocimientos (Weinstein & Mayer, 1986). Sin embargo, y esto se repite una y otra vez en la literatura, muchos alumnos siguen prefiriendo métodos poco eficaces, como la relectura o el subrayado, en lugar de prácticas más elaboradas y reflexivas (Corbin, 2019; Dunlosky et al., 2013; Karpicke et al., 2009). En la misma línea,

Carbonero et al. (2013) demostraron que la enseñanza explícita de estrategias de elaboración, tales como la creación de imágenes mentales, la interrogación elaborativa o la extrapolación a contextos nuevos, mejora la calidad del procesamiento de la información y favorece aprendizajes más profundos. Sus resultados también indican que los estudiantes tienden a dominar mejor las estrategias de organización que las de elaboración, lo cual evidencia la necesidad de una formación más dirigida al fortalecimiento de las estrategias relacionadas con la comprensión y la retención del saber.

Bernardo et al. (2023) subrayan que dimensiones metacognitivas como la conciencia, la planificación y la resolución de problemas mantienen una relación significativa con el aprendizaje autónomo, confirmando que su desarrollo es crucial para la adaptación y el éxito académico. De modo parecido, Hoces (2023) destaca que las estrategias de aprendizaje son un elemento central del desarrollo de la autonomía y de la gestión del conocimiento, ya que favorecen la reflexión sobre los propios procesos mentales.

A partir de estas observaciones, el presente estudio busca responder a una pregunta sencilla, pero sustancial: ¿qué estrategias cognitivas movilizan los estudiantes universitarios de primer año cuando enfrentan una tarea de resolución de problemas? En concreto, se pretende identificar las estrategias que utilizan con mayor frecuencia y aquellas que apenas activan, para así comprender mejor sus necesidades reales de acompañamiento en la transición universitaria.

Con ese propósito, se adopta un enfoque observacional mediante la aplicación del *Perfil de Eficiencia Espontánea y Bajo Demanda* (PESD), diseñado por Audy y Bergeron (1992). Esta herramienta diagnóstica permite observar las estrategias cognitivas que los estudiantes ponen en juego, o que dejan de utilizar, al resolver una situación problemática, ofreciendo una visión más objetiva de su funcionamiento estratégico. A diferencia de los cuestionarios de autoevaluación, el PESD no mide conocimientos previos; evalúa, más bien, la manera en que el estudiante observa, elabora y responde ante una tarea concreta.

La investigación se realizó en la Universidad de Quebec en Abitibi-Témiscamingue (Canadá), durante el semestre de invierno de 2025, con la participación de estudiantes de primer año de distintos programas presenciales en el campus de Rouyn-Noranda. El estudio tiene como objetivo identificar las estrategias cognitivas que movilizan los estudiantes al inicio de su formación universitaria y examinar en qué medida un acompañamiento focalizado podría optimizar su eficacia.

Finalmente, conviene señalar que el estudio se centra únicamente en las estrategias cognitivas observables y no incluye de manera directa las dimensiones metacognitivas ni motivacionales, que quedarán abiertas a futuras investigaciones. En resumen, se busca aportar una comprensión más precisa de las estrategias empleadas por los estudiantes de primer año y fomentar una reflexión institucional sobre la importancia de ofrecer un seguimiento sistemático que potencie la adaptación, la perseverancia y el éxito académico en la educación superior.

MARCO TEÓRICO

El presente estudio se fundamenta en la perspectiva cognitiva del aprendizaje, particularmente en los modelos que explican la manera en que los individuos perciben, procesan y transforman la información en conocimiento. Desde esta mirada, aprender no se limita a la acumulación de datos, sino que implica la activación coordinada de procesos cognitivos y metacognitivos que permiten al estudiante construir significados y resolver problemas de forma eficaz (Flavell, 1976; Sternberg, 1986).

En este marco, el Perfil de Eficiencia Espontánea y por Demanda (PESD), elaborado por Audy y Bergeron (1992), se considera una herramienta diagnóstica particularmente útil para comprender las estrategias cognitivas que los estudiantes movilizan en situaciones de resolución de problemas. Este instrumento surge de la tradición de la modificabilidad cognitiva estructural propuesta por Feuerstein (1985) y de los trabajos sobre inteligencia componencial de Sternberg (1986). Sin embargo, el PESD trasciende la evaluación del rendimiento académico tradicional, ya que se centra en observar cómo el estudiante aborda la tarea, qué operaciones realiza, qué omite y cómo organiza la información, más que en los resultados obtenidos.

El modelo que sustenta el PESD se apoya en una concepción tripartita del procesamiento de la información:

1. La fase de entrada (input), asociada a la observación, selección y codificación de los datos relevantes;

2. La fase de elaboración, donde el sujeto compara, establece relaciones, formula hipótesis y busca soluciones;

3. La fase de salida (output), que implica la organización, verificación y comunicación de la respuesta.

Estas tres fases, interdependientes entre sí, reflejan el carácter dinámico del pensamiento eficiente, entendido como la capacidad de movilizar procesos mentales adecuados a las demandas de la tarea (Audy, 1988).

Diversos autores han profundizado en la tipología de estrategias que intervienen en estos procesos. Carbonero et al. (2013) distinguen entre estrategias de organización, elaboración, regulación y ampliación, señalando que las estrategias de elaboración, como la creación de imágenes mentales o la interrogación elaborativa, favorecen la transformación de la información en conocimiento significativo. Por su parte, Bernardo et al. (2023) subrayan que la planificación, la autorregulación y la conciencia metacognitiva guardan una relación directa con el aprendizaje autónomo y la adaptación al entorno universitario, mientras que Díaz-García et al. (2023) advierten que muchos estudiantes continúan utilizando estrategias superficiales, como la repetición o el subrayado, en detrimento de procesos más reflexivos.

En este contexto, el PESD se centra exclusivamente en el nivel cognitivo del aprendizaje, evaluando la calidad de las estrategias movilizadas por el estudiante durante una tarea específica. A diferencia de los cuestionarios de autoinforme, este instrumento no mide conocimientos previos ni capacidades

metacognitivas declaradas, sino la manifestación observable de los procesos de análisis, comparación y elaboración que caracterizan el pensamiento estratégico. Su aplicación permite delinear un perfil cognitivo individual, identificando tanto las fortalezas como las lagunas en la movilización de estrategias.

En este sentido, la eficiencia cognitiva puede entenderse como una forma avanzada de autorregulación, en la que el estudiante utiliza de manera intencional y ajustada sus recursos mentales para alcanzar los objetivos de la tarea (Audy, 1988). Esta idea se relaciona con los planteamientos de Hoces (2023), quien destaca la importancia de que los estudiantes aprendan a autogestionar su aprendizaje y a establecer metodologías personales que promuevan la autonomía, la planificación y la toma de decisiones en contextos académicos complejos.

En síntesis, el marco teórico que orienta este estudio integra la perspectiva del procesamiento de la información, la teoría de la modificabilidad cognitiva y la evidencia empírica reciente sobre estrategias de aprendizaje en el contexto universitario. Desde esta base, el PESD se emplea como un instrumento diagnóstico que permite observar de manera objetiva los modos de razonamiento y las estrategias cognitivas que los estudiantes de primer año activan o descuidan al resolver una tarea académica. Este enfoque posibilita identificar patrones de pensamiento y abrir el camino hacia futuras intervenciones educativas orientadas al fortalecimiento de la autorregulación y la comprensión profunda del aprendizaje.

Estos referentes teóricos y empíricos respaldan la pregunta central del estudio, ¿qué estrategias cognitivas movilizan los estudiantes universitarios de

primer año al enfrentarse a una tarea de resolución de problemas? y sustentan el objetivo de identificar los patrones estratégicos más frecuentes y las posibles áreas de mejora para orientar futuras intervenciones pedagógicas.

METODOLOGÍA

ENFOQUE Y DISEÑO DEL ESTUDIO

El presente estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, descriptivo y de tipo transversal. Este diseño permite observar de manera objetiva y contextualizada los procesos cognitivos que los estudiantes movilizan frente a una tarea de resolución de problemas, sin alterar las condiciones naturales del aprendizaje. El propósito central es delinear un panorama general de las estrategias cognitivas que emergen de forma espontánea en los estudiantes universitarios de primer año y detectar posibles áreas de acompañamiento académico.

CONTEXTO Y PARTICIPANTES

La investigación se llevó a cabo durante el semestre de invierno de 2025 en la Universidad de Quebec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), campus de Rouyn-Noranda (Canadá). La población objetivo estuvo compuesta por estudiantes matriculados en el primer año de programas universitarios presenciales. Se obtuvo la autorización institucional correspondiente y la colaboración de los profesores responsables de cada curso para acceder a las aulas.

La participación fue completamente voluntaria. Antes de la aplicación del instrumento, los investigadores explicaron los objetivos y procedimientos del estudio y entregaron un formulario de información y consentimiento. Los estudiantes interesados firmaron dicho consentimiento de manera individual, en cumplimiento de los principios éticos relativos a la confidencialidad y a la participación libre e informada.

La muestra final estuvo conformada por 119 estudiantes distribuidos en distintos programas de pregrado: Gestión (n=16), Ingeniería (n=13), Trabajo social (n=37), Creación y nuevos medios (n=12), Educación (n=21), Psicoeducación (n=9) y Salud (n=11).

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

El Perfil de Eficiencia Espontánea y por Demanda (PESD), elaborado por Audy y Bergeron (1992), se utilizó como herramienta diagnóstica principal. Se trata de un instrumento no cronometrado, que consiste en la observación de una escena de la vida cotidiana seguida de una serie de preguntas abiertas. Las respuestas permiten analizar la calidad y frecuencia de 23 estrategias cognitivas agrupadas en tres fases del procesamiento de la información (ver Anexo 1):

- Input (observación): 14 estrategias relacionadas con la exploración y selección de datos relevantes;
- Elaboración (búsqueda de solución): 5 estrategias asociadas con la formulación de hipótesis, inferencias y conexiones lógicas;

- Output (respuesta): 4 estrategias vinculadas con la organización y verificación de la respuesta final.

La corrección se efectuó siguiendo los criterios establecidos en el Manual de reglas de evaluación para el diagnóstico de la eficiencia cognitiva (Audy, 1988), donde cada estrategia se valora en una escala de 1 a 6 (de “eficiencia excepcional” a “ausencia total de eficiencia”). El instrumento posee una sólida validez de contenido y ha sido utilizado en diversos estudios previos en contextos educativos, lo que garantiza su confiabilidad y objetividad en la interpretación de los datos.

Las variables analizadas en este estudio corresponden a las tres dimensiones del PESD (input, elaboración y output), entendidas como indicadores de la eficiencia cognitiva del estudiante al enfrentar una tarea académica.

Los datos obtenidos fueron codificados numéricamente y analizados según los baremos establecidos, lo que permite su tratamiento estadístico y la comparación de los resultados entre participantes y en diferentes momentos de medición.

PROCEDIMIENTO

El proceso de recolección de datos se realizó en las aulas de clase. Tras la presentación del proyecto y la firma de los consentimientos, los participantes completaron la aplicación del PESD en una sesión de aproximadamente 60 minutos.

Posteriormente, se ofreció a los estudiantes una sesión individual de retroalimentación de unos 30 minutos, en la que se les presentó un informe

personalizado de sus resultados. Esta instancia tuvo como finalidad fomentar la reflexión sobre los procesos cognitivos utilizados, identificar fortalezas y desafíos, y promover la toma de conciencia metacognitiva respecto a su manera de aprender.

A partir de esta devolución, los participantes pudieron optar por una de las siguientes alternativas de seguimiento:

1. No realizar ninguna acción adicional;
2. Inscribirse en un curso universitario sobre eficiencia cognitiva (3 créditos);
3. Participar en talleres grupales de estrategias de aprendizaje;
4. Recurrir a los servicios institucionales de apoyo a la permanencia y al éxito académico, dirigidos por profesionales formados en eficiencia cognitiva.

Un segundo momento de aplicación del instrumento está previsto para el semestre de invierno de 2026, con el fin de comparar los perfiles cognitivos iniciales y finales de los participantes, según el tipo de acompañamiento elegido.

ALCANCES Y LIMITACIONES

El estudio ofrece una mirada detallada sobre los perfiles estratégicos de los estudiantes universitarios en etapa inicial, aunque los resultados deben interpretarse dentro del contexto institucional y temporal en el que fueron obtenidos. Dado que la muestra se limita a un solo campus y a una cohorte específica, no se

pretende generalizar los hallazgos a toda la población universitaria. Sin embargo, los resultados aportan información valiosa para diseñar futuras intervenciones educativas orientadas a fortalecer la autorregulación y la eficiencia cognitiva.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE DATOS

Los datos recopilados mediante el Perfil de eficiencia espontánea y por demanda (PESD) fueron sometidos a un análisis cuantitativo descriptivo con una orientación interpretativa (Fortin y Gagnon, 2022; Karsenti y Savoie-Zajc, 2018). Este enfoque permite describir los perfiles de eficiencia cognitiva de las personas estudiantes según las tres categorías de estrategias movilizadas: las estrategias de elaboración (E), las estrategias de respuesta (O) y las estrategias de observación/interpretación (I). La ocurrencia de las estrategias en relación con las puntuaciones fue convertida en porcentajes con el fin de comparar la distribución de los resultados según los niveles de dominio y los programas de estudio. Este análisis tiene como objetivo establecer un retrato global y comparativo de las tendencias observadas durante el pretest, sin buscar establecer relaciones causales ni significatividad estadística. Se realizarán análisis inferenciales posteriormente, durante el postest, con el fin de evaluar las diferencias de progresión y la estabilidad de los perfiles según los programas.

RESULTADOS GLOBALES

El análisis de los datos globales permite observar tendencias diferenciadas según el tipo de estrategia (ver Anexo 2). Las estrategias de elaboración (E) son generalmente realizadas con una buena eficiencia cognitiva por la mayoría de las personas estudiantes (60,84 %). Lo mismo ocurre con las estrategias de respuesta (O), donde el 64,45 % de las personas participantes obtienen puntuaciones de 1 a 3. En lo que respecta a las estrategias de observación/interpretación (I), se observan, sin embargo, mayores dificultades. En efecto, el 60,82 % de las personas participantes obtuvo puntuaciones de 4 a 6, lo que representa dificultades menores, mayores o una ausencia total de eficiencia. Estos resultados sugieren una eficiencia procedimental y metodológica globalmente satisfactoria en el conjunto de las personas participantes, con un dominio ligeramente más marcado de las estrategias de respuesta, a menudo asociadas con la estructuración y la restitución de la información. Sin embargo, la preponderancia de las dificultades observadas en las estrategias de observación/interpretación revela una limitación importante en la capacidad de analizar, verificar y relacionar la información, lo que indica un desequilibrio entre la puesta en marcha de los procedimientos cognitivos y las estrategias de análisis e interpretación.

Esta distribución pone de manifiesto un desequilibrio entre la aplicación de los procedimientos (E y O) y las estrategias de análisis e interpretación (I), que son cognitivamente más exigentes y menos dominadas en esta etapa del recorrido universitario.

COMPARACIONES ENTRE PROGRAMAS

El análisis de los resultados por programa de estudios (ver Anexo 3) pone de manifiesto perfiles distintos según los ámbitos de formación. En lo que respecta a las estrategias de elaboración (E), las personas estudiantes de psicoeducación (75,56 %) y de trabajo social (69,19 %) manifiestan una mayor eficiencia espontánea, lo que refleja una mayor facilidad para anticipar, definir e interiorizar la situación-problema y para demostrar un razonamiento lógico más articulado. Las personas estudiantes de educación (61,91 %) y de creación y nuevos medios (65 %) también presentan resultados que evidencian una buena eficiencia espontánea, mientras que los programas de gestión (55 %), salud (50,91 %) y, sobre todo, ingeniería (36,92 %), muestran puntuaciones más bajas, lo que indica un uso más limitado de las estrategias de elaboración profunda. Esta eficiencia más restringida observada en ingeniería sugiere una menor facilidad para abordar y estructurar el problema de manera global y para articular un razonamiento basado en vínculos lógicos (ver Anexo 3).

En cuanto a las estrategias de respuesta (O), los programas de trabajo social (73,88 %), salud (70,45 %) y psicoeducación (63,89 %) se distinguen por una buena eficiencia cognitiva en la estructuración y la restitución de la información. Los programas de gestión (48,43 %), ingeniería (50 %) y educación (63,49 %) presentan resultados más variados, lo que sugiere cierta heterogeneidad en la calidad de las estrategias procedimentales. Por su parte, el programa de creación y nuevos medios (79,99 %) alcanza un resultado particularmente elevado, reflejando una gran facilidad para organizar el pensamiento en un contexto de producción.

En contraste, las estrategias de observación/interpretación (I) ponen de manifiesto dificultades más marcadas. En efecto, estas estrategias parecen constituir un desafío común para todos los programas, y las diferencias observadas se relacionan más con la naturaleza de las actividades cognitivas movilizadas que con el ámbito disciplinario en sí. Así, todos los programas obtienen una gran mayoría de puntuaciones entre 4 y 6, lo que refleja dificultades menores, mayores o una ausencia de eficiencia espontánea. La mayoría de las personas estudiantes de los programas de ingeniería (78,70 %), trabajo social (63,95 %), psicoeducación (60,69 %), gestión (59,14 %), creación y nuevos medios (55,26 %) y educación (54,58 %) experimentan estas dificultades. En cuanto a las personas participantes del programa de salud (49,65 %), casi la mitad presenta estos resultados preocupantes.

Estos análisis confirman que estas estrategias siguen siendo exigentes para el conjunto de las personas estudiantes. Más precisamente, las dificultades se observan en las operaciones cognitivas asociadas a la observación completa y metódica de los datos, la selección y el agrupamiento de la información pertinente, su cualificación y cuantificación, así como en la percepción de los elementos faltantes o implícitos. Los procesos de interpretación, extrapolación y organización de los datos en el tiempo y el espacio también parecen estar menos dominados. En conjunto, estos resultados reflejan una eficiencia cognitiva más limitada en las estrategias de análisis y de establecimiento de relaciones, en comparación con las estrategias de elaboración y de respuesta, que resultan más integradas y operativas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados obtenidos mediante el Perfil de Eficiencia Espontánea y por Demanda (PESD) revelan un perfil cognitivo matizado. Las personas estudiantes de este estudio muestran cierta soltura en las estrategias de elaboración (E) y de respuesta (O), aunque su eficiencia sigue siendo frágil para una parte importante de ellas. En lo que respecta a las estrategias de observación e interpretación (I), estas representan un desafío marcado para el conjunto de los programas de estudio. Así, la mayoría de las personas participantes logran aplicar procedimientos básicos para tratar o restituir la información, pero sin llegar siempre a profundizarlos, justificarlos o verificar su coherencia interna. Esta tendencia coincide con los hallazgos de Díaz-García et al. (2023) y de Vásquez Córdova (2020), quienes señalan la prevalencia de enfoques superficiales del estudio (relectura, repetición) en detrimento de estrategias más reflexivas. Las observaciones también se alinean con lo planteado por Carbonero et al. (2013), según quienes las estrategias de organización suelen estar mejor dominadas que las de elaboración, que requieren un tratamiento más activo e intencional de la información. Las estrategias interpretativas, al ser más exigentes desde el punto de vista reflexivo, requieren una mayor coordinación entre cognición y metacognición, coordinación que aún no parece consolidada al inicio del recorrido universitario.

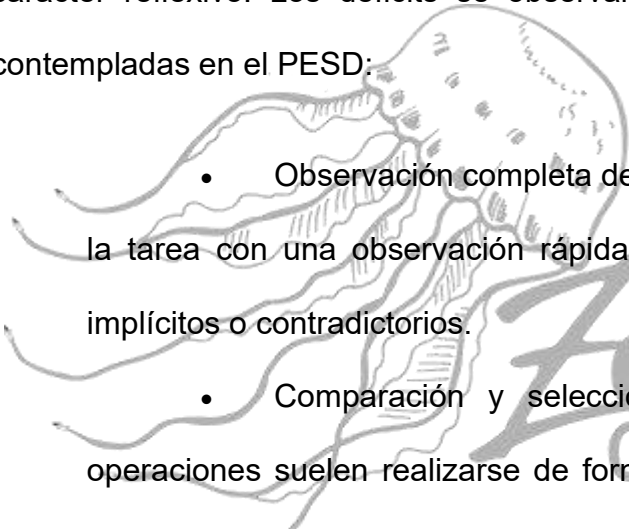
Los resultados por programa confirman esta variabilidad. Las personas estudiantes de psicoeducación (75,56 %) y de trabajo social (69,19 %) muestran la

mayor eficiencia en elaboración (E), lo cual podría estar relacionado con la naturaleza analítica de su formación, centrada en la comprensión de situaciones humanas complejas y en la formulación de hipótesis. Los programas de creación y nuevos medios (65 %) y de educación (61,91 %) se sitúan en una zona de eficiencia media, lo que refleja una cierta capacidad para construir y estructurar un razonamiento, aunque esta competencia sigue siendo frágil. Por último, las personas estudiantes de los programas de gestión (55 %), salud (50,91 %) e ingeniería (36,92 %) presentan dificultades más notables, que se manifiestan no solo en una eficiencia global más baja, sino también en la naturaleza de las estrategias efectivamente movilizadas. El análisis detallado revela que estas personas estudiantes ponen en práctica de manera desigual las cinco estrategias de elaboración evaluadas en el PESD: anticipación del problema, definición del problema, interiorización del problema, interiorización de la información pertinente y recurso a la prueba lógica.

Las estrategias de respuesta (O) siguen un patrón similar. Algunos programas, en particular creación y nuevos medios (79,99 %), trabajo social (73,88 %) y salud (70,45 %), presentan una eficiencia cognitiva relativamente elevada en aspectos como la precisión de su respuesta, el establecimiento de la certeza y la verificación posterior de la respuesta. En cambio, otros programas, como ingeniería y gestión, muestran resultados más desiguales. En estos casos, se observa una eficiencia funcional pero no consolidada, lo que sugiere que las personas estudiantes saben estructurar una respuesta, pero no siempre verifican la pertinencia o la coherencia interna de su razonamiento.

Las estrategias de observación e interpretación (I) constituyen, por su parte, la principal debilidad observada en el conjunto de la población participante. En efecto, la mayoría de las personas estudiantes presentan puntuaciones que indican dificultades menores, mayores o una ausencia de eficiencia, lo que confirma que estas estrategias siguen estando poco dominadas.

Un análisis detallado pone de manifiesto carencias recurrentes en varias estrategias específicas del PESD, las cuales requieren un tratamiento cognitivo de carácter reflexivo. Los déficits se observan en varias de las trece estrategias contempladas en el PESD:

- 
- Observación completa de los datos: muchas personas abordan la tarea con una observación rápida y parcial, pasando por alto indicios implícitos o contradictorios.
 - Comparación y selección de los datos esenciales: estas operaciones suelen realizarse de forma intuitiva, sin criterios explícitos de pertinencia, lo que compromete la exactitud de las inferencias.
 - Exploración metódica y agrupamiento de los datos: son pocas las personas que adoptan un enfoque verdaderamente sistemático.
 - Descomposición en subconjuntos y percepción de los datos faltantes: estas estrategias, que requieren un alto nivel de flexibilidad cognitiva, se movilizan muy poco. Las personas estudiantes muestran dificultades para reformular el problema o identificar los elementos ausentes en la situación.

- Cuantificación y calificación de lo observado: la precisión numérica o descriptiva suele ser insuficiente.
- Situación de los datos en el tiempo y en el espacio: las relaciones temporales y espaciales rara vez se explicitan, lo que limita la comprensión global del problema.
- Interpretación, extrapolación y organización de los datos entre sí: estas operaciones, que suponen vincular elementos dispersos y formular hipótesis, son las menos presentes. Muchas personas estudiantes se limitan a una lectura literal de la información sin identificar significados subyacentes.

En conjunto, estos hallazgos sugieren que las personas estudiantes privilegian un enfoque descriptivo en detrimento de un proceder analítico y relacional. Dicho de otro modo, perciben los elementos de manera aislada, sin establecer vínculos ni jerarquías entre ellos, lo cual dificulta la construcción de una representación integrada y coherente de la situación.

Estas observaciones coinciden con lo planteado por Bernardo et al. (2023) y Hoces (2023), quienes señalan que la conciencia metacognitiva y la regulación del razonamiento no se desarrollan de manera espontánea, sino que requieren una enseñanza explícita y una práctica reflexiva sostenida. En otras palabras, las personas estudiantes suelen saber ejecutar una tarea, pero tienen dificultades para comprender y controlar la manera en que la realizan, lo que limita su capacidad para interpretar situaciones complejas o transferir sus conocimientos a nuevos contextos.

Estos resultados también se alinean con los trabajos de Díaz-García et al. (2023) y Vásquez Córdova (2020), quienes observaron que los estudiantes tienden a privilegiar estrategias de repetición o relectura en detrimento de aquellas que requieren análisis, inferencia o verificación. De igual manera, los resultados del presente estudio confirman las conclusiones de Carbonero et al. (2013), según las cuales las estrategias de organización dominan el repertorio de los estudiantes, mientras que las estrategias de observación e interpretación, aun siendo fundamentales para la comprensión profunda, se movilizan poco en ausencia de una enseñanza explícita.

Finalmente, este análisis descriptivo deja entrever ciertas variaciones en la distribución de las puntuaciones según los programas de estudio, pero estas no permiten establecer perfiles claramente diferenciados. Estas diferencias no permiten establecer relaciones causales entre el tipo de formación y la eficiencia cognitiva, dado el carácter descriptivo del estudio. En general, las dificultades relacionadas con la observación, la interpretación y la articulación de los datos se mantienen presentes en todos los ámbitos, aunque con grados variables.

IMPLICACIONES TEÓRICAS Y PRÁCTICAS

En el plano teórico, estos resultados contribuyen a fortalecer el vínculo entre los modelos de aprendizaje autorregulado (Cartier & Butler, 2016; Zimmerman, 2002) y los enfoques de eficiencia cognitiva (Audy, 1988; Feuerstein, 1985), al demostrar su convergencia en torno a un mismo principio: la capacidad de ajustar el propio pensamiento a las exigencias de la tarea.

Estos resultados también respaldan la perspectiva de Hoces (2023), según la cual el desarrollo de la autonomía cognitiva en las personas estudiantes pasa, en particular, por la explicitación y la contextualización de las estrategias reflexivas. En esta línea, los datos del PESD sugieren que las instituciones de educación superior se beneficiarían de integrar de manera sistemática dispositivos de mediación cognitiva que favorezcan la observación estructurada, la interpretación, la justificación de las respuestas y la verificación del razonamiento, especialmente durante los primeros trimestres universitarios.

En el plano práctico, sería pertinente reforzar las estrategias de observación e interpretación mediante actividades específicas centradas en la comparación de información, la reformulación de problemas, la identificación de hipótesis implícitas o el razonamiento inferencial. Cuando estas prácticas se integran en los cursos de primer año, pueden ayudar a las personas estudiantes a desarrollar reflejos de análisis más sistemáticos, así como una metacognición más desarrollada y una autorregulación más eficaz.

Así, la implementación de una mediación cognitiva en el primer año universitario favorecería el aprendizaje de estrategias transferibles a otros contextos. El objetivo no es únicamente corregir los errores en el tratamiento de la información, sino hacer visibles los procesos de pensamiento que las personas estudiantes movilizan cuando observan, interpretan y organizan los datos.

Estas intervenciones contribuirían a consolidar un pensamiento crítico y autorregulado, al apoyar la capacidad de planificar, supervisar y evaluar los propios

procesos de aprendizaje. En resumen, permitirían que las personas estudiantes pasen de un enfoque descriptivo o procedimental a una práctica reflexiva y estratégica, condición esencial para el desarrollo de una eficiencia cognitiva duradera que tendrá repercusiones en su futuro entorno profesional.

LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio presenta ciertas limitaciones que es importante señalar para situar el alcance de los resultados obtenidos. En primer lugar, la investigación se basa en un análisis cuantitativo descriptivo con una orientación interpretativa, que permite identificar tendencias generales, pero no tiene como objetivo establecer relaciones causales ni verificar estadísticamente hipótesis. Los resultados presentados describen perfiles de eficiencia cognitiva observados en un contexto espontáneo, durante una actividad de resolución de problemas realizada por las personas participantes.

En segundo lugar, la recolección de datos presentada en este artículo se limita al pretest, lo que ofrece un retrato puntual del funcionamiento cognitivo de las personas estudiantes al inicio de su trayectoria universitaria. En esta etapa de la investigación, aún no es posible evaluar la progresión individual, la estabilidad de los perfiles ni el efecto de los dispositivos pedagógicos que se implementarán. Estas dimensiones serán objeto de análisis posteriores durante el posttest previsto para el invierno de 2026.

En tercer lugar, el tamaño variable de los subgrupos según los programas de estudio limita el alcance comparativo de los resultados. Aunque los porcentajes

permiten observar tendencias globales, las diferencias entre disciplinas solo pueden interpretarse de manera superficial. Además, es importante señalar que el grupo de Ingeniería está compuesto mayoritariamente por estudiantes internacionales, lo que podría influir en la movilización de ciertas estrategias debido a diferencias culturales o educativas que no fueron analizadas específicamente en este estudio.

En cuarto lugar, es importante recordar que el PESD evalúa las estrategias cognitivas observables en una tarea específica, sin medir directamente las dimensiones metacognitivas o contextuales que podrían influir en el rendimiento. Dado que el instrumento analiza el comportamiento en un momento preciso de la resolución de un problema, es posible que algunos estudiantes posean determinadas estrategias cognitivas, pero no las hayan puesto en práctica durante la tarea realizada, lo que podría subestimar parcialmente su repertorio estratégico real.

No obstante, a pesar de estas limitaciones, este estudio ofrece una primera aproximación estructurada a los perfiles de eficiencia cognitiva en el contexto universitario inicial y permite sentar las bases para análisis longitudinales que facilitarán una mejor comprensión de la evolución de las estrategias de elaboración, de respuesta y de observación/interpretación a lo largo del proceso formativo.

CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES

A la luz de los resultados obtenidos, este estudio ofrece un retrato matizado de los perfiles de eficiencia cognitiva de las personas estudiantes universitarias de primer año. En conjunto, los análisis ponen de manifiesto una eficiencia parcial en las estrategias de elaboración (E) y de respuesta (O), así como un dominio todavía limitado de las estrategias de observación e interpretación (I).

Estos hallazgos muestran que, si bien las personas estudiantes logran generalmente comprender y organizar la información, encuentran mayores dificultades para analizar, inferir y vincular los datos entre sí, competencias que resultan esenciales para el razonamiento estratégico y la comprensión profunda.

Estos resultados coinciden con las observaciones de Bernardo et al. (2023) y de Hoces (2023), quienes subrayan la necesidad de una enseñanza explícita de las estrategias cognitivas y metacognitivas para apoyar la planificación, la supervisión y la evaluación de los procesos mentales. Asimismo, son coherentes con las conclusiones de Díaz-García et al. (2023) y de Vásquez Córdova (2020), según las cuales los estudiantes recurren con frecuencia a enfoques superficiales o reproductivos, en detrimento de estrategias más elaboradas y reflexivas.

En el plano pedagógico, estos hallazgos invitan a implementar intervenciones específicas destinadas a fortalecer las estrategias de observación e interpretación, en complemento de las estrategias de elaboración y de respuesta, que también se muestran frágiles. Actividades centradas en la reflexividad y la metacognición permitirían desarrollar una comprensión más integrada de las

diferentes informaciones presentadas a lo largo del recorrido universitario. Asimismo, la puesta en marcha de talleres de mediación cognitiva que favorezcan la verbalización de los procesos mentales y la retroalimentación formativa contribuiría a consolidar el pensamiento crítico y autorregulado, en consonancia con las recomendaciones de Bernardo et al. (2023).

En el ámbito de la investigación, los resultados del pretest constituyen una etapa exploratoria esencial antes de la realización del postest previsto para el invierno de 2026. Este permitirá examinar la evolución de los perfiles de eficiencia y medir el efecto de las intervenciones pedagógicas implementadas. También sería pertinente ampliar el análisis a variables complementarias, como la motivación, el sentimiento de competencia y la percepción de control, con el fin de comprender mejor las interacciones entre cognición, autorregulación y contexto de aprendizaje.

Finalmente, este estudio ofrece una primera lectura de las fortalezas y desafíos cognitivos propios de las personas estudiantes de primer año universitario. Los resultados ponen de relieve la necesidad de un acompañamiento explícito centrado en el desarrollo de procesos de análisis, de establecimiento de relaciones y de metacognición, en una perspectiva de fortalecimiento duradero de la eficiencia cognitiva y de apoyo a la trayectoria académica.

REFERENCIAS

- Audy, P. (1988). Profil d'efficiencia spontanée et sur demande (P.E.S.D. : Manuel des règles de cotation pour l'établissement du diagnostic de l'efficiencia cognitive. Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Audy, P. & Bergeron, R. (1992). Profil d'efficiencia spontanée et sur demande (P.E.S.D). Matériel et guide des procédures diagnostic de l'efficiencia cognitive. Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
- Bernardo, C., Rivera, C., Eche, P., y Lizama, V. (2023). Estrategias metacognitivas y aprendizaje autónomo en estudiantes de educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7(28), 1002–1012.
- Carbonero, M., Román, J. y Ferrer, M. (2013). Programa para “aprender estratégicamente” con estudiantes universitarios: Diseño y validación. Anales de psicología, 29(3), 876-885.
- Cartier, S. C., & Butler, D. L. (2016). Comprendre et évaluer l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes. De la métacognition à l'apprentissage autorégulé, 41-54.
- Corbin, L. (2019). « Apprendre à apprendre » : quels enjeux pour les apprenants et les enseignants? Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant, 31(163), 1-18.

De Clercq, M. (2023). Les défis de l'enseignement supérieur : entre accessibilité, équité et réussite, Diversité [En ligne], 202 volume 1. <http://journals.openedition.org/diversite/3808>

De Clercq, M., Roland, N., Dupont, S., Parmentier, P., y Frenay, M. (2014). De la persévérance à la réussite universitaire : réflexion critique et définition de ces concepts. Cahiers du Girsef, 98.

Díaz-García, A., Garcés-Delgado, Y., y Feliciano, L. (2023). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado universitario. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 10(1), 15-37.

Dunlosky, J., Rawson K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J. y Willingham, D. T. (2013). Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. Psychological Science in the Public Interest, 14(1), 4-58.

El Hassan, R., Hassan, O. y Chadli, S. (2024). Effet de la mobilisation des stratégies d'apprentissage sur la performance académique : le cas des étudiants en sciences infirmières. Revue francophone internationale de recherche infirmière, 10(1).

Feuerstein, R. (1985). Instrumental enrichment, an intervention program for structural cognitive modifiability, in J.W. Segal & al., eds. (1985), Thinking and learning skills, Hillsdale, L.E.A., 43-82.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. The nature of intelligence, 12, 231-235.

Fortin, M.-F., y Gagnon, J. (2022). Fondements et étapes du processus de recherche: Méthodes quantitatives et qualitatives (4e Éd.). Chenelière éducation.

Frenay, M., De Clercq, M. y Roland, N. (2019). Réussir et persévérer dans l'enseignement supérieur : apports des recherches pour la compréhension et l'intervention. In S. Chaliès & L. Talbot (Dir.) La pédagogie universitaire : quelles perspectives ? (pp.81-89). Toulouse : Cépaduès Editions.

Hoces, Z. (2023). Motivación y estrategias de aprendizaje en educación universitaria. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.

Karpicke, J. D., Butler, A. C. y Roediger, H. L., III. (2009). Meta-cognitive strategies in student learning: Do students practice retrieval when they study on their own? Memory, 17, 471-479.

Karsenti, T., y Savoie-Zajc, L. (Eds.). (2018). La recherche en éducation: Étapes et approches. 4e édition revue et mise à jour. Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w>

- Mah, D. K., y Ifenthaler, D. (2018). Students' perceptions toward academic competencies: The case of German first-year students. *Issues in Educational Research*, 28(1), 120-137.
- Paivandi, S. (2019). *Le métier d'étudiant : Enquête*. Paris : La Documentation française.
- Perret, C. y Berthaud, J. (2015). Quels effets sur la réussite étudiante de dispositifs d'aide et de soutien obligatoire? Dans C. Perret, *Le Plan Réussite en Licence, Quelles actions, quels effets, quelles perspectives?* (p.169-197). Editions Universitaires de Dijon.
- Sternberg, R-J. (1986). *Intelligence Applied. Understanding and increasing your intellectual skills*. New York: Harcourt Brace Jovanovitch.
- Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101976.
- Van Rooij, E.C.M., Jansen, E.P.W.A. y Van de Grift, W.J.C.M. First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment. *Eur J Psychol Educ* **33**, 749–767 (2018).
- Vásquez Córdova, A-S. (2020). Estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios como predictores de su rendimiento académico. *Revista Complutense de Educación* ISSN: 1549-2230.

Weinstein, C.E. y Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (pp.3, 15-327). New York, NY: Macmillan.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory Into Practice, 41(2), 64–72.

RESEÑA DE LA AUTORA

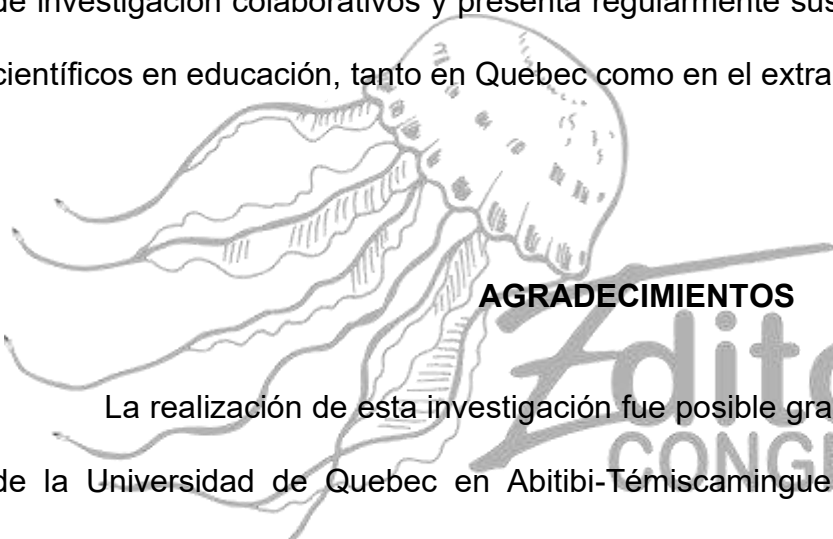
JULIE MAYRAND, PH. D.

Es profesora de educación cognitiva en la Universidad de Quebec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), donde también dirige la Unidad de Investigación en Educación Cognitiva (UREC). Es titular de un doctorado en psicopedagogía por la Universidad de Montreal, en el cual se especializó en cognición, metacognición y estrategias de aprendizaje. Su programa de investigación se centra principalmente en la eficiencia cognitiva, el aprendizaje autorregulado, la metacognición y las condiciones que favorecen la perseverancia y el éxito académico, tanto en la educación primaria como en los estudios postsecundarios. También se interesa por el potencial educativo de las tecnologías contemporáneas, en particular por el uso estratégico de la inteligencia artificial desde una perspectiva pedagógica ética y accesible.

En el ámbito de la formación, ha desarrollado y enseña cursos sobre estrategias de aprendizaje, eficiencia cognitiva, motivación, éxito escolar y

aprendizaje autorregulado. Asimismo, acompaña a diversos entornos escolares en la integración de prácticas pedagógicas basadas en la investigación.

En sus trabajos recientes, ha publicado sobre la eficiencia cognitiva, tanto en el ámbito de la educación primaria como en el postsecundario, así como sobre la apreciación estética y las habilidades empáticas relacionadas con la teoría de la mente en alumnos de primaria. Actualmente lidera varios proyectos innovadores en pedagogía universitaria y educación cognitiva. Participa activamente en proyectos de investigación colaborativos y presenta regularmente sus trabajos en congresos científicos en educación, tanto en Quebec como en el extranjero.



AGRADECIMIENTOS

La realización de esta investigación fue posible gracias al apoyo financiero de la Universidad de Quebec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), en particular mediante una subvención de 16 000 \$ del fondo PARES – Plan de Acción para el Éxito en la Educación Superior. La autora agradece igualmente a las instancias institucionales que brindaron las condiciones necesarias para el desarrollo adecuado del proyecto.

Anexo 1

Estrategias evaluadas por el PESD

<u>Fase</u>	<u>Estrategias</u>
Input (Observación)	1. Observación completa de los datos 2. Comparación de los datos 3. Selección de los datos esenciales 4. Exploración metódica de los datos 5. Agrupación de los datos en conjuntos 6. Interpretación de lo que se observa 7. Extrapolación a partir de lo observado 8. Descomposición en subconjuntos 9. Percepción de los datos faltantes 10. Cuantificación de los elementos semejantes 11. Cualificación de lo que se observa 12. Ubicación de los datos en el espacio 13. Ubicación de los datos en el tiempo 14. Organización de los datos entre sí
Elaboración (Búsqueda de solución)	1. Anticipación del problema 2. Definición del problema 3. Interiorización del problema 4. Interiorización de la información pertinente 5. Uso de la prueba lógica
Output (Respuesta)	1. Precisión de la respuesta 2. Establecimiento de la certeza 3. Dominio de los instrumentos de comunicación 4. Verificación de la respuesta después de la producción

Anexo 2

<u>Tipo de estrategia</u>	<u>Nivel eficiente (1-3)</u>	<u>Dificultades (4-6)</u>
Elaboración (E)	60,84%	39,16%
Respuesta (O)	64,45%	35,55%
Observación / interpretación (I)	39,18%	60,82%

Resultados globales de todos los programas

Escala de puntuación del PESD (1-6)

1 = eficiencia excepcional

2 = muy buena eficiencia

3 = eficiencia adecuada

4 = eficiencia baja

5 = eficiencia muy baja

6 = ausencia total de eficiencia

Anexo 3

Programa	Elaboración (E) (puntuación 1 a 3)	Respuesta (O) (puntuación 1 a 3)	Observación / Interpretación (I) (puntuación 4 a 6)
Psicoeducación	■ 75,6 % (eficiente)	■ 63,9 % (eficiente)	■ 60,7 % (dificultades)
Trabajo Social	■ 69,2 % (eficiente)	■ 73,9 % (eficiente)	■ 63,9 % (dificultades)
Educación	■ 61,9 % (eficiente)	■ 63,5 % (eficiente)	■ 54,6 % (dificultades)
Creación y Nuevos Medios	■ 65,0 % (eficiente)	■ 79,9 % (eficiente)	■ 55,3 % (dificultades)
Gestión	■ 55,0 % (eficiencia limitada)	■ 48,4 % (eficiencia limitada)	■ 59,1 % (dificultades)
Salud	■ 50,9 % (eficiencia limitada)	■ 70,4 % (eficiente)	■ 49,6 % (eficiencia limitada)
Ingeniería	■ 36,9 % (baja eficiencia)	■ 50,0 % (eficiencia limitada)	■ 78,7 % (dificultades marcadas)

Resultados específicos de los programas

FORMAR PARA TRANSFORMAR: LICENCIATURA EN FORMACIÓN PEDAGÓGICA

EDUCATING TO TRANSFORM: BACHELOR'S DEGREE IN PEDAGOGICAL TRAINING



La Licenciatura en Formación Pedagógica (LFP), de la División de Educología de la Universidad Nacional (UNA), responde a la creciente necesidad de profesionales especialistas que, al desempeñar funciones docentes o formativas, carecen de preparación pedagógica formal. Esta demanda se acentúa en el contexto costarricense, donde la educación técnica ha ampliado su oferta a más de 70 especialidades entre turismo, banca, diseño, electrónica y ciberseguridad tradicionalmente impartidas por personas expertas sin trayectoria docente. Asimismo, profesionales de áreas como enfermería, derecho o medicina enfrentan hoy responsabilidades educativas sin bases pedagógicas.

SECCIÓN I. EDUCACIÓN



La LFP surge como una respuesta académica crítica e innovadora, orientada a fortalecer la mediación pedagógica mediante la integración de fundamentos pedagógicos, metodologías didácticas y enfoques inclusivos. Su propuesta concibe la pedagogía como una disciplina crítica y transformadora comprometida éticamente con la justicia social, la inclusión y la dignidad humana.

El plan de estudios, con una duración de un año y estructura modular, incorpora 36 créditos distribuidos en áreas de Pedagogía, Currículum, Evaluación, Psicología Educativa e Investigación. Se desarrollará en modalidad virtual, con encuentros sincrónicos y asincrónicos, bajo costo accesible y con un proceso de admisión flexible. La LFP promueve una formación integral que articula dimensiones cognitivas, emocionales, éticas y sociales.

PALABRAS CLAVE

Licenciatura, formación, pedagogía, profesionalización, docencia.

ABSTRACT

The Bachelor's Degree in Pedagogical Training (LFP), offered by the Division of Educational Sciences at the National University (UNA), addresses the growing need for specialist professionals who, while performing teaching or training roles, lack formal pedagogical preparation. This demand is particularly acute in Costa Rica, where technical education has expanded its offerings to more than 70 specializations, including tourism, banking, design, electronics, and cybersecurity,

traditionally taught by experts without teaching experience. Similarly, professionals in fields such as nursing, law, and medicine now face educational responsibilities without a pedagogical foundation.

The LFP emerges as a critical and innovative academic response, aimed at strengthening pedagogical mediation through the integration of pedagogical principles, teaching methodologies, and inclusive approaches. Its proposal conceives of pedagogy as a critical and transformative discipline ethically committed to social justice, inclusion, and human dignity.

The one-year, modular curriculum comprises 36 credits distributed across the areas of Pedagogy, Curriculum, Assessment, Educational Psychology, and Research. It will be delivered online, with synchronous and asynchronous sessions, at an affordable cost, and with a flexible admissions process. The LFP promotes holistic education that integrates cognitive, emotional, ethical, and social dimensions.

KEYWORDS

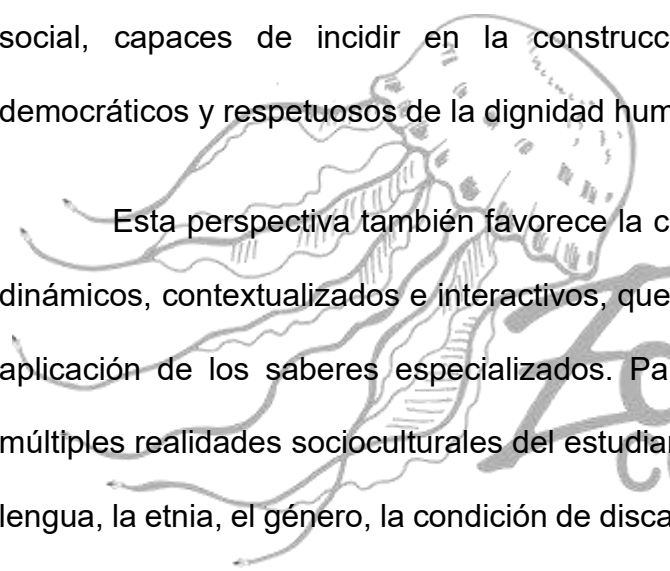
Bachelor's degree, training, pedagogy, professionalization, teaching.

INTRODUCCIÓN

Esta licenciatura surge como respuesta a la creciente demanda de profesionales que, aunque poseen una sólida formación en sus respectivas áreas de especialidad, carecen de formación pedagógica formal. Esta situación es particularmente relevante en la educación técnica, que ha visto el surgimiento de más de 70 especialidades, como turismo, contabilidad, secretariado, electrónica industrial, logística, desarrollo Web, ciberseguridad, entre otras. Además, profesionales de otras áreas del conocimiento, como enfermería y derecho, también enfrentan este desafío. Aunque los perfiles profesionales de estas especialidades no incluyen la docencia, muchos de estas personas deben desarrollar procesos de formación, capacitaciones, talleres, sensibilización a la población o impartir clases en centros de formación, sin haber recibido una formación pedagógica previa. Esta necesidad se resalta en el Estado de la Educación (2011) al referir la necesidad de “promover un nuevo perfil del docente en educación técnica: profesionales especialistas en las áreas técnicas (tecnológicas) con formación complementaria certificada en Pedagogía” (párr. Valoración General).

Los procesos de formación en general no solo requieren conocimientos especializados por parte de quienes los imparten, sino también habilidades pedagógicas para desarrollar aprendizajes significativos por parte del profesorado. Este plan de estudios proporciona una formación sólida en pedagogía, al tiempo que ofrece herramientas metodológicas pertinentes para la enseñanza en diversos contextos educativos. Su enfoque busca fortalecer la capacidad del personal docente para adaptar sus prácticas a los distintos estilos de aprendizaje y a las

necesidades específicas del estudiantado, promoviendo una educación más equitativa, inclusiva y significativa. En esta línea, formar personas docentes críticas implica desarrollar en ellas la capacidad de analizar y cuestionar las estructuras históricas, sociales y culturales que generan exclusión, desigualdad discriminación, y que, a partir de una praxis pedagógica situada y reflexiva, puedan promover activamente la justicia social en sus contextos educativos. Esto implica formar personas profesionales de la educación con sensibilidad ética, conciencia política y compromiso con la equidad, que asuman su rol como agentes de transformación social, capaces de incidir en la construcción de entornos más inclusivos, democráticos y respetuosos de la dignidad humana.



Esta perspectiva también favorece la creación de entornos de aprendizaje dinámicos, contextualizados e interactivos, que permiten una mejor comprensión y aplicación de los saberes especializados. Para ello, es esencial considerar las múltiples realidades socioculturales del estudiantado, incluyendo aspectos como la lengua, la etnia, el género, la condición de discapacidad y el territorio, reconociendo la diversidad no como una dificultad, sino como una oportunidad pedagógica para enriquecer los procesos educativos y fortalecer el sentido profundo de inclusión. El Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación resalta la importancia de la calidad en todas las áreas profesionales, especialmente en educación:

De los profesionales en el campo de la educación se esperan altos niveles por el rol que asumen en la sociedad: formadores de ciudadanos, responsables de toda una población estudiantil en las distintas fases educativas, de cuya formación

depende la calidad de la sociedad en cuanto a justicia, equidad, igualdad y modelo democrático (2024, p.5).

Personas profesionales con formación en áreas como turismo, mercadeo, contabilidad y otras disciplinas traen consigo una riqueza de conocimientos y experiencias que son invaluable en el ámbito educativo. Sin embargo, la falta de formación pedagógica puede limitar su capacidad para mediar de manera efectiva el proceso de aprendizaje. La licenciatura propuesta tiene como objetivo integrar estas competencias especializadas con una sólida formación pedagógica, permitiendo que estas personas profesionales no solo medien su especialidad con mayor eficacia, sino que también contribuyan a una educación más holística y enriquecedora para el estudiantado.

Esta licenciatura incluye flexibilidad curricular con opciones de aprendizaje virtual, orientación docente y módulos con horarios accesibles para personas profesionales en ejercicio, facilitando que estas accedan a la formación sin interrumpir sus responsabilidades laborales. Esta propuesta permite la accesibilidad y la personalización del proceso educativo, atendiendo a las diversas realidades y demandas del estudiantado. Aunque existen algunas alternativas de profesionalización en esta línea, la implementación de una licenciatura dirigida a profesionales sin formación pedagógica tiene un impacto significativo en la calidad de la educación y la formación de las personas vinculadas a los procesos educativos. Al dotar al colectivo docente de herramientas pedagógicas, se mejora la interacción docente-estudiante, se promueve un aprendizaje más profundo y significativo, y se contribuye al desarrollo de competencias clave. Además, se

fomenta una mayor motivación y compromiso, tanto de docentes como de estudiantes, logrando mejores resultados académicos y una mayor satisfacción con el proceso educativo.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para la elaboración de la Licenciatura se analizaron las tendencias nacionales, regionales y globales que inciden directamente en el diseño y la ejecución del plan de estudios. Este análisis permitió contextualizar la propuesta e identificar patrones emergentes que impactan de manera significativa la formación pedagógica en la actualidad.

A continuación, se detallan las principales tendencias en los procesos de formación pedagógica:

NEUROEDUCACIÓN

La neuroeducación integra aportes de la neurociencia, la psicología y la educación para comprender cómo aprende el cerebro y traducir ese conocimiento en prácticas pedagógicas más efectivas e inclusivas. Se fundamenta en los avances sobre memoria, emoción y neuroplasticidad (Bullón, 2017; Chacón, 2024), evitando visiones reduccionistas o patologizantes. En la formación pedagógica, la neuroeducación promueve la enseñanza diferenciada, ambientes que estimulan la plasticidad cerebral, estrategias multisensoriales y actividades graduales que potencian la metacognición. Implica currículos flexibles, integración ética de

tecnologías, metodologías activas y evaluaciones variadas. Orienta la docencia hacia entornos estimulantes, equitativos y adaptativos.

INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EDUCATIVA

La inteligencia artificial constituye un recurso clave para la innovación pedagógica al permitir personalizar aprendizajes, automatizar evaluaciones y analizar datos educativos. Facilita la retroalimentación inmediata, la adaptación de ritmos y la identificación de estudiantes en riesgo. Su uso requiere mirada ética ante riesgos de sesgo, vigilancia y brecha digital. En la formación docente, demanda competencias digitales críticas y uso responsable de simuladores, realidad virtual y tutores inteligentes.

COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LA DOCENCIA

La docencia exige competencias personales, sociales, digitales y disciplinares que respondan a un entorno altamente tecnológico. El marco DigCompEdu orienta el uso profesional de tecnologías y la creación de experiencias inclusivas. Integrarlas en planes de estudio fortalece el rol docente como profesional crítico e innovador.

PRÁCTICAS REFLEXIVAS

La práctica reflexiva articula teoría y experiencia para transformar la enseñanza desde una perspectiva ética, crítica e inclusiva. Implica analizar decisiones pedagógicas, cuestionar supuestos y diseñar intervenciones

contextualizadas. Se potencia en comunidades de aprendizaje y se vincula a los aportes de la neurociencia, la cognición y la experiencia acumulada.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La investigación es eje transversal para formar pensamiento crítico. Incluye metodologías diversas y distingue entre investigación académica y situada. El profesorado investigador articula teoría y práctica, recupera saberes comunitarios y contribuye a la innovación.

INNOVACIÓN EDUCATIVA

La innovación implica transformar prácticas, relaciones y estructuras, más allá de visiones tecnocráticas. Requiere reflexión crítica, colaboración, tiempos adecuados y significados compartidos. En la Licenciatura, es eje transversal que orienta diseño curricular y metodologías activas.

METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE ACTIVO

El aprendizaje activo es una metodología pedagógica que coloca a la persona estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, haciéndolo más participativo y comprometido en su proceso de formación. A diferencia de los métodos tradicionales, donde el profesorado es la figura principal y el estudiantado asume un rol pasivo, el aprendizaje activo promueve la interacción, la reflexión y la aplicación práctica de los conocimientos (Vergara et al., 2020).

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

SECCIÓN I. EDUCACIÓN



Abarcan autoconocimiento, autocontrol, empatía, automotivación y habilidades sociales. Son esenciales para generar ambientes seguros y promover desarrollo integral. Su incorporación forma docentes capaces de gestionar emociones y liderar procesos educativos complejos.

EVALUACIÓN AUTÉNTICA

La evaluación auténtica se caracteriza por involucrar al estudiantado en tareas realistas que permiten evidenciar sus conocimientos, habilidades y capacidades de manera integral. La evaluación auténtica debe diseñarse considerando las desigualdades estructurales y culturales, garantizando que todas las personas estudiantes puedan demostrar sus aprendizajes desde sus contextos y capacidades diversas. Es así como la evaluación auténtica debe contribuir a la formación de sujetos críticos, capaces de cuestionar las injusticias sociales y proponer alternativas desde su experiencia educativa.

CURRÍCULUM INTERDISCIPLINARIO

Integra saberes diversos y reconoce conocimientos comunitarios, indígenas y afrodescendientes. Promueve metodologías activas, contextualización, formación ética y justicia epistémica.

LIDERAZGO PEDAGÓGICO

Articula dimensiones éticas, políticas y técnicas orientadas a la mejora educativa. Implica liderazgo distribuido, gestión curricular, participación democrática y toma de decisiones fundamentadas.

ÉTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

La ética se relaciona con responsabilidad, justicia, dignidad y derechos humanos. Estrategias como dilemas éticos y diarios reflexivos fortalecen razonamiento moral y cultura institucional coherente. Para ejercer una reflexión ética efectiva en la enseñanza, es importante identificar y comprender los valores específicos de la profesión docente, asegurando que estos guíen las decisiones y juicios en su práctica diaria. El ejercicio de la profesión docente debe realizarse con vocación y un alto nivel de profesionalismo, lo que implica una preparación adecuada, una disposición mental orientada al bien obrar y un compromiso con la probidad, madurez, voluntad y espíritu de servicio (Moreno y Cabrera, 2018).

FORMACIÓN CONTINUA

Según Aguirre-Canales et. al (2021), en las dos primeras décadas del siglo XXI, la formación continua ha ganado una relevancia significativa, convirtiéndose en un desafío y un compromiso esencial para la sociedad, con el objetivo de mejorar continuamente la educación y alcanzar el nivel de calidad deseado. Atención a la diversidad

La diversidad es una característica inherente al ser humano y se fundamenta en el respeto a las diferencias individuales. En el ámbito educativo, esto implica reconocer que el estudiantado presenta distintos antecedentes, estilos y ritmos de aprendizaje, así como intereses, motivaciones y capacidades. Cada persona aprende de manera distinta por sus experiencias previas, formas de pensamiento, estrategias, comunicación y tiempos de asimilación, lo que exige

respuestas pedagógicas que atiendan esta variedad de necesidades y potencialidades” (Lledó y Arnaiz, 2010).

EDUCACIÓN AMBIENTAL

La educación ambiental (EA) es crucial en los contextos educativos formales para abordar los desafíos ambientales globales. La humanidad enfrenta cambios que parecen irreversibles, producto de acciones irresponsables y un desarrollo social con escasa o nula responsabilidad ambiental, lo que ha generado desafíos globales como el cambio climático y la degradación de los recursos naturales. La EA y la educación para el desarrollo sostenible (EDS) se han convertido en pilares de la formación integral en la educación, buscando proteger los recursos naturales para las generaciones futuras mediante diferentes enfoques.

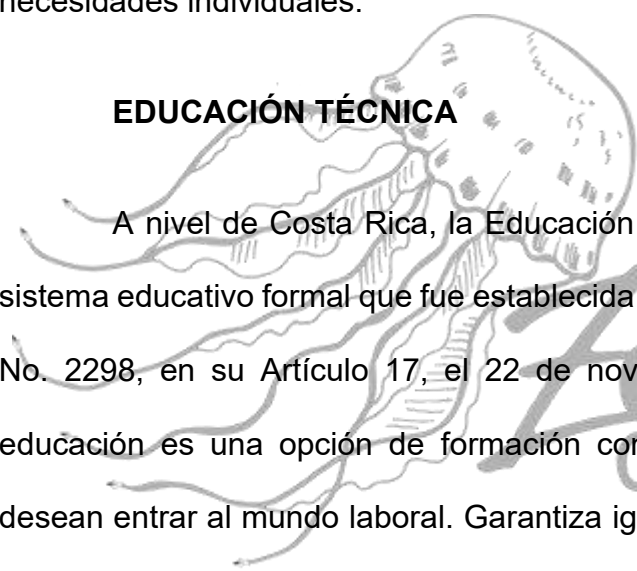
EDUCACIÓN DESDE UN ENFOQUE DE JUSTICIA SOCIAL

De acuerdo con Montané (2015), el compromiso de las personas profesionales de la educación social pasa por fomentar los derechos ciudadanos para lograr un mundo más justo. La justicia social ha sido un tema recurrente en los estudios de sociología, filosofía, economía y política, y forma parte de la esencia de la educación social, y se refiere a las nociones fundamentales de igualdad de oportunidades y de derechos humanos, trascendiendo el concepto tradicional de justicia legal.

PEDAGOGÍA

La pedagogía es la disciplina que se encarga del estudio de la educación y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se interesa por cómo se generan conocimientos, valores y habilidades, así como por las metodologías y estrategias que se pueden utilizar para facilitar el aprendizaje en diferentes contextos. La pedagogía abarca tanto la teoría como la práctica educativa, además, considera factores como el desarrollo del estudiantado, el entorno social y cultural, y las necesidades individuales.

EDUCACIÓN TÉCNICA



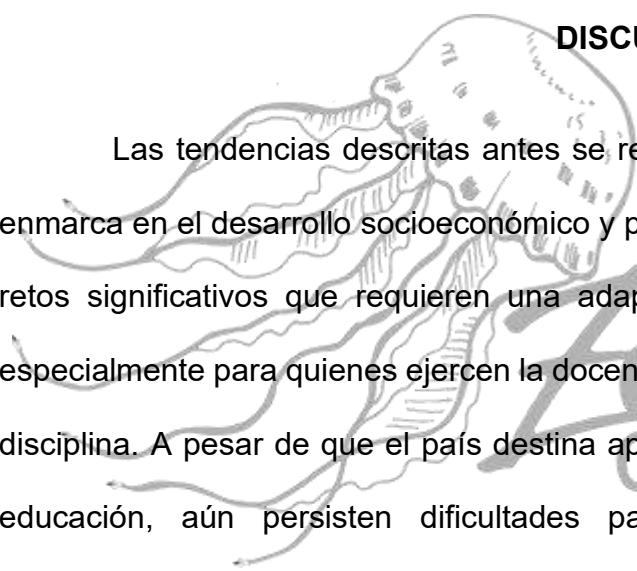
A nivel de Costa Rica, la Educación Técnica Profesional es una parte del sistema educativo formal que fue establecida por la Ley Fundamental de Educación No. 2298, en su Artículo 17, el 22 de noviembre de 1958. Esta modalidad de educación es una opción de formación completa para hombres y mujeres que desean entrar al mundo laboral. Garantiza igualdad de oportunidades, permitiendo el acceso justo y sin discriminación a una variedad de especialidades disponibles en los Colegios Técnicos Profesionales del país.

STEAM

El enfoque STEAM integra ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas surge de la evolución del modelo STEM, al que se incorporaron las artes en 2011 para fortalecer la creatividad estudiantil. STEAM promueve una enseñanza interdisciplinaria que combina lógica, creatividad y aplicación práctica,

facilitando la comprensión de conceptos científicos en situaciones cotidianas. Este enfoque desarrolla habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad, permitiendo abordar desafíos reales como el cambio climático, la salud o la tecnología y formar ciudadanos más responsables y conscientes de su entorno y de la sostenibilidad (Saborío y García, 2021; Kang, 2019).

DISCUSIÓN



Las tendencias descritas antes se reflejan en la propuesta curricular y se enmarca en el desarrollo socioeconómico y político de Costa Rica, ya que enfrenta retos significativos que requieren una adaptación en la formación pedagógica, especialmente para quienes ejercen la docencia sin una preparación formal en esta disciplina. A pesar de que el país destina aproximadamente el 5% de su PIB a la educación, aún persisten dificultades para alcanzar resultados educativos satisfactorios. Esta situación se agrava con la incapacidad de las empresas para cubrir vacantes, especialmente en puestos técnicos y científicos, lo que compromete la competitividad y la atracción de inversión extranjera directa.

A nivel educativo, Costa Rica no es ajena a los problemas señalados por el Banco Mundial, UNICEF y UNESCO sobre el impacto negativo de la pandemia de COVID 19 en los sistemas educativos globales, evidenciado en el aumento de la desigualdad social, las brechas de aprendizaje, la deserción escolar y la disminución del bienestar de la niñez y juventud. Estos organismos destacan la urgencia de

mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la formación continua de docentes, invirtiendo no sólo en competencias técnicas, sino también en el bienestar integral del cuerpo docente y estudiantes. Esto subraya la necesidad de que Costa Rica continúe fortaleciendo sus procesos educativos a través de una formación pedagógica formal para quienes ya se encuentran laborando en el sistema educativo, pero no cuentan con esta preparación en docencia.

Desde la perspectiva del desarrollo socioeconómico, la falta de personal docente con formación pedagógica adecuada impacta directamente en la calidad de la enseñanza, y por ende, en el tipo de profesionales que se forman para enfrentar los desafíos del país. El informe de la CEPAL (2021) resalta que los problemas estructurales, como la baja calidad educativa y las desigualdades acentuadas por la pandemia, ofrecen una oportunidad para reestructurar los sistemas educativos. Esta reestructuración requiere un enfoque que permita la especialización, dado que la sociedad del conocimiento exige cada vez más habilidades técnicas avanzadas y formación de calidad para satisfacer las demandas del mercado laboral, como lo señaló la UNESCO (2017) al prever un faltante global de 40 millones de trabajadores con educación superior y especialización hacia el 2020.

A la luz de este contexto, la UNA, en su Plan de Mediano Plazo 2023-2027, propone una articulación constante entre disciplinas y la búsqueda de su complementariedad como parte de sus políticas estratégicas. Este plan prioriza la gestión universitaria de calidad e innovación, la pertinencia en el quehacer universitario y la contribución regional con legitimidad social. Las propuestas

curriculares emergentes deben alinearse con estas prioridades, particularmente en el ámbito de la formación pedagógica de personas que ya ejercen como docentes, pero carecen de una base pedagógica sólida. La falta de esta formación no solo limita su capacidad de adaptación a los nuevos desafíos educativos, sino que también afecta la calidad general del sistema educativo costarricense, que se encuentra, según el Programa Estado de la Nación (2011), en su peor crisis en los últimos 40 años.

En este sentido, es necesario tener en cuenta los espacios laborales emergentes, operantes y decadentes. Los espacios emergentes en áreas tecnológicas, científicas y creativas requieren de una actualización constante en las metodologías pedagógicas, así como de la integración de enfoques interdisciplinarios como el STEAM, que combina ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas, y que es cada vez más demandado en el mercado laboral actual. Por otro lado, los espacios operantes, aquellos que sostienen la estructura económica del país, como la educación, salud y servicios, requieren de una capacitación constante de sus profesionales para adaptarse a los cambios tecnológicos y sociales. Finalmente, los espacios laborales decadentes, aquellos que están siendo desplazados por la automatización o el cambio estructural en la economía, destacan la necesidad de que la formación pedagógica incluya la enseñanza de habilidades que preparen al estudiantado para los empleos del futuro.

Para satisfacer las necesidades de desarrollo socioeconómico y político de Costa Rica, es fundamental que el sistema educativo se fortalezca a través de la formación pedagógica formal de aquellos que ya imparten clases sin esta

preparación. La educación debe adaptarse no sólo a las demandas emergentes del mercado laboral, sino también a las necesidades de los espacios operantes y decadentes.

El objeto de estudio de esta licenciatura se centra en la pedagogía como disciplina transformadora que explora, interpreta y redefine los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva integral, crítica e innovadora. Este enfoque abarca la comprensión profunda de los marcos conceptuales, enfoques metodológicos y principios éticos de la pedagogía, así como su aplicación en diversos escenarios y contextos educativos, incorporando tendencias emergentes que responden a los desafíos de la educación contemporánea.

La pedagogía, según la propuesta formativa de esta licenciatura, no se limita únicamente al ámbito de aula, su alcance se extiende hacia la transformación de espacios socioeducativos emergentes. Esto implica que, en el colectivo docente que se está formando, se promueva el desarrollo de competencias en investigación y reflexión crítica, para que comprenda cómo las políticas educativas, las dinámicas socioculturales y los avances tecnológicos impactan en la educación costarricense o en la formación de profesionales. Esto permite a las personas docentes integrar teoría y práctica, así como adaptar su enseñanza a los contextos educativos cambiantes o a los diversos espacios pedagógicos en las áreas profesionales, para colaborar con la formación de una ciudadanía crítica y propositiva.

SECCIÓN I. EDUCACIÓN



La pedagogía permea el proceso educativo en su totalidad, a través de métodos, estrategias y principios que sustentan la enseñanza y el aprendizaje, permitiendo a quienes estudian esta disciplina analizar y profundizar en sus fundamentos teóricos, metodológicos y prácticos (Hincapié-García et al., 2023). La formación en esta licenciatura se centra en el desarrollo de competencias pedagógicas esenciales para el ejercicio docente, incluyendo el diseño curricular, la planificación y evaluación educativa, la didáctica innovadora, el uso de tecnologías en el aprendizaje y la investigación aplicada. Se busca que las personas docentes sean mediadoras del conocimiento, fomentando una educación pertinente a las necesidades del siglo XXI. Asimismo, promueve el desarrollo de competencias socioemocionales, el liderazgo pedagógico y un sentido de responsabilidad ética, fundamentales para impactar positivamente en los entornos educativos y sociales.

El enfoque pedagógico del plan se fundamenta en el constructivismo sociocultural (Coll, Mauri y Onrubia, 2008) y se alinea con el Modelo Pedagógico de la UNA (2007), concebido como una educación superior orientada a la construcción crítica del conocimiento, la innovación y el aprendizaje situado. Se privilegia una formación integral que articula dimensiones cognitivas, emocionales, éticas y sociales, favorece la investigación, la práctica reflexiva y la autonomía intelectual para intervenir pedagógicamente en escenarios reales de trabajo.

El mapa curricular distribuye 36 créditos en módulos de Pedagogía,

Currículum, Evaluación, Psicología Educativa e Investigación, dedicando énfasis a prácticas profesionales y a la producción de conocimiento pedagógico desde el propio quehacer. El TFG, de cero créditos, se articula tras la aprobación de todos los módulos según las normativas institucionales vigentes.

Tabla 1

Distribución de áreas disciplinares según módulos

Área disciplinaria	Módulo
Pedagogía y prácticas profesionales	Pedagogía, mediación y recursos didácticos: fundamentos para la enseñanza efectiva Prácticas profesionales y desarrollo de competencias pedagógicas: integrando teoría y práctica
Currículum	Currículum y planeamiento didáctico: diseño y aplicación en la práctica educativa
Evaluación	Evaluación educativa para la toma de decisiones pedagógicas
Psicología educativa	Habilidades socioemocionales para el desarrollo personal y profesional
Investigación educativa	Investigación educativa para el desarrollo profesional docente I Investigación educativa para el desarrollo profesional docente II
	Trabajo final de graduación
	Optativo
Total de créditos	

Fuente: *Elaboración de la Comisión de Diseño de la Licenciatura, 2025*

El enfoque curricular de la licenciatura es el rizomático que se inspira en la teoría del rizoma de Deleuze y Guattari, planteando una estructura no lineal y flexible para el aprendizaje, en contraposición a los modelos tradicionales jerárquicos. Este enfoque promueve una forma de conocimiento que crece y se

desarrolla en múltiples direcciones, sin seguir un camino predeterminado. A diferencia de un currículum lineal y secuencial, el rizomático carece de un orden fijo, permitiendo que el estudiantado y las personas docentes exploren diferentes rutas de aprendizaje sin seguir una secuencia predeterminada. En un plan de estudios, esto se traduce en módulos y contenidos que no dependen unos de otros, promoviendo una flexibilidad de exploración y construcción del conocimiento. Marquínez y Álvarez (2023),

Entienden los planteamientos rizomáticos como una idea esquemática del territorio y su cultura, ubicando líneas de conectividad para resignificar los sujetos y los objetos a modo de unidades funcionales dentro del ámbito pedagógico. Desde estas perspectivas, se establece una invitación a observar el currículo escolar endógenamente en su contexto vivencial e identitario, a manera de un camino funcional en la edificación de una calidad de vida deseable.

CONCLUSIONES

La revisión de las tendencias contemporáneas en educación evidencia la necesidad urgente de transformar la formación docente hacia modelos más críticos, inclusivos y contextualizados. La Licenciatura en Formación Pedagógica se posiciona, así como una respuesta académica pertinente que articula saberes pedagógicos, éticos, didácticos y socioculturales, permitiendo que las personas

profesionales sin formación pedagógica ejerzan su labor docente con fundamentos sólidos y una visión integral de su responsabilidad educativa.

Las personas que ejercen la docencia en la actualidad no solo deben dominar su disciplina, sino también comprender los contextos socioculturales en los que trabaja, ejercer liderazgo pedagógico, reflexionar críticamente sobre su práctica e impulsar procesos de innovación orientados a la justicia social.

Los enfoques de inclusión, interculturalidad crítica, justicia social y sostenibilidad se consolidan como ejes transversales de una educación transformadora. Estos enfoques permiten superar visiones tecnocráticas y mercantilizadas, promoviendo una formación que reconoce la dignidad humana, la diversidad cultural, el derecho a pertenecer y aprender, y la urgencia de responder a los desafíos socioambientales contemporáneos.

La formación pedagógica no puede entenderse como un proceso aislado, sino como un compromiso permanente con la calidad, la equidad y la transformación social. El papel de la persona docente como investigador, mediador crítico, líder pedagógico y agente de cambio resulta esencial para construir una educación que responda a los retos del siglo XXI y contribuya al desarrollo humano integral. La Licenciatura en Formación Pedagógica propone un camino formativo coherente con

estas demandas, orientado a fortalecer un ejercicio profesional ético, reflexivo e innovador al servicio de las personas y de la sociedad.

REFERENCIAS

Aguirre-Canales, V.; Gamarra-Vásquez, J.; Lira-Seguín, N. y Carcausto, W. (2021)

La formación continua de los docentes de educación básica en América Latina: una revisión sistemática. Investigaciones Valdizana, 15(2), 101-111.

DOI: <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.890>

Bullón, I. (2017). La neurociencia en el ámbito educativo. Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, 3(1), pp. 118-135, 2017.

<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4251>

Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos:

el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. Revista de Educación, (346), 33-56.

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/gl/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2008/re346/re346-02.html>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2021, octubre 13).

Educación en América Latina y el Caribe: la crisis prolongada como una oportunidad de reestructuración. Documento presentado en el I Seminario

Regional de Desarrollo Social. <https://www.cepal.org/es/enfoques/retos-oportunidades-la-educacion-secundaria-america-latina-caribe-durante-despues-la>

Chacón, K. (2024). La revolución del neuroeducador: Una nueva profesión. [ppt]. I Encuentro Internacional de Neurociencia. Revolución de las emociones y la creatividad. Universidad Católica de Costa Rica.

Hincapié-García, A., Cossio-Sepúlveda, D. L., & Giraldo-Urrego, L. M. (2023). Fundamentación preliminar de la pedagogía como campo disciplinar y profesional. *Revista Pedagogía y Saberes*, 59, 7-20

Kang, N. (2019). A review of the effect of integrated STEM or STEAM (science, technology, engineering, arts, and mathematics) education in South Korea. *Asia-Pacific Science Education*, 5(6), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s41029-019-0034-y>

Lledó Carreres, A. y Arnáiz Sánchez, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 96-109. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55119084007.pdf>

Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación en Costa Rica. (2024). Plan de implementación interinstitucional del MNC-CE-CR. CONARE-OPES. www.cualificaciones.cr/mnc-ce

SECCIÓN I. EDUCACIÓN



Marquínez, H. I. y Álvarez, M. A. (2023). Una visión arbórea del currículo rural desde la perspectiva de la metáfora del rizoma de Deleuze y Guattari. Revista Guillermo de Ockham, 21(2), 607-623.

<https://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/5954>

Montané, A. (2015). Justicia Social y Educación. Revista de Educación Social, 20, 92-113.

https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2015/01/justiciasocial_res_20.pdf

Moreno, B. y Cabrera, J. C. (2018). Ética en la Profesión y Valores para la Vida. Editorial Parmenia.

Programa Estado de la Nación. (2011). Informe Estado de la Educación: Capítulo 5: educación técnica y formación profesional en Costa Rica: avances y desafíos. <https://hdl.handle.net/20.500.12337/1155>

Saborío, M., & García, L. (2021). Enseñanza interdisciplinaria desde el enfoque STEAM para el desarrollo de habilidades del siglo XXI. Revista Latinoamericana de Innovación Educativa, 12(2), 45–60.

UNESCO. (2017). Informe de seguimiento de la educación en el mundo: La educación al servicio de los pueblos y el planeta. Ediciones UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248526>

Universidad Nacional (UNA). (2023). Plan de Mediano Plazo Institucional 2023-2027. <https://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/14760>

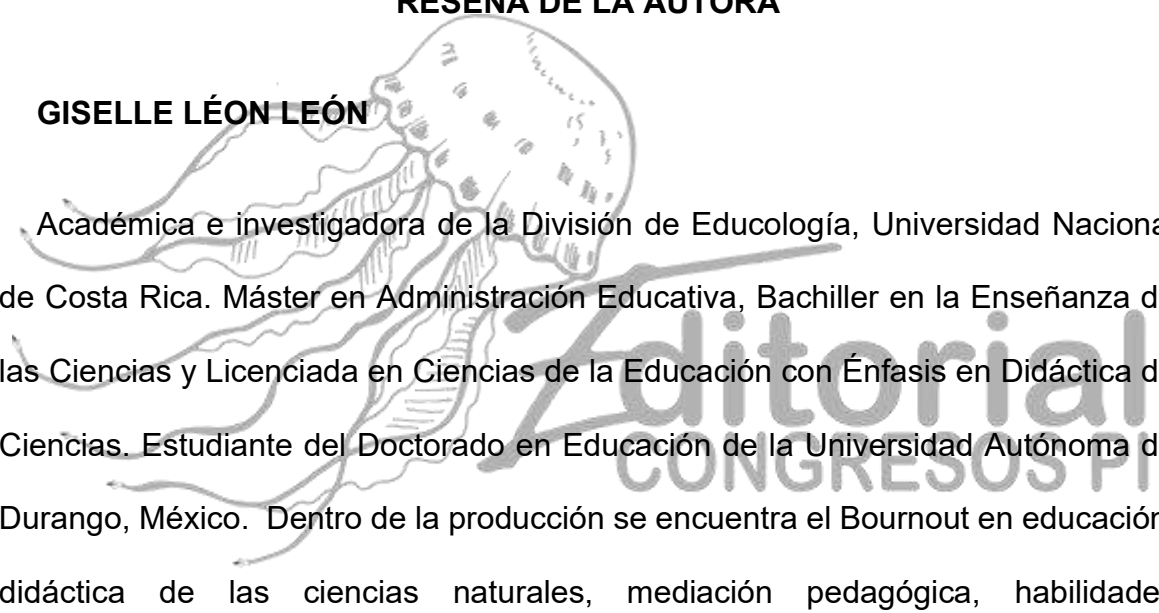
Universidad Nacional. (2007). Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional.

<https://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/9724>

Vergara D, Paredes-Velasco, M., Chivite, C., Fernández-Arias, P. (2020). El reto de aumentar la efectividad del aprendizaje mediante el uso de metodologías activas. Sustainability, 12(20), 8702. <https://doi.org/10.3390/su12208702>

RESEÑA DE LA AUTORA

GISELLE LÉON LEÓN



Académica e investigadora de la División de Educología, Universidad Nacional de Costa Rica. Máster en Administración Educativa, Bachiller en la Enseñanza de las Ciencias y Licenciada en Ciencias de la Educación con Énfasis en Didáctica de Ciencias. Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Durango, México. Dentro de la producción se encuentra el Bournout en educación, didáctica de las ciencias naturales, mediación pedagógica, habilidades socioemocionales <http://orcid.org/0000-0003-1198-4319>

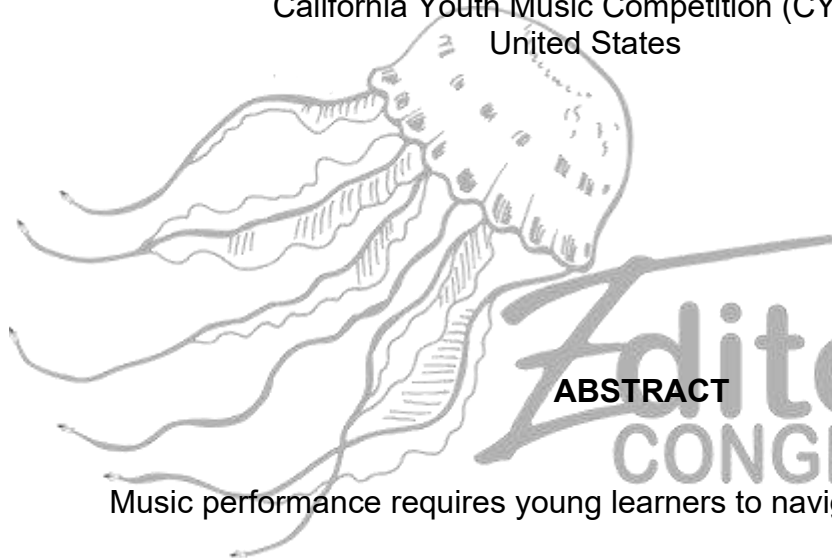
AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad Nacional y la División de Educología, por el espacio brindado para realizar esta propuesta educativa y el apoyo para participar en este espacio de socialización internacional.

**FROM PERFORMANCE TO PRESENCE: A STAGE-BASED
PSYCHOLOGICAL FRAMEWORK IN MUSIC EDUCATION**

**DE LA INTERPRETACIÓN A LA PRESENCIA: UN MARCO PSICOLÓGICO
ESCÉNICO EN LA EDUCACIÓN MUSICAL²⁰**

Peiwen Su
California Youth Music Competition (CYMC)
United States



ABSTRACT

Music performance requires young learners to navigate a uniquely complex task: regulating emotion, cognition, and expressive intention under public visibility. While music pedagogy often emphasizes technical achievement, the psychological learning that occurs on stage remains undertheorized. This study introduces the Performance-to-Presence (P2P) Framework, a developmental model that conceptualizes staged performance as a catalyst for confidence, resilience, and emergent identity among youth musicians. Drawing on three years of naturalistic

²⁰ La totalidad del texto se presenta en el idioma nativo (original) de la ponente: inglés. The entire text is presented in the speaker's native (original) language: English.

observation in the California Youth Music Competition (CYMC), this research examines how children aged 7–12 negotiate visibility, self-regulation, and audience perception within evaluative environments. The P2P Framework outlines three developmental permissions essential to artistic growth: permission to appear (overcoming avoidance and fear-based withdrawal), permission to express (engaging in intentional, communicative risk-taking), and permission to exist (internalizing agency and belonging within performance contexts). Behavioral observations, video analyses, and teacher field notes document measurable shifts in self-efficacy and coping strategies following repeated exposure to authentic performance conditions. By synthesizing research on self-efficacy, resilience, and performative identity, this study reframes performance not as a summative assessment but as a pedagogical process that cultivates both competence and character. Findings highlight the value of presence—not perfection—as a central educational outcome and underscore the importance of designing performance environments that strengthen psychological development alongside musical skill.

KEY WORDS

Music education; educational psychology; self-efficacy; performance anxiety; identity formation; resilience; presence; youth empowerment; performance-based learning

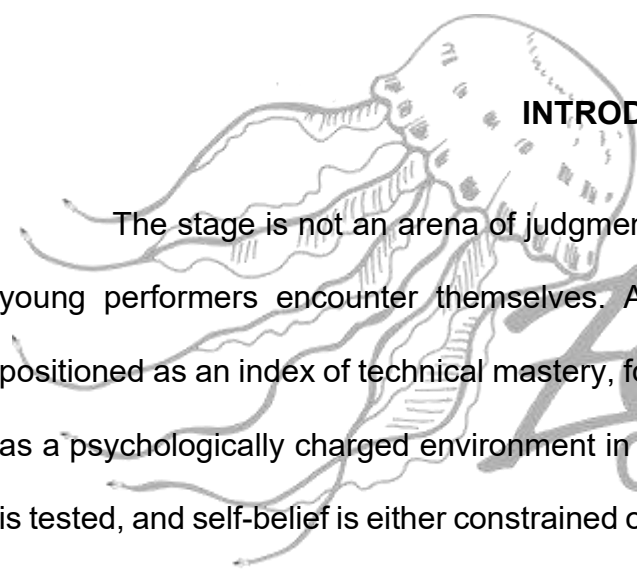
RESUMEN

La interpretación musical exige que los jóvenes estudiantes se enfrenten a una tarea singularmente compleja: regular las emociones, la cognición y la intención expresiva bajo la visibilidad pública. Si bien la pedagogía musical suele enfatizar el logro técnico, el aprendizaje psicológico que ocurre en el escenario sigue siendo poco teorizado. Este estudio presenta el Marco de Interpretación a Presencia (P2P), un modelo de desarrollo que conceptualiza la interpretación escénica como catalizador de la confianza, la resiliencia y la identidad emergente entre los jóvenes músicos. Basándose en tres años de observación naturalista en el Concurso de Música Juvenil de California (CYMC), esta investigación examina cómo los niños de 7 a 12 años negocian la visibilidad, la autorregulación y la percepción del público en entornos evaluativos. El Marco P2P describe tres permisos de desarrollo esenciales para el crecimiento artístico: permiso para aparecer (superar la evitación y el retraimiento basado en el miedo), permiso para expresarse (asumir riesgos intencionales y comunicativos) y permiso para existir (internalizar la agencia y la pertenencia en contextos interpretativos). Observaciones de comportamiento, análisis de video y notas de campo de docentes documentan cambios mensurables en la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento tras la exposición repetida a condiciones de interpretación auténticas. Al sintetizar la investigación sobre autoeficacia, resiliencia e identidad performativa, este estudio replantea la interpretación no como una evaluación sumativa, sino como un proceso pedagógico que cultiva tanto la competencia como el carácter. Los hallazgos resaltan el valor de la presencia —no la perfección— como un resultado educativo central y subrayan

la importancia de diseñar entornos de interpretación que fortalezcan el desarrollo psicológico junto con la destreza musical.

PALABRAS CLAVE

Educación musical; psicología educativa; autoeficacia; ansiedad escénica; formación de la identidad; resiliencia; presencia; empoderamiento juvenil; aprendizaje basado en el rendimiento.



INTRODUCTION

The stage is not an arena of judgment but a developmental space in which young performers encounter themselves. Although music performance is often positioned as an index of technical mastery, for children and adolescents it operates as a psychologically charged environment in which identity is negotiated, resilience is tested, and self-belief is either constrained or expanded. Years of practice cultivate technical proficiency, yet it is the brief, high-stakes moment of visibility that reveals whether a learner has developed the psychological readiness to stand before others and assert, “I am willing to be seen.” This readiness reflects self-efficacy—one’s belief in the capacity to organize and execute actions toward desired outcomes (Bandura, 1997). Performance contexts make this belief observable, as students must coordinate technical execution, emotional regulation, and public exposure simultaneously (McCormick & McPherson, 2003; Kenny, 2011).

Despite unprecedented access to digital resources and hybrid performance formats, many capable students lack psychological readiness—not because they lack skill, but because they lack permission to inhabit visibility. A paradox has emerged in contemporary music education: the more students practice in isolation, the less confident they often feel in public performance. Research confirms that self-regulated learning in private practice does not automatically transfer to performative environments, which require emotional management, interpretive clarity, and interpersonal presence (McPherson & Zimmerman, 2017; Jørgensen, 2003; Nielsen, 2001). Reframing the stage as an instructional space rather than a terminal assessment aligns with broader theories of authentic learning, which emphasize that competence deepens when tasks mirror real-world complexity—including their social and emotional dimensions (Hargreaves et al., 2017; Pitts, 2017).

As the founder of an international youth music competition, I have observed students from more than twenty countries step onto physical and digital stages with remarkably similar psychological questions: Am I worthy? Do I belong here? Will others accept me? Many displays classic indicators of fragile self-efficacy—gaze aversion, physical withdrawal, reliance on recorded submissions, or emotional overwhelm prior to performance (Papageorgi et al., 2007; Zelenak, 2020). Yet transformation frequently occurs within a single performance cycle. Students may not leave with awards, but they often depart with something more durable: an emergent sense of belonging. Although music performance anxiety is widely documented (Kenny, 2011; Osborne & Kenny, 2008), far less attention has been given to performance empowerment—the process through which repeated,

structured exposure enables young musicians to construct strength, agency, and identity.

Theoretical foundations in motivation science suggest that beliefs about ability and self-worth shape adaptation to challenge (Ryan & Deci, 2000). When students interpret performance conditions as threatening, anxiety becomes restrictive; when interpreted as challenge, emotional activation can facilitate focus, resilience, and growth (Papageorgi et al., 2007; Osborne & Kenny, 2008). Identity theorists likewise argue that experiences of visibility—moments in which the self is presented to others—are formative in constructing artistic and social identity (Hall, 1996; López-Íñiguez & Bennett, 2021). Thus, the stage operates not merely as an evaluative site but as a space in which identity is authored and recognized.

This study introduces the Performance-to-Presence (P2P) Framework, conceptualizing the stage as a psychological classroom where learning occurs through visibility, emotional risk-taking, and graded self-permission. The framework identifies three developmental permissions: (1) permission to appear, which involves overcoming avoidance and fear-based withdrawal; (2) permission to express, marked by communicative intent and expressive risk-taking; and (3) permission to exist, defined by sustained agency and a stable sense of belonging. These processes align with research on self-efficacy, autonomy, competence, and relatedness as interdependent needs that support resilience within evaluative environments (Ryan & Deci, 2000; Bandura, 1997). They also resonate with social psychological theories of self-construction in public contexts (Mead, 1934; Hargreaves et al., 2017).

Methodologically, this study draws upon multi-year observations from the California Youth Music Competition (CYMC), including adjudicator reports, longitudinal performance records, and reflective teacher–student dialogue. In one representative case, an adolescent initially exhibited avoidance-oriented behaviors—minimal eye contact, retreat during rehearsal, and a preference for video submissions. Through structured exposure, consistent scaffolding, and incremental increases in audience presence, the student transitioned to voluntary live performance. This shift reflected not merely technical improvement but a reorganization of self-belief, aligning with theories that emphasize the role of competence, challenge interpretation, and intrinsic motivation in adaptive performance behavior (Ryan & Deci, 2000; Csikszentmihalyi, 1990).

Accordingly, this study investigates three central questions:

(1) How does public performance shape self-belief and identity development in young musicians?

(2) In what ways can the stage function as a psychological classroom that cultivates self-efficacy, resilience, and presence?

(3) Which educational models can reframe competition from an evaluative process to an empowering developmental pathway?

By integrating educational psychology, performance research, and field-based observations, this paper argues that the stage is not the end point of training, but the beginning of becoming. When conceptualized as a learning environment,

performance transitions from a demonstration of skill to a vehicle for cultivating presence—authenticity, agency, and the belief that one’s voice deserves to be seen and heard (Bandura, 1997; Ryan & Deci, 2000; Kenny, 2011; López-Iñiguez & Bennett, 2021).

LITERATURE REVIEW & THEORETICAL FRAMEWORK

SELF-EFFICACY AS A FOUNDATION OF PERFORMANCE IDENTITY

Self-efficacy refers to one’s belief in the ability to execute actions needed to achieve goals (Bandura, 1997). In music performance, it functions as a regulatory system shaping how students interpret challenge, manage arousal, and apply strategies under conditions of visibility (McCormick & McPherson, 2003; Kenny, 2011).

For young musicians, self-efficacy determines both the quality of performance and the willingness to perform at all. Many children can execute passages privately but struggle publicly because performance self-efficacy is context-specific. A student may believe “I can play this” yet doubt “I can play this in front of others.”

Bandura’s four sources of self-efficacy—mastery experience, vicarious experience, verbal persuasion, and physiological regulation—manifest uniquely onstage. Recovery after errors, observing confident peers, receiving identity-

supportive feedback, and reinterpreting arousal as readiness all contribute to performance identity (Osborne & Kenny, 2008).

Repeated exposure strengthens this identity by reinforcing the belief “I can do this while being seen.” Without such exposure, students may develop technical skill without the psychological capacity to perform it publicly.

FROM STAGE ANXIETY TO STAGE EMPOWERMENT

Performance anxiety has traditionally been framed as a threat response involving heightened arousal and fear of negative evaluation (Kenny, 2011). Contemporary perspectives, however, show that the same activation can become functional when interpreted through a challenge mindset.

Stage empowerment develops when students repeatedly face manageable performance situations supported by teacher modeling, predictable routines, and guided reflection. Through these cycles, students begin associating visibility with capability rather than danger. Research shows that structured exposure enhances coping, expressive engagement, and perceived legitimacy (McPherson & Osborne, 2019).

This transition typically progresses through three phases: initial activation, constructive engagement, and emergent agency. The shift from “What if I fail?” to “I can grow by doing this” reflects the transformation from anxiety to empowerment.

PRESENCE AND IDENTITY FORMATION IN YOUTH PERFORMANCE

Identity formation involves developing a sense of legitimacy, worth, and belonging (Erikson, 1968). Staged performance accelerates this process by introducing visibility—an element absent in private practice. Audience perception serves as a social mirror that shapes emerging self-concepts (Mead, 1934).

Presence develops when students internalize the belief that they have the right to occupy space and express meaning. Behavioral indicators such as grounded posture, intentional phrasing, and directed eye contact signal growing coherence between identity and expression.

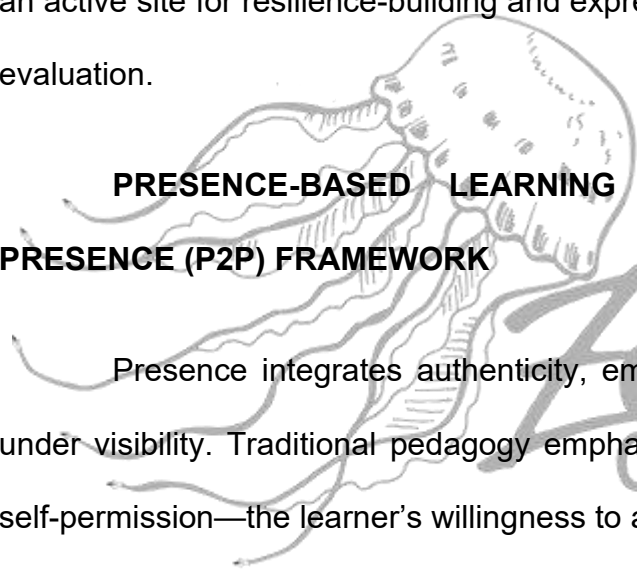
While virtual formats broaden access, live performance remains uniquely impactful. Walking onto a physical stage and producing sound in real time engages identity processes with greater intensity. With supportive guidance, repeated exposure helps students consolidate presence and recognize performance as part of their developing artistic identity.

THE STAGE AS AUTHENTIC ASSESSMENT AND EXPERIENTIAL PEDAGOGY

Traditional assessments capture technical progress but overlook the real-world demands of performance. The stage offers an authentic assessment environment that mirrors complexity, unpredictability, and expressive decision-making.

Aligned with experiential learning theory, performance engages a cycle of action, reflection, conceptualization, and re-application. Each performance creates experience; adjudication and self-evaluation generate insight; and subsequent performances allow students to test new strategies.

Performance also provides multilayered data—expert feedback, peer observation, and self-reflection—that promotes autonomy and metacognitive growth (Ryan & Deci, 2000). When integrated regularly into instruction, the stage becomes an active site for resilience-building and expressive development, not merely a final evaluation.



PRESENCE-BASED LEARNING AND THE PERFORMANCE-TO-PRESENCE (P2P) FRAMEWORK

Presence integrates authenticity, emotional courage, and self-recognition under visibility. Traditional pedagogy emphasizes competence but often neglects self-permission—the learner’s willingness to appear, express, and exist publicly.

The P2P Framework conceptualizes development through three evolving permissions:

Permission to Appear — students tolerate visibility and manage nerves through structured exposure.

Permission to Express — they begin making interpretive choices and claiming artistic meaning.

Permission to Exist — they recognize themselves as legitimate performers, using the stage for self-definition.

These stages repeat as repertoire or stakes increase. The role of educators is to build environments where performance becomes a catalyst for psychological integration rather than solely technical evaluation.

CHAPTER SUMMARY AND RESEARCH GAP

This chapter reviewed theories explaining why performance is central to youth musical development. Self-efficacy research highlights belief systems that determine whether skill transfers to stage contexts. Contemporary anxiety studies show that arousal can be reframed as readiness. Identity research demonstrates the formative role of visibility in shaping belonging and legitimacy. Authentic assessment literature emphasizes the stage as a rich experiential space.

However, existing research underexamines the developmental potential of repeated stage exposure and lacks models that frame performance as a sequence of psychological permissions. Presence remains insufficiently theorized despite its importance to performance identity.

The Performance-to-Presence (P2P) Framework addresses this gap by conceptualizing stage experience as a developmental pathway through which young musicians learn to appear, express, and exist under visibility. Observations from the California Youth Music Competition (CYMC) illustrate these mechanisms in practice. This study shifts the focus from performance as evaluation to performance as

formation, providing theoretical and practical guidance for fostering empowered, resilient young performers.

METHODOLOGY

CONTEXT OF OBSERVATIONAL EVIDENCE

Musical competitions are traditionally viewed as evaluative events, but they also create concentrated emotional and social conditions ideal for developmental observation. The California Youth Music Competition (CYMC), with its hybrid and in-person formats, functions as a naturalistic setting where children's internal psychological processes become externally visible. Behaviors such as hesitation, confidence, avoidance, or agency appear more transparently on stage than in private lessons.

Through an educational psychology lens, CYMC operates as a developmental arena where students negotiate the tension between internal self-concept and external recognition. The underlying question many children confront is not merely "Can I play this?" but "Do I deserve to be seen?"—a process aligned with theories of identity formation under visibility (Mead, 1934; Hall, 1996).

Performance behaviors thus serve as qualitative indicators of self-efficacy, motivation, and emerging identity. Avoidance signals fragile self-belief; recovery after mistakes and voluntary eye contact signal developing agency (Bandura, 1997; Papageorgi et al., 2007). Understanding CYMC as a developmental context allows

this study to examine not outcomes but growth trajectories—showing how repeated performance becomes a mechanism for building presence and psychological resilience.

CASE PATTERN I – FROM AVOIDANCE TO APPEARANCE

The first observed trajectory involves moving from avoidance to voluntary appearance. Students in this pattern possess adequate technique but doubt their legitimacy to perform publicly. Avoidant behaviors—stage hesitation, gaze aversion, preference for remote submissions—function as self-protective strategies (Bandura, 1997).

Student A, a 10-year-old violinist, demonstrated strong private-lesson skills but consistent withdrawal onstage. Her first performance was hesitant and interrupted by stopping after a minor error. Yet afterward she remarked, “It wasn’t as scary as I thought,” indicating a small but meaningful mastery experience.

By her next performance, she walked more steadily, projected tone with more confidence, and recovered from inaccuracies independently. These shifts reflect reappraisal of arousal from threat to readiness (Osborne & Kenny, 2008). Within the P2P Framework, this represents Permission to Appear—development marked not by perfection but by the willingness to step into visibility despite uncertainty.

CASE PATTERN II – FROM CORRECTNESS TO EXPRESSION

The second trajectory includes students who accept visibility but perform with minimal expressive intent. Their musicianship is technically sound, yet their goals are oriented toward error avoidance and teacher approval, producing “correct but not communicative” performances (Ryan & Deci, 2000).

Student B exemplified this pattern: accurate rhythm and phrasing, stable posture, but emotionally neutral presentation. Her focus was on “not messing up,” revealing externally anchored motivation. When evaluative dialogue shifted toward interpretive intention, she began experimenting with expressive choices—varying tone, using gentle rubato, initiating eye contact.

This shift reflects Permission to Express, where students move beyond compliance and begin asserting an interpretive voice. Presence emerges when correctness evolves into communication.

CASE PATTERN III – FROM ANXIETY TO PRESENCE

The third trajectory involves students who experience anxiety yet increasingly use performance for self-definition. Unlike avoidant peers, they show approach behavior despite discomfort and gradually adopt an autonomous artistic orientation (McPherson & Osborne, 2019).

Student C, age 12, initially displayed intense physiological anxiety but consistently requested opportunities to try again. When asked which passage felt “most like her,” she began shaping phrasing to reflect personal meaning. Errors were

reframed as information rather than failure. Over time, she demonstrated grounded posture, purposeful gestures, and growing expressive ownership.

In the P2P Framework, this corresponds to Permission to Exist—the stage becomes a site of self-authorship rather than evaluation. Presence arises not from anxiety’s absence but from intentional expression despite it.

INTERPRETIVE DISCUSSION – BEHAVIORAL TRAJECTORIES AS MECHANISMS OF DEVELOPMENT

The three trajectories—avoidance, correctness, and agency—illustrate how young performers negotiate visibility at different developmental stages. Avoidance reflects fragile self-belief; correctness reflects competent but externally anchored motivation; agency reflects emerging autonomy and identity coherence (Bandura, 1997; Ryan & Deci, 2000).

These findings challenge outcome-centered evaluation models by highlighting the developmental labor of learning to appear, express, and exist under visibility. Stage exposure, when paired with supportive feedback and opportunities for re-entry, acts as a developmental intervention that strengthens resilience, identity, and self-belief.

Viewed through this lens, performance settings become identity laboratories where students practice authenticity, navigate vulnerability, and construct presence—skills with relevance beyond music.

DISCUSSION

FROM ASSESSMENT TO FORMATION: REPOSITIONING PERFORMANCE AS PEDAGOGY

The findings of this study show that staged performance is not merely a technical showcase but a developmental context where self-efficacy, identity, and agency are actively constructed (Bandura, 1997; Erikson, 1968). Unlike private lessons, the stage makes internal processes—fear, confidence, presence—publicly visible, transforming performance into a pedagogical act.

Traditional competition models treat performance as summative assessment, privileging accuracy and ranking. Yet the observed trajectories—avoidance, correctness, and agency—demonstrate that students encounter the stage as a psychologically consequential space where they determine whether they can appear, express, and exist as legitimate performers (Hall, 1996). Standing under lights becomes a negotiation of belonging, not merely skill.

This reframing requires performance environments structured for progressive exposure, expressive experimentation, and reflective regulation (McPherson & Zimmerman, 2017). Readiness to perform is not only technical but psychological, supported through clear routines, space previewing, and opportunities to retry after difficulty. CYMC evidence shows that when feedback emphasizes intention and growth—and when students can re-engage with performance—arousal is increasingly interpreted as readiness rather than threat (Papageorgi et al., 2007).

Performance thus becomes an engine of resilience and identity formation. Rather than asking “Did I succeed?”, students begin asking “Who am I becoming when I step onstage?” When framed this way, performance is not a final judgment but an ongoing formative practice.

THE PERFORMANCE-TO-PRESENCE (P2P) FRAMEWORK

The P2P Framework conceptualizes performance as developmental progression rather than a test. Drawing from CYMC observations, P2P describes how students learn to authorize their right to be seen and to communicate publicly.

The framework departs from outcome-driven paradigms by prioritizing experiential process and interpretive stance. How a student enters, recovers, and remains present becomes as meaningful as the accuracy of notes. Development is defined by increasing psychological permission:

PERMISSION TO APPEAR

Students tolerate visibility and reinterpret arousal as normal activation rather than threat. Predictable routines and reduced evaluative pressure support this transition (McCormick & McPherson, 2003).

PERMISSION TO EXPRES

Once presence is tolerated, students begin shaping meaning. Motivation shifts from correctness to communication, supported by autonomy and interpretive decision making (Ryan & Deci, 2000).

PERMISSION TO EXIST

Students experience the stage as a site of authorship. Legitimacy becomes internally grounded; performance becomes an act of self-definition (López-Iñiguez & Bennett, 2021).

Together, these permissions frame performance as a curriculum of becoming, where the primary outcome is presence rather than ranking.

PEDAGOGICAL IMPLICATIONS OF THE P2P FRAMEWORK

The P2P Framework calls for rethinking performance-centered teaching. The educator's role expands from preparing repertoire to preparing students psychologically for visibility. Instruction must address how learners interpret being seen and how they maintain self-recognition when imperfect (Bandura, 1997).

Developmentally aligned performance environments prioritize progressive exposure. Regular low-stakes performances build familiarity with evaluative gaze and support the shift from anxiety to readiness (Kenny, 2011). Students begin viewing performances as part of a trajectory rather than a verdict.

Feedback is central. When feedback recognizes expressive risks and emerging authorship—not only correctness—it reinforces identity coherence and communicative intent (Pitts, 2017). Because performance expresses identity, educators act as co-authors of students' artistic self-concepts.

Institutions must also adopt developmental values. Systems that overemphasize ranking reinforce inequities in confidence, while structures that encourage reflection, retrying, and recovery after error affirm performance as formation, not punishment (Erikson, 1968). The goal becomes cultivating individuals capable of entering public life with authenticity and resilience.

APPLICATIONS AND EXTENSIONS OF THE P2P FRAMEWORK

Applied to curriculum design, the P2P Framework supports embedding regular, iterative performance opportunities that gradually build presence. Evaluative practices must broaden to value intentionality, expressive risk, and communicative depth alongside accuracy (Hargreaves et al., 2017).

The framework also extends beyond music. Any discipline requiring public presence—acting, dance, debate—engages similar developmental processes involving visibility, identity, and agency (Mead, 1934; Hall, 1996). P2P thus offers a transferable model for presence-based learning.

Future research may examine longitudinal identity development, cultural variations in performance permissions, and interventions that accelerate readiness. Mixed-method approaches combining self-efficacy measures with behavioral and reflective data would deepen understanding (Zelenak, 2020).

In full, the P2P Framework positions staged performance as a formative human experience. When the stage is designed as a space for becoming rather than

judgment, performance becomes a rehearsal of selfhood—supporting learners to appear, express, and exist with coherence and courage.

CONCLUSION

This study examined the psychological functions of performance within music education through the development of the Performance-to-Presence (P2P) Framework. Drawing on naturalistic evidence from youth performance contexts, the analysis redefined the stage not as a site of judgment but as a learning environment in which the act of appearing catalyzes the development of self-efficacy, identity, and agency. In contrast to conventional views that equate public performance with evaluative pressure, the P2P Framework demonstrates that visibility itself constitutes a critical pedagogical condition—one in which young musicians negotiate their legitimacy to exist as expressive subjects.

The three developmental trajectories documented in this research—avoidance, correctness, and agency—illustrate the stage as a microcosm of identity formation. The moment a child steps into visibility, internal narratives of capability must be reconciled with external perception. This negotiation cannot be replicated through private practice or technical mastery alone; it requires the distinctive psychological conditions of the stage, including uncertainty, exposure, interpretive decision making, and the possibility of being recognized. When students learn to tolerate and eventually embrace these conditions, performance becomes not merely a test of correctness but a rehearsal of becoming

By shifting the interpretive focus from mastery to presence, the P2P Framework invites educators to reconsider the purpose of performance-based learning. If the stage can enable personal authorship and emerging agency, then the objective of pedagogy must extend beyond technical elevation. It must cultivate the learner's internal permission to be seen—to occupy space without apology and to assert meaning without the guarantee of approval. Through repeated encounters with the audience's gaze, students develop not only artistic confidence but also the psychological resilience necessary for authentic participation in public life.

The primary contribution of this research lies in its articulation of performance as a site of educational formation. The stage reveals who students believe they are allowed to become, and it provides a dynamic environment through which educators may intervene in the construction of that belief. The findings affirm that the highest aim of performance education is not external perfection but internal integration: the alignment between embodied action and emerging identity.

EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL CONTRIBUTIONS

The P2P Framework offers a conceptual bridge between performance psychology and educational theory by foregrounding psychological permission as a developmental mechanism. Traditional performance models often emphasize anxiety reduction or technical optimization; P2P reframes the educator's task as supporting the gradual expansion of perceived legitimacy. In this formulation, courage is not defined by the absence of fear but by the willingness to remain visible despite it. Resilience therefore becomes a form of identity coherence—students

persist because their performances carry personal authorship rather than merely fulfill technical obligation.

Beyond providing analytical clarity, the framework reframes what “progress” means in arts education. Instead of viewing development solely through accuracy, tempo stability, or dynamic control, P2P foregrounds markers of presence: grounded posture under visibility, intentional phrasing that reflects internal meaning, or a willingness to re-enter the stage following disappointment. These shifts—though subtle—represent profound psychological advancements that standardized scoring systems cannot capture. They signal not only growth in musicianship but also in self-understanding.

Moreover, the framework illuminates why performance can be transformative even without technical breakthrough. A performance in which a student reclaims composure after a mistake, or makes an expressive decision independently, may represent deeper learning than a technically flawless but emotionally detached rendition. P2P therefore expands educational priorities, positioning presence, authorship, and psychological agency as essential outcomes alongside skill mastery.

LIMITATIONS AND FUTURE RESEARCH PATHWAYS

Despite its contributions, this study is bounded by contextual specificity. The P2P Framework was derived from competitive youth performance in Western classical music, where individual visibility is culturally emphasized. In traditions where performance is communal, improvisatory, or ritualistic, the meanings

associated with appearance, expression, and presence may differ. Future research should examine how cultural norms shape the developmental permissions identified in this framework.

Methodologically, naturalistic observation provides ecological richness but limits generalizability. Longitudinal mixed-method studies—including performance analysis, psychometric measures, and structured self-reflection—would allow for stronger empirical validation of the P2P stages and their sequencing. Such work could investigate, for example, whether students reliably transition through the three permissions in order, whether certain pedagogical strategies accelerate progress, or how repeated exposure consolidates identity development across years of training

Another direction for future inquiry concerns the role of teachers and adjudicators. Because presence is shaped in relational contexts, educators must be equipped to recognize and cultivate the psychological dimensions of performance. Research on teacher preparation for presence-based pedagogy—such as how to affirm identity without compromising artistic standards—could strengthen the practical utility of the model.

Digital performance contexts also merit focused study. Online recitals, asynchronous submissions, and social media visibility introduce new forms of stage-like experience, blurring boundaries between audience, evaluation, and self-witnessing. Understanding how young performers negotiate presence in virtual spaces will be essential as twenty-first-century education increasingly integrates hybrid and digital modalities.

Finally, future research might explore how the P2P Framework generalizes beyond music. Disciplines such as public speaking, drama, debate, and dance also require individuals to confront visibility and articulate identity under scrutiny. Comparative studies across these fields could deepen understanding of the psychological universality—or specificity—of presence-based development.

CONCLUDING REFLECTIONS

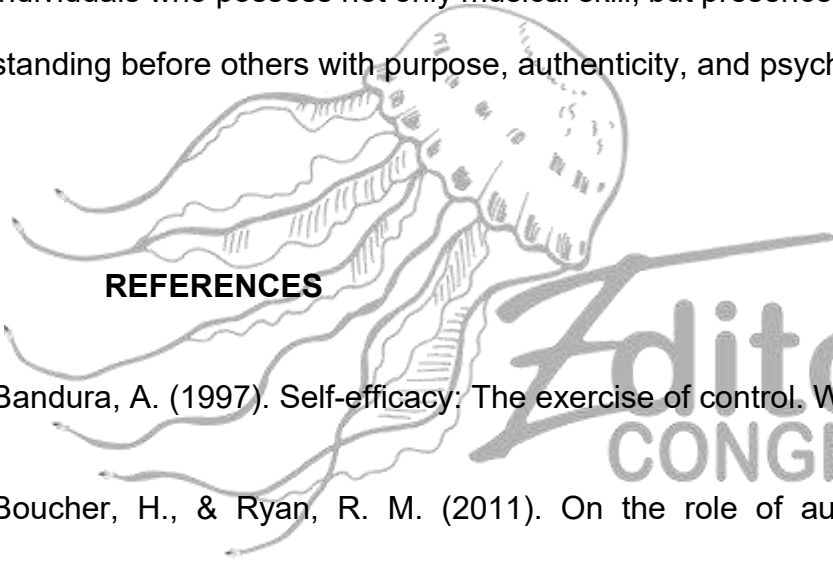
Taken together, the findings of this study demonstrate that performance environments in music education operate as dynamic psychological settings in which self-efficacy and identity are actively constructed. When the stage is conceptualized not as a mechanism of evaluation but as a structured site of visibility, it becomes a space in which learners test, revise, and ultimately strengthen internalized beliefs about legitimacy, capability, and agency.

The P2P Framework contributes a theoretically grounded model through which these developmental processes can be understood, supported, and observed. Recognizing the stage as a formative environment reshapes pedagogical responsibility by expanding the educator's role from instructor to facilitator of visibility, meaning-making, and identity formation. Institutions that adopt this view shift their focus from rewarding perfection to cultivating resilience, from preventing mistakes to enabling voice, and from ranking achievement to witnessing becoming.

Ultimately, the P2P Framework reframes performance as a space where young people learn how to live in front of others—not only musically, but psychologically and socially. The stage becomes a place where they practice

inhabiting uncertainty with courage, where they learn that their perspective is worth expressing, and where they discover that the act of appearing is itself a declaration of identity.

Understood in this way, performance is not the culmination of instruction but its continuation. It is a lived curriculum in which students rehearse who they are becoming. When educators and institutions commit to this developmental perspective, performance-based education can realize its fullest potential: cultivating individuals who possess not only musical skill, but presence—individuals capable of standing before others with purpose, authenticity, and psychological agency



REFERENCES

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.

Boucher, H., & Ryan, R. M. (2011). On the role of autonomy in early moral development: Agency, ownership, and the emergence of the person. In V. Murphy & M. Lewis (Eds.), *Early moral cognition and behavior* (pp. 1–16). Psychology Press.

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Anchor Books.

Hall, S. (1996). Who needs 'identity'? In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 1–17). SAGE Publications.

Kenny, D. T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press.

Lehmann, A. C., & Kopiez, R. (2013). The difficulty of defining “musical expression”: A review and a framework for empirical investigation. *Psychology of Music*, 41(1), 83–104. <https://doi.org/10.1177/0305735611415758>

MacIntyre, P. D., Potter, G. K., & Burns, J. N. (2017). The socio-educational model of second language acquisition: New developments and directions. In S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams (Eds.), *Psychology for language learning* (pp. 49–66). Palgrave Macmillan.

Marsh, H. W., Lüdtke, O., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2020). The big-fish–little-pond effect: Generalizability of social comparison processes across 26 countries. *Journal of Educational Psychology*, 112(6), 1133–1150. <https://doi.org/10.1037/edu0000414>

McCormick, J., & McPherson, G. E. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31(1), 37–51. <https://doi.org/10.1177/0305735603031001322>

McPherson, G. E., & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322–336. <https://doi.org/10.1177/0305735606064841>

- McPherson, G. E., & Osborne, M. S. (2019). Psychological readiness and self-beliefs in music performance learning. *Frontiers in Psychology*, 10, 1465. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01465>
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of flow. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 239–263). Springer.
- Papageorgi, I., Hallam, S., & Welch, G. F. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education*, 28(1), 83–107. <https://doi.org/10.1177/1321103X070280010207>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Wiggins, J. (2015). *Teaching for musical understanding* (3rd ed.). Oxford University Press.

AUTHOR'S BIOGRAPHY

PEIWEN SU

is a music pedagogy researcher whose work examines the psychological dimensions of youth performance learning. As Founder and Executive Director of the California Youth Music Competition (CYMC), she develops stage-based

SECCIÓN I. EDUCACIÓN

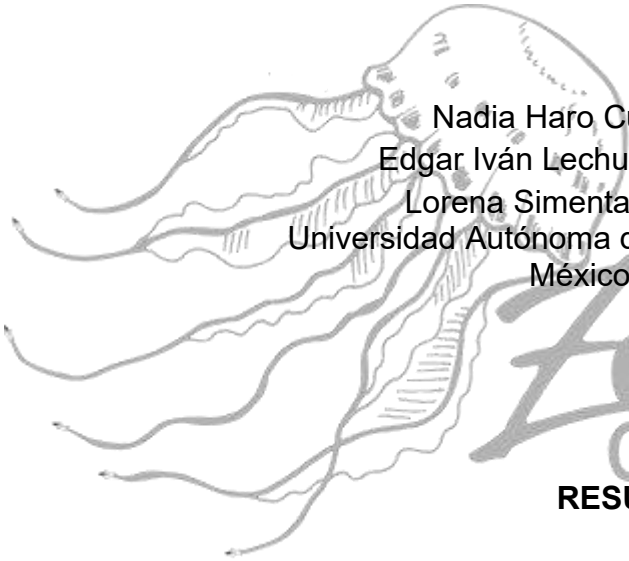


educational models that integrate self-efficacy theory, presence-based learning, and identity formation. Her current research investigates how performance environments function as developmental contexts that shape resilience, agency, and expressive competence in young musicians.



IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

IMPACT OF SOCIAL-EMOTIONAL SKILLS ON EDUCATIONAL GUIDANCE IN UNIVERSITY STUDENTS



Nadia Haro Cuiniche
Edgar Iván Lechuga Moreno
Lorena Simental Chávez
Universidad Autónoma de Baja California
México

RESUMEN

El estudio titulado “Impacto de las habilidades socioemocionales en la orientación educativa en estudiantes universitarios” analiza la relación entre el desarrollo de competencias socioemocionales y los procesos de orientación educativa dentro de la educación superior, tomando como referencia el modelo de inteligencia emocional de Goleman (1995) y el marco propuesto por la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2023). El objetivo principal es examinar cómo la integración de habilidades socioemocionales favorece la adaptación académica, el bienestar psicológico y la formación integral de los

estudiantes universitarios.

Metodológicamente, la investigación se desarrolló bajo un enfoque documental con carácter descriptivo, sustentado en el análisis y sistematización de fuentes teóricas e institucionales, principalmente de autores como Bisquerra (2005, 2011), Goldstein (1998), Martínez et al. (2020) y Bermúdez (2024). El estudio recopila evidencias de experiencias institucionales en universidades mexicanas, particularmente de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), la cual ha implementado el Programa Institucional de Orientación Educativa y Psicopedagógica (PIOEP, 2024) y el Curso de Inducción e Integración Universitaria (CIU) como estrategias para fortalecer la autorregulación emocional, la empatía y la toma de decisiones responsables.

Los resultados evidencian que el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales (autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsables) tiene un impacto directo en la reducción de la deserción escolar, el incremento del sentido de pertenencia y la mejora del rendimiento académico. Asimismo, se observan beneficios en la salud mental universitaria, al disminuir niveles de ansiedad, estrés y desmotivación, factores que suelen obstaculizar la permanencia educativa.

La investigación concluye que las habilidades socioemocionales no deben considerarse un complemento, sino un eje transversal esencial dentro de los programas de orientación educativa. Integrarlas en los currículos universitarios favorece el desarrollo de ciudadanos críticos, empáticos y resilientes, capaces de

afrontar los desafíos contemporáneos de la vida universitaria y profesional. A nivel institucional, se propone consolidar políticas educativas que promuevan la formación docente en competencias socioemocionales, así como la incorporación de tecnologías digitales de acompañamiento emocional y tutorías en línea, con el fin de personalizar las estrategias de atención estudiantil.

En términos de relevancia, este trabajo contribuye a fortalecer el debate académico sobre la necesidad de una educación superior más humana e integral, alineada con los principios de sostenibilidad, equidad y bienestar promovidos por la UNESCO (2020). De igual forma, aporta evidencia empírica y conceptual para la mejora de programas de orientación educativa universitaria, destacando la importancia de la intervención psicoemocional como elemento clave para el éxito académico y personal de los estudiantes.

El desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE) se ha consolidado como un eje fundamental en la educación superior, al incidir directamente en la adaptación académica, el bienestar psicológico y la formación integral del estudiantado. Estas competencias, vinculadas al marco de la inteligencia emocional propuesto por Goleman (1995), permiten reconocer, comprender y regular las emociones, establecer relaciones interpersonales positivas y tomar decisiones responsables en contextos de alta exigencia académica y personal.

La orientación educativa universitaria, definida como un proceso sistemático y continuo de acompañamiento académico, personal y profesional (Bisquerra, 2005; Rodríguez Moreno, 2008), se convierte en el espacio idóneo para fortalecer dichas

competencias. Su objetivo es guiar al alumnado en la construcción de trayectorias educativas exitosas, favoreciendo la permanencia escolar y el desarrollo de ciudadanos críticos, empáticos y resilientes.

En el caso de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), la implementación del Programa Institucional de Orientación Educativa y Psicopedagógica (PIOEP), actualizado en 2024, así como el Curso de Inducción e Integración Universitaria (CIU), evidencian un esfuerzo institucional por atender las dimensiones socio emocionales de la vida universitaria. Estas acciones, al igual que los programas de bienestar integral implementados en la UNAM y el Tecnológico de Monterrey, reflejan la importancia de integrar el acompañamiento psicoemocional en la educación superior mexicana.

Diversos estudios (Bisquerra, 2011; Martínez et al., 2020) señalan que las HSE contribuyen al rendimiento académico y a la construcción de proyectos de vida con sentido, mientras que Goldstein (1998) las organiza en seis grupos: supervivencia, interpersonales, manejo de sentimientos, alternativas a la agresión, afrontamiento del estrés y planificación. A nivel internacional, la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2023) propone cinco competencias clave —autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsables— que han demostrado mejorar la adaptación universitaria, el sentido de pertenencia y la prevención de la deserción.

Asimismo, la UNESCO resalta que la educación superior debe trascender la dimensión cognitiva e incorporar la formación socioemocional para promover

ciudadanos comprometidos con la sostenibilidad y la justicia social. En este sentido, el fortalecimiento de las HSE en los procesos de orientación educativa no constituye una opción complementaria, sino una necesidad prioritaria para responder a los desafíos de la vida universitaria contemporánea.

En conclusión, las habilidades socioemocionales, integradas a la orientación educativa, favorecen el éxito académico y el bienestar integral del estudiantado, consolidando a la educación superior como un espacio de formación humana y social, además de profesional.

PALABRAS CLAVE

Orientación educativa, aprendizaje socioemocional, competencias sociales, desarrollo afectivo, educación superior.



The development of social and emotional skills (SES) has become a fundamental pillar of higher education, as it directly influences academic adaptation, psychological well-being, and the comprehensive training of students. These competencies, linked to the framework of emotional intelligence proposed by Goleman (1995), enable students to recognize, understand, and regulate their emotions, establish positive interpersonal relationships, and make responsible decisions in highly demanding academic and personal contexts.

University educational guidance, defined as a systematic and continuous process of academic, personal, and professional support (Bisquerra, 2005; Rodríguez Moreno, 2008), becomes the ideal space for strengthening these competencies. Its objective is to guide students in building successful educational trajectories, promoting school retention and the development of critical, empathetic, and resilient citizens.

In the case of the Autonomous University of Baja California (UABC), the implementation of the Institutional Program for Educational and Psychopedagogical Guidance (PIOEP), updated in 2024, as well as the University Induction and Integration Course (CIIU), demonstrate an institutional effort to address the socio-emotional dimensions of university life. These actions, like the comprehensive wellness programs implemented at UNAM and Tecnológico de Monterrey, reflect the importance of integrating psycho-emotional support into Mexican higher education.

Several studies (Bisquerra, 2011; Martínez et al., 2020) indicate that HSE contribute to academic performance and the construction of meaningful life projects, while Goldstein (1998) organizes them into six groups: survival, interpersonal, managing feelings, alternatives to aggression, coping with stress, and planning. Internationally, the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2023) proposes five key competencies—self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making—that have been shown to improve university adaptation, sense of belonging, and dropout prevention.

UNESCO also emphasizes that higher education must transcend the cognitive dimension and incorporate social-emotional learning to promote citizens committed to sustainability and social justice. In this sense, strengthening SEL in educational guidance processes is not a complementary option, but a priority need in order to respond to the challenges of contemporary university life.

In conclusion, social and emotional skills, integrated into educational guidance, promote academic success and the overall well-being of students, consolidating higher education as a space for human and social development, in addition to professional training.

KEYWORDS

Educational guidance, social skills, Education, Skills development, Learning.

INTRODUCCIÓN

Analizar el papel que juegan las habilidades socioemocionales en los procesos de orientación educativa en la universidad, así como su impacto en el bienestar y la formación integral del estudiante dentro del contexto universitario y los diversos desafíos académicos y personales que exigen una adaptación constante a nuevas formas de estudio, así como el manejo de la presión por el rendimiento académico. En este sentido, las habilidades socioemocionales se han convertido en un pilar fundamental, ya que permiten a los estudiantes reconocer, gestionar y expresar sus emociones, establecer relaciones empáticas y tomar

decisiones de manera responsable.

Conocer conceptos clave, experiencias institucionales y propuestas que evidencian cómo el desarrollo socioemocional incide directamente en la calidad de la experiencia educativa, es fundamental para reconocer la necesidad de atención a los mismos. Además, al analizar el papel del acompañamiento institucional, especialmente a través de servicios de tutoría y apoyo psicoemocional, como herramientas eficaces para potenciar estas habilidades. Comprender esta relación es esencial para diseñar estrategias más humanas y eficaces que respondan a las necesidades reales de los estudiantes universitarios, contribuyendo así no solo a su éxito académico, sino también a la formación de ciudadanos más conscientes, empáticos y emocionalmente equilibrados.

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Se les conoce a las habilidades socioemocionales como competencias en donde distinguen el reconocer y comprender sus emociones, así como el establecer relaciones positivas con la sociedad, al igual que el poder tomar decisiones y enfrentar distintos desafíos cotidianos en los cuales, de manera constructiva, brinden un desarrollo personal, social y académico.

Según Daniel Goleman (1995), la inteligencia emocional, de la cual derivan muchas habilidades socioemocionales, incluye aspectos como la conciencia emocional. Estas habilidades son esenciales para el bienestar psicológico y el desarrollo integral desde edades tempranas.

La orientación educativa es un proceso continuo y sistemático que busca el desarrollo integral del alumnado a través del acompañamiento en su formación personal, académica y profesional, adaptándose a las necesidades individuales dentro del contexto escolar. (Bisquerra R. 2005). La orientación educativa en el ámbito universitario es un proceso de ayuda sistemática que tiene como finalidad acompañar al estudiante en su desarrollo personal, académico y profesional, facilitando su adaptación a la vida universitaria, la toma de decisiones y su integración plena en la comunidad educativa. (Rodriguez Moreno, 2008).

IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La vida universitaria implica una serie de desafíos que exceden el ámbito estrictamente académico, la gestión del estrés, la presión por el rendimiento, la toma de decisiones autónomas y la construcción de relaciones interpersonales saludables son aspectos cotidianos que exigen habilidades más allá del conocimiento disciplinar. En este contexto, el desarrollo de competencias socioemocionales como la autorregulación emocional, la empatía y la toma de decisiones responsables se vuelven esenciales para una buena adaptación. En respuesta a estas necesidades, la UABC, con una matrícula superior a los 70,000 estudiantes en 2025 (UABC, 2025).

Ha implementado diversas estrategias dirigidas a fortalecer dichas competencias a través del Programa Institucional de Orientación Educativa y Psicopedagógica (PIOEP), en donde por primera vez se aproximadamente en 1971,

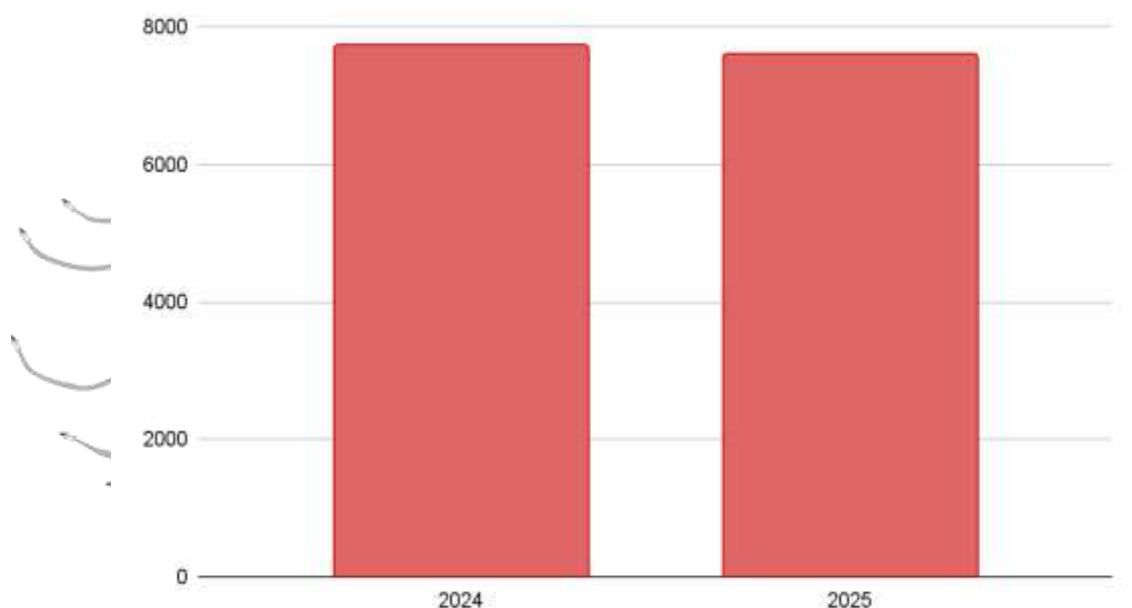
SECCIÓN I. EDUCACIÓN



estimado a partir de los 52 años de historia del programa reportados durante su actualización en junio de 2023 (UABC, 2024). En ese mes, se conformó una comisión encargada de recopilar archivos, diagnósticos y documentos históricos para llevar a cabo su renovación. La versión actualizada del PIOEP fue presentada formalmente en septiembre de 2024, integrando cinco programas de atención dirigidos a distintos segmentos del estudiantado, desde aspirantes, estudiantes de nuevo ingreso hasta aquellos en riesgo académico y egreso profesional, con objetivos, estrategias y mecanismos de evaluación claramente definidos (UABC, 2024). Esta evolución marca un fortalecimiento del enfoque integral en la orientación educativa y psicopedagógica de la institución. Así como también han implementado diversas estrategias dirigidas a fortalecer dichas competencias. En México, aunque las políticas públicas se han centrado en educación básica, universidades como la UABC han desarrollado programas institucionales como el PIOEP (2024), que atiende a aspirantes, estudiantes de nuevo ingreso y alumnos en riesgo académico, fortaleciendo competencias socioemocionales a través de estrategias de acompañamiento, tutoría y cursos de inducción. De igual manera, instituciones como el Tecnológico de Monterrey y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en donde han implementado programas de bienestar integral y apoyo psicológico para atender las necesidades emocionales de sus estudiantes (UNAM 2020).

Entre estos programas se destaca el Curso de Inducción e Integración a la UABC (CIIU) anteriormente “Curso de inducción para estudiantes de nuevo ingreso”, el cual tiene como propósito promover la adaptación e integración de la

población estudiantil de nuevo ingreso a la UABC, en donde aproximadamente por semestre ingresan a nivel estatal más de 7,000 como se muestran los datos de la figura 1; nuevos estudiantes en todos los campus; así que por medio de estrategias que fomenten el uso de técnicas y hábitos de estudio, la facilitación de la información normativa institucional y el desarrollo de habilidades socioemocionales, que les permita iniciar con éxito sus estudios, la construcción de la identidad universitaria y favorezca su permanencia en la UABC (UABC 2024).



Elaboración propia (2025)

Figura 1.1 Cantidad de ingreso de alumnado estatal en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) durante los años 2024 y 2025.

Por lo anterior, la importancia de analizar el desarrollo de las habilidades socioemocionales (DHSE). Según Bisquerra (2011), estas habilidades son

fundamentales para el bienestar personal del estudiante y su rendimiento académico, ya que le permiten reconocer y manejar sus emociones de forma constructiva. Goleman (1995), uno de los referentes en inteligencia emocional, sostiene que estas capacidades son incluso más determinantes para el éxito personal y profesional que el coeficiente intelectual.

Se mostró que las habilidades socioemocionales pueden organizarse en seis grupos según Goldstein (1998) en donde son fundamentales para la formación integral de los estudiantes.

En primer lugar, las habilidades de supervivencia, que incluyen conductas básicas como escuchar, seguir instrucciones, pedir ayuda o ignorar distracciones. Por ejemplo, un alumno que escucha con atención la explicación del profesor, sigue los pasos indicados en una práctica de laboratorio, pide apoyo cuando no comprende un tema o logra concentrarse en su lectura, a pesar del ruido externo, está poniendo en práctica estas habilidades. En segundo término, se encuentran las habilidades interpersonales, orientadas a favorecer la interacción positiva, tales como compartir, ayudar, pedir permiso, unirse a actividades grupales e iniciar conversaciones. Estas se reflejan cuando un estudiante comparte sus apuntes con un compañero, ayuda a otro a resolver un problema matemático, pide permiso antes de intervenir en clase, se integra a un equipo de trabajo académico o inicia una conversación para conocer a un nuevo integrante del grupo. Un tercer grupo corresponde a las habilidades relacionadas con los sentimientos, que permiten expresar y reconocer emociones, mostrar empatía y mantener el autocontrol emocional. Por ejemplo, un alumno que expresa que está nervioso antes de

exponer, reconoce la tristeza en un compañero y se interesa por su bienestar, muestra empatía ante la frustración de otro o mantiene la calma al recibir una crítica en público demuestra el uso de estas competencias. De igual manera, se destacan las habilidades alternativas a la agresión, que implican aprender a controlar el enojo, negociar, defender los derechos de manera asertiva y responder de forma adecuada a burlas o provocaciones. En este sentido, un estudiante que respira profundo para controlar su enojo, negocia los roles de un proyecto para que sean justos, defiende su turno de participación sin agredir o responde con humor ante una burla sin entrar en conflicto está aplicando este grupo de habilidades. El quinto grupo está constituido por las habilidades para hacer frente al estrés, entre las que se incluyen evitar problemas, ejercer autocontrol, resistir la presión de grupo y afrontar críticas o acusaciones injustas. Así, el alumnado las pone en práctica cuando decide no involucrarse en conflictos ajenos, mantiene la calma antes de un examen importante, resiste la presión de sus compañeros para faltar a clases o responde con argumentos tranquilos a una crítica injusta. Finalmente, se ubican las habilidades de planificación, que abarcan la toma de decisiones, el establecimiento de metas, la resolución de problemas y la organización de pasos necesarios para lograr objetivos. Esto se observa en estudiantes que eligen priorizar el estudio sobre una salida social, se proponen mejorar sus calificaciones en el semestre, buscan distintas estrategias para resolver un tema difícil o dividen un proyecto en entregas parciales para organizar mejor su tiempo.

Estos seis grupos de competencias resultan esenciales en el contexto universitario, ya que contribuyen tanto al bienestar personal como al desarrollo

académico y social de los estudiantes (Goldstein et al., 1998).

Por eso, el desarrollo de habilidades socioemocionales no debe verse como algo opcional, sino como una parte fundamental de la formación universitaria. Estas habilidades son clave no solo para enfrentar los retos académicos, sino también para responder a las necesidades emocionales y personales de los estudiantes. Durante la etapa universitaria, los jóvenes se enfrentan a desafíos importantes como adaptarse a nuevas responsabilidades, formar relaciones sociales y aprender a organizar su tiempo de forma efectiva (Bermúdez, 2024).

En este contexto, fortalecer las habilidades socioemocionales no solo mejora el rendimiento académico, sino que también ayuda a los estudiantes a construir una identidad sólida y a definir un proyecto de vida con sentido. Por esta razón, las universidades deben involucrarse activamente en el desarrollo emocional de sus alumnos, implementando programas de tutorías, orientación y apoyo emocional. Es fundamental que la educación superior tome en cuenta tanto los aspectos cognitivos como los emocionales para lograr una formación completa e integral. Este enfoque implica que el desarrollo de la autorregulación emocional, la conciencia social y la toma de decisiones no solo mejora el bienestar del estudiante, sino también la calidad y profundidad de su aprendizaje. Por lo tanto, integrar estrategias socioemocionales en la orientación educativa no es solo una cuestión ética o de apoyo psicológico (Bisquerra, 2011).

RELACIÓN ENTRE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.

El desarrollo de habilidades socioemocionales no debe verse como algo opcional, sino como una parte fundamental de la formación universitaria. Estas habilidades son clave no solo para enfrentar los retos académicos, sino también para responder a las necesidades emocionales y personales de los estudiantes. Durante la etapa universitaria, los jóvenes se enfrentan a desafíos importantes como adaptarse a nuevas responsabilidades, formar relaciones sociales y aprender a organizar su tiempo de forma efectiva. Además, estas competencias contribuyen al fortalecimiento de la resiliencia, la autoconfianza y la capacidad de tomar decisiones asertivas, aspectos que impactan directamente en su bienestar psicológico y en la permanencia escolar. Se señala también que las habilidades socioemocionales son necesarias para aprender; contribuyen al logro de un mejor rendimiento y desempeño académico y, a largo plazo, permiten alcanzar trayectorias laborales de éxito (Martínez et al., 2020).

La orientación escolar y el desarrollo de habilidades socioemocionales mantienen una relación complementaria y necesaria en el contexto educativo. Mientras que la orientación actúa como un canal estructurado para guiar y apoyar el crecimiento integral de los estudiantes, las habilidades socioemocionales representan el conjunto de herramientas que estos necesitan para enfrentar los desafíos académicos, sociales y personales. Estudios como el de Treviño et al. (2019) demuestran que competencias como la perseverancia, la autorregulación y la empatía tienen un impacto directo en el logro educativo, lo cual justifica que la

SECCIÓN I. EDUCACIÓN



orientación escolar las integre activamente en sus intervenciones. De esta forma, se promueve no solo el éxito académico, sino también el bienestar emocional y social del estudiante.

A nivel internacional, la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2023) de los Estados Unidos, es una de las organizaciones líderes en el desarrollo de la educación socioemocional. Esta institución propone un marco compuesto por cinco competencias clave: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsables. Esta organización descarta la importancia de integrar la educación socioemocional en todos los niveles educativos incluyendo la educación superior.

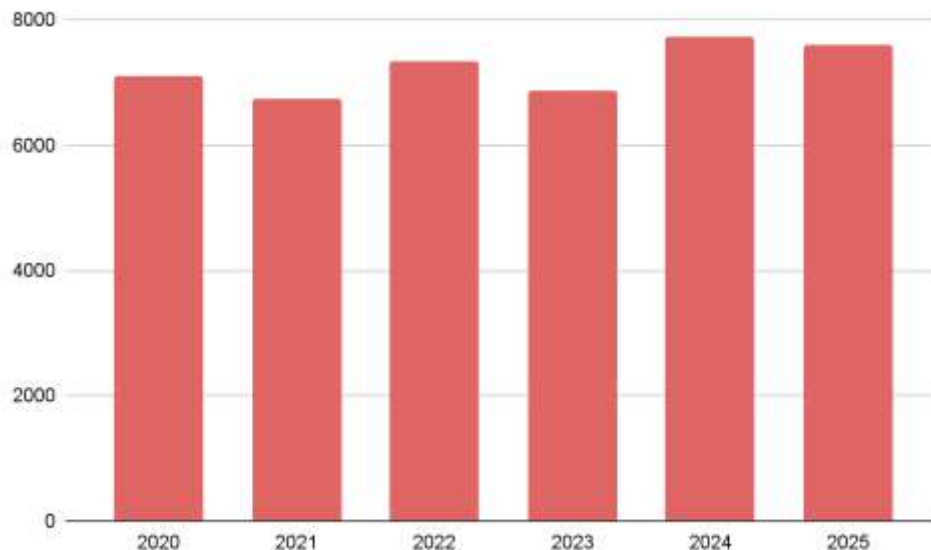
CASEL propone cinco competencias clave:

- Autoconciencia.
- Autogestión
- Conciencia social
- Habilidades de relación
- Toma de decisiones responsables.

Estas competencias, aplicadas en programas universitarios de orientación educativa, permiten crear entornos más inclusivos, equitativos y emocionalmente seguros. La implementación de estos modelos ha demostrado incrementar el sentido de pertenencia estudiantil, reducir la deserción y mejorar el desempeño académico, especialmente en poblaciones vulnerables o en transición (CASEL,

2023).

En los últimos cinco años, la UABC ha mostrado avances significativos en la incorporación de la educación socioemocional dentro de su quehacer institucional. Si bien sus iniciativas no siguen exactamente el modelo CASEL, sí reflejan una convergencia con sus principios y competencias esenciales. Entre las acciones más relevantes se encuentra la implementación de la materia obligatoria “Desarrollo de Habilidades Socioemocionales” en algunos programas educativos, la cual busca fortalecer la autoconciencia, la autogestión y las habilidades de relación entre los estudiantes universitarios. Este cambio representa un paso importante hacia la institucionalización formal del aprendizaje socioemocional en la educación superior, un objetivo que CASEL promueve desde hace años a nivel global. En el ámbito de la orientación psicopedagógica, la UABC ha fortalecido sus servicios de acompañamiento y apoyo emocional a través de diferentes unidades académicas. Estos espacios permiten trabajar con los estudiantes en temas de autoconocimiento, manejo del estrés, resolución de conflictos y toma de decisiones académicas y personales. Dichos servicios, aunque no uniformes en todas las facultades, contribuyen a la consolidación de las habilidades de relación y toma de decisiones responsables, dos de las competencias centrales del modelo CASEL.



Elaboración propia (2025)

Figura 2 Cantidad de ingreso de alumnado estatal en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) durante los años 2020 a 2025.

En síntesis, mientras que el modelo CASEL establece un marco teórico sólido y universal para la educación socioemocional, la UABC ha avanzado en su aplicación contextualizada a través de programas, cursos y políticas institucionales que promueven la autoconciencia, la gestión emocional, la empatía y la toma de decisiones responsables. Estos esfuerzos demuestran un compromiso progresivo con el bienestar emocional y la formación integral de los estudiantes universitarios, aunque todavía se requiere una mayor evaluación, articulación y continuidad para consolidar un modelo de educación socioemocional tan robusto y sistemático como el que plantea CASEL.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la

Cultura es una agencia especializada de la ONU creada en 1945 para construir la paz mediante la cooperación internacional en educación, ciencia, cultura, comunicación e información. En donde la UNESCO subraya que la educación debe orientarse hacia la formación de ciudadanos conscientes, empáticos y comprometidos con el desarrollo sostenible. En este sentido, el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en la educación superior contribuirá a que los futuros profesionales integren valores de cooperación, responsabilidad social y justicia emocional en su vida personal y profesional. En donde espera que la orientación educativa universitaria evolucione hacia modelos más personalizados y preventivos, apoyados en el uso de tecnologías digitales como plataformas de acompañamiento emocional, tutorías en línea y análisis predictivos para identificar riesgos de deserción o malestar emocional.

El silencio emocional dentro del contexto universitario no solo representa una limitación individual, sino que constituye un factor de riesgo que impacta directamente en la adaptación académica, personal y social del estudiante. La ausencia de espacios seguros para expresar lo que se siente puede derivar en la acumulación de emociones negativas, generando altos niveles de estrés, ansiedad y frustración, lo cual incide en el deterioro de la salud mental y en la pérdida de motivación para continuar con los estudios. En este sentido, la falta de reconocimiento y gestión emocional limita el desarrollo de la resiliencia, la empatía y la autorregulación, competencias que, como señala Bisquerra (2011), son esenciales para afrontar los retos de la educación superior de manera constructiva. Además, al no hablar de lo que se experimenta, los estudiantes corren el riesgo de

aislarse, debilitando sus relaciones interpersonales y reduciendo el sentido de pertenencia a la institución, lo que incrementa las probabilidades de deserción. De acuerdo con Martínez et al. (2020), las habilidades socioemocionales no solo fortalecen el aprendizaje, sino que también promueven trayectorias académicas y laborales exitosas; por lo tanto, no atender ni canalizar las emociones en esta etapa implica renunciar a un componente central de la formación integral universitaria y a la construcción de ciudadanos emocionalmente competentes.

El fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en el ámbito universitario requiere del diseño e implementación de estrategias concretas que favorezcan el aprendizaje vivencial y promuevan el bienestar integral del estudiantado. Entre los componentes prácticos que han demostrado mayor efectividad se encuentran los talleres psicoeducativos, orientados al desarrollo de competencias como la autorregulación emocional, la comunicación asertiva y la resiliencia. Estos talleres, generalmente de corta duración y con un enfoque experiencial, permiten a los estudiantes identificar sus emociones, practicar estrategias de afrontamiento y fortalecer su autoconfianza. Asimismo, las tutorías personalizadas apoyan ser un espacio de acompañamiento cercano que facilita la adaptación universitaria y la detección temprana de necesidades emocionales.

IMPACTO DE INTERVENCIONES

Se ha demostrado que la implementación sistemática de programas de desarrollo socioemocional tiene un efecto positivo en múltiples dimensiones de la vida universitaria. Entre los impactos académicos, se observa una disminución en

las tasas de reprobación y deserción, así como una mejora en el promedio general de calificaciones de los estudiantes que participan en tutorías, talleres o actividades de acompañamiento (Esquivel, 2023).

Desde la perspectiva emocional, la incorporación de estrategias como el mindfulness, la resiliencia y la regulación de emociones contribuye a disminuir los niveles de ansiedad, depresión y estrés académico, promoviendo un mayor equilibrio psicológico y un clima universitario más favorable para el aprendizaje, así como en cuanto al impacto social, los programas de vida universitaria, liderazgo y voluntariado fomentan la empatía, la colaboración y el sentido de pertenencia institucional, lo que favorece la cohesión estudiantil y fortalece las redes de apoyo que repercuten en la permanencia escolar (Suárez Cretton et al., 2022).

Asimismo, el impacto profesional de estas competencias se evidencia en la mejora del desarrollo de trayectorias laborales más sólidas, ya que habilidades como la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y la adaptabilidad son altamente valoradas en el mercado laboral actual, lo que otorga a los egresados mayores oportunidades de inserción y liderazgo.

Finalmente, a futuro se espera que la incorporación de tecnologías digitales en el acompañamiento socioemocional para que permitan identificar de manera temprana a estudiantes en riesgo, anticipar crisis emocionales y personalizar las intervenciones, con lo cual se consolidará un impacto sostenido en la formación académica, personal y profesional de los universitarios (UNESCO, 2020).

PERSPECTIVA A FUTURO

La perspectiva a futuro del desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación superior apunta hacia la consolidación de modelos de formación más integrales, preventivos y personalizados. En los próximos años, se prevé que las universidades fortalezcan la incorporación de tecnologías digitales en sus programas de orientación educativa, utilizando plataformas virtuales de acompañamiento, tutorías en línea y sistemas de analítica predictiva que permitan identificar oportunamente a estudiantes en riesgo académico o emocional (UNESCO, 2020).

Asimismo, se espera un mayor énfasis en la formación continua del profesorado en competencias socioemocionales, de modo que los docentes no solo sean transmisores de conocimiento disciplinar, sino también facilitadores de procesos de bienestar y desarrollo personal en sus estudiantes. El futuro de la educación universitaria apunta hacia un enfoque integral donde el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales será crucial para formar profesionales competentes, resilientes y capaces de adaptarse a los cambios constantes de la sociedad moderna.

El desarrollo de las habilidades socioemocionales constituye un pilar esencial en la orientación educativa universitaria, al promover la adaptación académica, el bienestar psicológico y la formación integral del estudiantado. La evidencia teórica y empírica muestra que dichas competencias favorecen el rendimiento académico, la permanencia escolar y la construcción de proyectos de

vida con sentido (Bisquerra, 2011; Martínez et al., 2020).

En el caso de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), la actualización del Programa Institucional de Orientación Educativa y Psicopedagógica (PIOEP, 2024) y la implementación del Curso de Inducción e Integración Universitaria (CIU) representan avances significativos hacia una educación emocionalmente consciente, alineada con los marcos internacionales propuestos por otras instituciones ya mencionadas anteriormente, ya que esas mismas reflejan el compromiso institucional para atender al alumnado con dimensiones afectivas dentro del aprendizaje y así mismo fortalecer el sentido de pertenencia, empatía y la autorregulación emocional de los estudiantes.

El reto a futuro consiste en consolidar un modelo integral como se ha manejado estos años, para que sea sostenible de educación socioemocional que trascienda las acciones aisladas y se institucionalice como parte estructural de la vida universitaria. Integrar la formación emocional, cognitiva y social en la educación superior permitirá a los jóvenes afrontar con mayor resiliencia.

REFERENCIAS

Goleman, D. (1995). La inteligencia emocional. Vergara.

Bisquerra, R. (2005). Orientación psicopedagógica. Praxis.

Rodríguez Moreno, M. L. (2008). Orientación educativa: Modelos y estrategias de

intervención. Wolters Kluwer Educación.

Arango Benítez, P. A., Orjuela Roa, C. H., Buitrago Roa, A. F., & Lesmes Martínez, O. M. (2024). Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación: Una revisión documental. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 12(2), 1–26. <https://doi.org/10.22209/rhs.v12n2a05>

Valencia Ospina, L. A., & Flórez Pachón, L. J. (2024). Las habilidades socioemocionales en los entornos de la escuela. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 7927–7945. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10115

Treviño Villarreal, D. C., González Medina, M. A., & Montemayor Campos, K. M. (2019). Habilidades socioemocionales y su relación con el logro educativo en alumnos de Educación Media Superior. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(1), 32–48. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20190602-79>

Martínez Soto, Y., Lechuga Moreno, É. I., Aceves Villanueva, Y., & Barak Velásquez, M. M. (2020). *Habilidades socioemocionales en el ámbito universitario* (1.^a ed.). Editorial Artificios; Universidad Autónoma de Baja California.

Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1998). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Desclée de Brouwer.

Universidad Autónoma de Baja California. (2024). *Presentación del Programa*

Institucional de Orientación Educativa y Psicopedagógica (PIOEP) y actualización del CIIU. Gaceta UABC.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2023). Supporting parent and family engagement to enhance students' academic, social, and emotional learning (ERIC ED641298).

Universidad Nacional Autónoma de México. (2020). Programa de Atención Psicológica a Distancia para estudiantes universitarios. UNAM.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). Education for sustainable development: A roadmap. UNESCO.

Bermúdez Mendoza, Á. L. (2024). Desarrollo de habilidades socioemocionales, su relación con el éxito académico de los estudiantes universitarios. Polo del Conocimiento.

Esquivel, N. R. (2023). Impacto de una intervención de educación socioemocional (Método RULER). Revista Educación y Desarrollo, 50(2), 112–130. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/777/7773782003/html>

RESEÑA DE LOS AUTORES

NADIA HARO CUINICHE

Estudiante de la Licenciatura en Psicología en la Facultad de Ciencias

SECCIÓN I. EDUCACIÓN



Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. Se ha destacado por su compromiso académico, su interés en el desarrollo socioemocional y su participación constante en actividades formativas. Su trayectoria refleja responsabilidad, iniciativa y una clara vocación por el acompañamiento.

EDGAR IVÁN LECHUGA MORENO

Es Doctor en Educación, Maestro en Educación y Licenciado en Psicología, con una amplia experiencia en docencia, gestión académica e investigación. Es profesor de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC, donde imparte clases en las licenciaturas de Psicología, Ciencias de la Comunicación y Ciencias de la Educación. Forma parte del CAEC Psicología Educativa y Desarrollo del Potencial Humano, desde donde impulsa proyectos orientados al fortalecimiento del desarrollo socioafectivo y la formación integral. Además, se desempeña como Responsable de Educación Continua y Responsable del Programa de Emprendedores de la FCH. Su línea de investigación; Orientación Educativa y el Desarrollo de Habilidades Socioemocionales. Es Nivel Candidato (SNI) y ha sido reconocido con el Nivel 5 en el sistema interno Predepa

LORENA SIMENTAL CHÁVEZ

Es Doctora en Educación, Maestra en Educación y Licenciada en Psicología por la Universidad Abierta de Tlaxcala. Actualmente es profesora-investigadora en la Facultad de Enfermería de la UABC, donde realiza labores de docencia,

formación académica e investigación. Su línea de trabajo se centra en el estudio de las habilidades socioemocionales y la salud mental, contribuyendo con proyectos, publicaciones y acciones que promueven el bienestar integral desde una perspectiva interdisciplinaria.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Autónoma de Baja California, en especial a la Facultad de Ciencias Humanas, por las facilidades otorgadas para la realización de esta investigación. Su apoyo institucional, los recursos brindados y las condiciones propicias para el desarrollo del trabajo académico fueron fundamentales para la culminación de este proyecto. Agradezco profundamente el compromiso de la Facultad con la formación, la investigación y el acompañamiento que ofrecen a quienes formamos parte de esta comunidad universitaria.

**INNOVACIÓN EDUCATIVA Y CONCIENCIA AMBIENTAL: USO DE
TIC EN PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE SOSTENIBILIDAD**

**EDUCATIONAL INNOVATION AND ENVIRONMENTAL AWARENESS: USE OF
ICT IN UNIVERSITY SUSTAINABILITY PROGRAMS**



Augusto Cahuapaza Morales
Evelyn Trinidad Montero Zuñiga
Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Escuela Profesional de Ciencias
Contables y Financieras
Tacna, Perú

RESUMEN

El presente estudio analiza el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación superior para el fortalecimiento de la sostenibilidad ambiental, considerando que la crisis ecológica global exige la formación de profesionales capaces de comprender y afrontar problemáticas asociadas al cambio climático, la contaminación y la degradación de los ecosistemas. En este contexto, la integración de la educación ambiental y de las competencias digitales en los currículos universitarios se reconoce como un elemento estratégico para promover pensamiento crítico, conciencia socioambiental

y prácticas responsables. Metodológicamente, se desarrolló una revisión sistemática de la literatura siguiendo las directrices PRISMA 2020, mediante búsquedas en las bases de datos Scopus y Scielo. Se identificaron inicialmente 239 registros, de los cuales nueve estudios cumplieron los criterios de pertinencia temática, calidad metodológica y acceso abierto. Los resultados evidencian un uso diverso y creciente de las TIC en programas universitarios orientados a la sostenibilidad, incluyendo plataformas virtuales, programas de TIC verdes, realidad aumentada, gamificación e Internet de las Cosas. Estas herramientas contribuyen al fortalecimiento de la motivación estudiantil, al desarrollo de competencias digitales y a la conciencia ambiental. No obstante, se identifican limitaciones vinculadas a deficiencias de infraestructura, brechas digitales, insuficiente capacitación docente y limitada integración curricular. En conjunto, los hallazgos confirman el potencial transformador de las TIC en la educación superior, siempre que su implementación se articule con políticas institucionales sólidas e innovación pedagógica.

PALABRAS CLAVE

TIC; Educación ambiental; Sostenibilidad universitaria; Innovación educativa; Revisión sistemática.

ABSTRACT

This study analyzes the role of Information and Communication Technologies (ICT) in higher education for strengthening environmental sustainability, considering that the global ecological crisis requires the training of professionals capable of understanding and addressing challenges related to climate change, pollution, and ecosystem degradation. In this context, the integration of environmental education and digital competencies into university curricula is recognized as a strategic element for promoting critical thinking, socio-environmental awareness, and responsible practices. Methodologically, a systematic literature review was conducted following the PRISMA 2020 guidelines, based on searches in the Scopus and Scielo databases. A total of 239 records were initially identified, of which nine studies met the criteria of thematic relevance, methodological quality, and open access. The results reveal a diverse and increasing use of ICT in university programs oriented toward sustainability, including virtual platforms, green ICT initiatives, augmented reality, gamification, and the Internet of Things. These tools contribute to strengthening student motivation, developing digital competencies, and enhancing environmental awareness. However, several limitations were identified, particularly related to infrastructural deficiencies, digital divides, insufficient teacher training, and limited curricular integration. Overall, the findings confirm the transformative potential of ICT in higher education, provided that their implementation is aligned with solid institutional policies and pedagogical innovation.

KEYWORDS

ICT; Environmental education; University sustainability; Educational innovation; Systematic review.

INTRODUCCION

La crisis ambiental global constituye uno de los desafíos más urgentes de la sociedad contemporánea, al impactar de manera significativa sobre los ecosistemas, alterar el equilibrio climático y agravar los niveles de contaminación a escala planetaria. Esta problemática ha puesto en evidencia la necesidad de replantear los modelos tradicionales de desarrollo y de promover enfoques sostenibles que integren dimensiones ambientales, sociales y económicas (Leal Filho et al., 2020). En este contexto, la educación superior desempeña un rol estratégico, al ser el espacio donde se forman los futuros profesionales responsables de comprender, analizar y afrontar los retos socioambientales emergentes desde una perspectiva ética y comprometida.

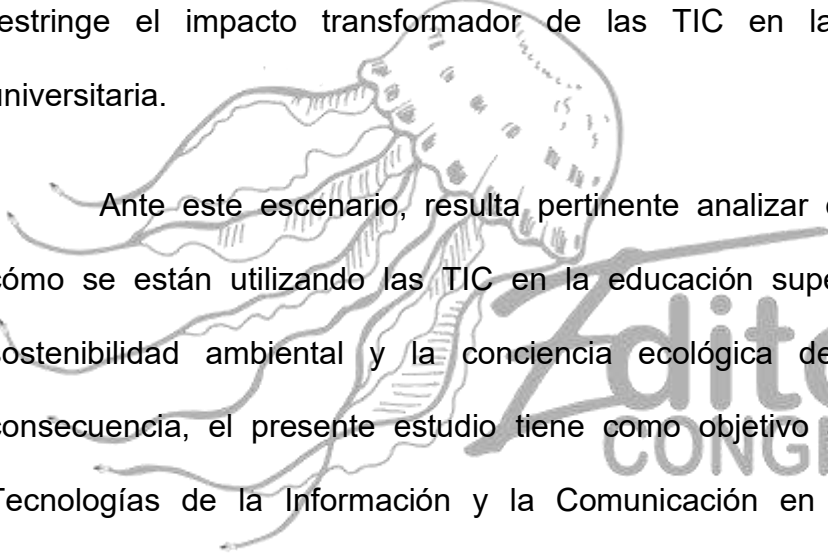
La incorporación de la sostenibilidad ambiental en los currículos universitarios se ha convertido, por tanto, en una prioridad académica e institucional. No se trata únicamente de transmitir conocimientos técnicos, sino de fortalecer competencias críticas, reflexivas y valorativas que permitan a los estudiantes interpretar la complejidad de los problemas ambientales y asumir una participación activa en la construcción de soluciones sostenibles. Diversos estudios sostienen que la educación ambiental universitaria debe promover una visión sistémica, interdisciplinaria y contextualizada, orientada al desarrollo de conciencia

socioambiental y responsabilidad ciudadana (Valderrama-Hernández et al., 2020; Leal Filho et al., 2020).

Paralelamente, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han transformado de manera sustancial los procesos educativos, introduciendo herramientas digitales, entornos virtuales de aprendizaje y recursos interactivos que amplían las posibilidades de enseñanza y aprendizaje. La integración de las TIC en la educación superior ha permitido diversificar metodologías pedagógicas, facilitar el acceso al conocimiento y fomentar el aprendizaje autónomo y colaborativo (González-Zamar et al., 2020). Asimismo, las TIC se han consolidado como un recurso clave para apoyar la educación para la sostenibilidad, al contribuir a la inclusión educativa, la alfabetización digital y el acceso equitativo a información científica y ambiental de alcance global (Leal Filho et al., 2022).

En el ámbito específico de la educación ambiental, las tecnologías digitales ofrecen un potencial significativo para mejorar la comprensión de problemáticas ecológicas complejas. Herramientas como la realidad aumentada, las simulaciones ambientales, las plataformas virtuales y la gamificación permiten a los estudiantes interactuar con escenarios reales o simulados, analizar variables ambientales y visualizar impactos que, de otro modo, resultarían difíciles de comprender (Pappas et al., 2019; Lampropoulos et al., 2022). Estas experiencias favorecen el aprendizaje experiencial, la reflexión crítica y el desarrollo de competencias digitales aplicadas a la sostenibilidad.

No obstante, la integración efectiva de las TIC en los programas universitarios de sostenibilidad enfrenta diversas limitaciones. Investigaciones recientes advierten que la educación ambiental aún ocupa un lugar secundario en muchos planes de estudio y que su articulación con las tecnologías digitales depende de factores institucionales, pedagógicos y tecnológicos (Hernández Fernández, 2020; Leal Filho et al., 2022). Entre los principales obstáculos se identifican deficiencias en la infraestructura tecnológica, brechas de conectividad, insuficiente capacitación docente y una integración curricular fragmentaria, lo que restringe el impacto transformador de las TIC en la formación ambiental universitaria.



Ante este escenario, resulta pertinente analizar de manera sistemática cómo se están utilizando las TIC en la educación superior para fortalecer la sostenibilidad ambiental y la conciencia ecológica de los estudiantes. En consecuencia, el presente estudio tiene como objetivo analizar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en programas educativos universitarios orientados a la sostenibilidad, identificando sus beneficios, limitaciones y aportes al fortalecimiento de la conciencia ambiental.

MARCO TEÓRICO

El marco teórico del presente estudio se organiza en cuatro núcleos conceptuales interrelacionados: (i) la educación para la sostenibilidad en el ámbito universitario; (ii) la integración de las TIC en la educación superior; (iii) la conciencia

ambiental como resultado formativo; y (iv) la articulación entre TIC, aprendizaje activo y sostenibilidad. Esta estructura permite fundamentar el análisis del uso de TIC en programas universitarios orientados a la sostenibilidad y discutir su contribución al fortalecimiento de la conciencia ambiental desde un enfoque integral.

1. EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: FUNDAMENTOS, ALCANCES Y DESAFÍOS

La educación para la sostenibilidad ha adquirido centralidad en la agenda de la educación superior debido a la creciente complejidad de los desafíos socioambientales contemporáneos. Fenómenos como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, la contaminación y la presión sobre los recursos naturales exigen respuestas formativas que superen enfoques exclusivamente técnicos e incorporen dimensiones éticas, sociales y políticas del desarrollo (Leal Filho et al., 2020). Desde esta perspectiva, la educación superior no solo transmite conocimiento, sino que también configura capacidades de análisis, deliberación y acción social, contribuyendo a la formación de ciudadanos y profesionales comprometidos con la sostenibilidad.

Las universidades se reconocen como agentes estratégicos de transformación porque articulan funciones sustantivas —docencia, investigación y vinculación con el entorno— que pueden orientar cambios culturales e institucionales hacia modelos de desarrollo más sostenibles. En América Latina, esta responsabilidad se refuerza por la coexistencia de desafíos ambientales con

brechas sociales y educativas persistentes, lo que demanda enfoques contextualizados e inclusivos (Carvalho & Torres, 2021).

En años recientes, se ha argumentado que la sostenibilidad universitaria debe entenderse como un proceso integral en el que la institución educativa se alinea con la sostenibilidad a nivel académico e institucional. Leal Filho et al. (2022) destacan que la transición hacia una educación superior sostenible requiere no solo contenidos curriculares, sino también condiciones institucionales: políticas claras, recursos, desarrollo docente y sistemas de evaluación que permitan sostener procesos de mejora. En otras palabras, la sostenibilidad se fortalece cuando se convierte en un componente estructural de la gobernanza universitaria, con implicancias en la gestión, en la cultura organizacional y en la relación con el territorio.

2. INTEGRACIÓN DE TIC EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: TRANSFORMACIONES PEDAGÓGICAS Y POSIBILIDADES PARA LA SOSTENIBILIDAD

La expansión de las TIC ha transformado la educación superior al modificar la forma en que se accede al conocimiento, se interactúa en procesos pedagógicos y se construye aprendizaje. Las TIC han habilitado entornos virtuales de aprendizaje, plataformas institucionales, repositorios, recursos multimedia e interacciones mediadas que favorecen modalidades flexibles y posibilidades de aprendizaje autónomo y colaborativo (González-Zamar et al., 2020). Estas transformaciones se han intensificado en la última década, generando nuevas

expectativas sobre la innovación educativa y la pertinencia de las prácticas docentes.

Sin embargo, la integración de TIC no debe confundirse con la simple digitalización de contenidos. La literatura plantea que el impacto educativo de las tecnologías depende de su integración pedagógica: cuando las TIC se alinean con estrategias didácticas, objetivos formativos y evaluación coherente, pueden potenciar el aprendizaje; cuando se implementan sin planificación, corren el riesgo de reproducir enfoques tradicionales en formatos digitales (González-Zamar et al., 2020). En este marco, los factores institucionales y docentes resultan determinantes, ya que la capacidad de diseñar experiencias pedagógicas mediadas por tecnología requiere competencias específicas y apoyo organizacional.

Desde un enfoque de aprendizaje, las TIC pueden potenciar procesos de construcción activa del conocimiento al permitir acceso a múltiples fuentes, interacción con simulaciones, participación en comunidades y producción colaborativa. En particular, Al-Rahmi y Zeki (2020) subrayan la importancia de factores críticos para una adopción efectiva de estrategias digitales en educación superior, señalando que la integración tecnológica se asocia con prácticas colaborativas y con mecanismos de gestión del conocimiento. Esto resulta relevante para la sostenibilidad, dado que los problemas ambientales exigen capacidades de análisis de información, interpretación de evidencias y participación en redes de aprendizaje.

En el ámbito ambiental, las TIC favorecen el acceso a información científica y la visualización de procesos complejos. El aprendizaje sobre cambio climático, ciclos ecológicos o impactos de actividades humanas puede enriquecerse mediante recursos digitales que permiten representar fenómenos dinámicos. Las simulaciones, laboratorios virtuales y entornos interactivos contribuyen a que los estudiantes exploren escenarios, formulen hipótesis y analicen resultados, fortaleciendo competencias de pensamiento sistémico y toma de decisiones basada en evidencia (Regmi & Jones, 2020). Este enfoque es especialmente pertinente en contextos universitarios con limitaciones de infraestructura física o en programas donde la experimentación directa es compleja o costosa.

Asimismo, la realidad aumentada y otras tecnologías inmersivas han cobrado relevancia en educación por su capacidad de conectar el aprendizaje con experiencias visuales e interactivas. Aunque su uso requiere condiciones tecnológicas, estas herramientas pueden facilitar la comprensión de problemáticas ambientales mediante la superposición de información digital en contextos reales o el diseño de experiencias simuladas. En esta línea, Pappas et al. (2019) resaltan el papel de las tecnologías digitales en experiencias de aprendizaje, enfatizando su potencial para comprometer al estudiante con dinámicas que combinan cognición, emoción e interacción.

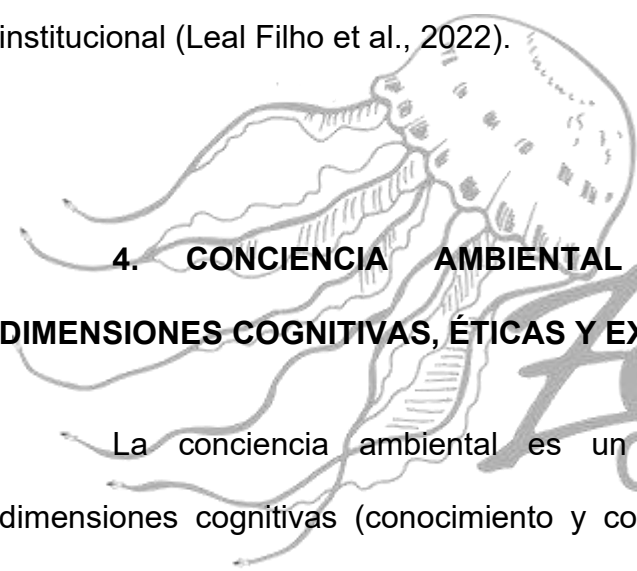
3. TIC VERDES, DIGITALIZACIÓN Y SOSTENIBILIDAD

INSTITUCIONAL: MÁS ALLÁ DEL AULA

El concepto de Green ICT o TIC verdes se ha desarrollado para responder a una tensión contemporánea: mientras las tecnologías digitales se expanden, también generan impactos ambientales asociados al consumo energético, obsolescencia, residuos electrónicos y huella de carbono de infraestructuras tecnológicas. En el contexto universitario, donde la digitalización avanza en procesos académicos y administrativos, resulta relevante incorporar criterios de sostenibilidad tecnológica. Adhikari y Singh (2022) proponen marcos y prácticas para la adopción de TIC verdes en instituciones de educación superior, destacando la necesidad de integrar estrategias orientadas a eficiencia energética, gestión responsable de equipos y adopción de prácticas institucionales sostenibles.

Las TIC verdes tienen una doble dimensión: (i) una dimensión operativa-institucional vinculada a la gestión ambiental de infraestructuras tecnológicas y (ii) una dimensión educativa que busca sensibilizar a la comunidad universitaria sobre el uso responsable de la tecnología. En la medida en que el campus universitario constituye un espacio de socialización y aprendizaje, implementar prácticas de TIC verdes puede generar coherencia entre el discurso educativo y las prácticas institucionales. Grebennikova et al. (2021) enfatizan que las TIC pueden convertirse en impulsoras de gestión sostenible en universidades, ya sea mediante sistemas de información, monitoreo, optimización de procesos o políticas de innovación.

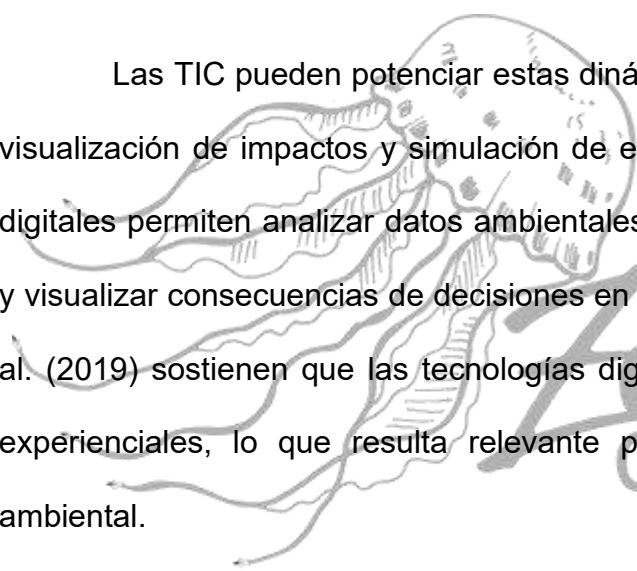
Desde la sostenibilidad institucional, la digitalización también puede fortalecer capacidades de gestión basada en datos. Las universidades pueden utilizar sistemas digitales para gestionar consumo energético, movilidad, residuos o indicadores ambientales. Este enfoque contribuye a convertir el campus en un “laboratorio vivo” donde los estudiantes aprenden a partir de prácticas institucionales sostenibles. Si bien el presente estudio se centra en el uso de TIC en programas educativos, resulta relevante reconocer que la sostenibilidad universitaria se potencia cuando la institución articula lo pedagógico con lo institucional (Leal Filho et al., 2022).



4. CONCIENCIA AMBIENTAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR: DIMENSIONES COGNITIVAS, ÉTICAS Y EXPERIENCIALES

La conciencia ambiental es un constructo formativo que integra dimensiones cognitivas (conocimiento y comprensión), afectivas (sensibilidad y empatía) y éticas (valores y responsabilidad), orientadas a conductas proambientales y a la toma de decisiones responsables. En educación superior, el fortalecimiento de conciencia ambiental es crucial porque el estudiantado se prepara para desempeñar roles profesionales con impactos en la sostenibilidad. López y Reyes (2020) destacan que el aprendizaje ambiental implica dimensiones cognitivas, emocionales y éticas, por lo que la educación debe ir más allá de la transmisión de información y promover reflexión crítica y responsabilidad.

El desarrollo de conciencia ambiental se potencia mediante experiencias prácticas y contextualizadas. En este sentido, el aprendizaje experiencial, el trabajo con casos reales y la participación en proyectos permiten vincular teoría con práctica y consolidar actitudes proambientales. Ramchunder y Ziegler (2021) señalan que experiencias de aprendizaje inmersivo y actividades orientadas a la reflexión pueden fortalecer la conciencia ambiental universitaria. Cuando el aprendizaje se basa en experiencias concretas, los estudiantes pueden comprender la complejidad de problemas ambientales, reconocer dilemas y asumir posiciones fundamentadas.



Las TIC pueden potenciar estas dinámicas al facilitar acceso a evidencias, visualización de impactos y simulación de escenarios. Por ejemplo, herramientas digitales permiten analizar datos ambientales, modelar escenarios de intervención y visualizar consecuencias de decisiones en ecosistemas. En esa línea, Pappas et al. (2019) sostienen que las tecnologías digitales pueden favorecer aprendizajes experienciales, lo que resulta relevante para activar procesos de conciencia ambiental.

5. TIC, aprendizaje activo y sostenibilidad: integración pedagógica para competencias del siglo XXI

La literatura converge en que la sostenibilidad requiere enfoques pedagógicos activos, dado que los problemas socioambientales son complejos, multidimensionales y requieren capacidades de análisis, colaboración y acción. El aprendizaje activo sitúa al estudiante como protagonista, promoviendo la investigación, la resolución de problemas, la reflexión crítica y la toma de decisiones.

En este marco, las TIC pueden funcionar como habilitadoras de experiencias activas cuando se integran en estrategias didácticas coherentes.

La gamificación y los serious games han sido ampliamente analizados por su potencial para aumentar motivación y compromiso, especialmente cuando se trata de temas complejos o de difícil apropiación. Boncu et al. (2022), en una revisión sistemática, evidencian que la gamificación y aplicaciones móviles pueden fomentar información, actitudes y conductas proambientales, aunque su efectividad depende del diseño pedagógico y la contextualización. De manera complementaria, Lampropoulos et al. (2022) destacan que el uso de realidad aumentada y gamificación puede enriquecer el aprendizaje cuando se orienta a objetivos claros, reforzando la interacción y el aprendizaje activo.

Asimismo, el desarrollo de competencias para sostenibilidad se vincula con enfoques que promuevan pensamiento sistémico y capacidad de evaluación de impactos. Janssens et al. (2021) aportan evidencia sobre competencias vinculadas a economía circular y profesionales del futuro, mostrando que la formación debe integrar habilidades de análisis, innovación y responsabilidad. Si bien su estudio se sitúa en un campo específico, sus hallazgos son relevantes para comprender la necesidad de competencias transversales que la educación para sostenibilidad demanda.

En síntesis, la literatura revisada sustenta que las TIC, integradas con aprendizaje activo, pueden fortalecer la sostenibilidad en educación superior,

siempre que existan condiciones institucionales, desarrollo docente y coherencia curricular (Leal Filho et al., 2022).

METODOLOGÍA

DISEÑO DEL ESTUDIO

El estudio se desarrolló bajo un enfoque de investigación aplicada, con un diseño de revisión sistemática de la literatura y un alcance descriptivo–analítico, orientado a identificar y sintetizar la evidencia científica disponible sobre el uso de las TIC en la educación superior vinculada a la sostenibilidad ambiental

La revisión se estructuró conforme a las directrices PRISMA 2020, garantizando transparencia y rigor metodológico en la identificación, selección y análisis de los estudios (Page et al., 2021). Se consultaron las bases de datos Scopus y Scielo, identificándose inicialmente 239 registros. Tras aplicar criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron nueve estudios.

El análisis se realizó mediante una síntesis temática cualitativa, organizando los resultados en ejes analíticos relacionados con beneficios educativos, limitaciones en la implementación de TIC e influencia de tecnologías emergentes en la conciencia ambiental

Variables de estudio

En coherencia con el objetivo planteado, el análisis se organizó en torno a dos variables conceptuales:

- **Variable independiente:** Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en programas universitarios orientados a la sostenibilidad ambiental, entendidas como el conjunto de herramientas digitales, plataformas virtuales y tecnologías emergentes empleadas con fines educativos
- **Variable dependiente:** Fortalecimiento de la conciencia ambiental en estudiantes universitarios, concebida como el desarrollo progresivo de conocimientos, actitudes, valores y comportamientos responsables hacia el medio ambiente y la sostenibilidad

Estas variables guiaron la selección de los estudios y la categorización de los hallazgos durante el proceso de análisis.

PROCESO DE SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

El proceso de selección de los estudios se desarrolló en varias etapas, siguiendo el flujo metodológico propuesto por PRISMA 2020: identificación, cribado, evaluación de elegibilidad e inclusión final (Page et al., 2021).

RESULTADOS

El proceso de revisión sistemática permitió identificar **estudios** que aportan evidencia empírica relevante sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la

Comunicación en programas universitarios orientados a la sostenibilidad ambiental. Los resultados se organizaron en **tres ejes analíticos**, definidos en función de los objetivos del estudio: (i) uso de TIC y beneficios educativos, (ii) limitaciones en la integración de TIC y (iii) influencia de las tecnologías emergentes en el fortalecimiento de la conciencia ambiental.

USO DE TIC Y BENEFICIOS EDUCATIVOS EN PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE SOSTENIBILIDAD

Los estudios analizados evidencian un uso diverso y creciente de las TIC en la educación superior para la promoción de la sostenibilidad ambiental. Entre las principales herramientas identificadas se encuentran las plataformas virtuales de aprendizaje, los programas de formación en TIC verdes, los análisis bibliométricos aplicados a la gestión educativa sostenible, así como experiencias basadas en realidad aumentada, gamificación e Internet de las Cosas.

En términos de beneficios educativos, los resultados muestran un incremento significativo de la motivación estudiantil, asociado a la incorporación de metodologías digitales interactivas y experiencias de aprendizaje activo. Asimismo, se evidencia un fortalecimiento de las competencias digitales, particularmente en el manejo de información, el análisis de datos ambientales y el uso crítico de herramientas tecnológicas aplicadas a contextos de sostenibilidad.

De manera complementaria, los estudios reportan mejoras en la comprensión de problemáticas ambientales complejas, al permitir a los estudiantes visualizar escenarios, simular impactos y analizar variables ecológicas reales o

modeladas. Estas experiencias favorecen la toma de decisiones fundamentadas y el desarrollo de habilidades de pensamiento sistémico, esenciales para la formación profesional orientada a la sostenibilidad.

LIMITACIONES EN LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

A pesar de los beneficios identificados, los estudios revisados señalan la existencia de limitaciones estructurales y pedagógicas que condicionan la efectividad del uso de las TIC en programas universitarios de sostenibilidad. Una de las principales barreras identificadas es la insuficiente infraestructura tecnológica, manifestada en deficiencias de equipamiento, conectividad limitada y acceso desigual a recursos digitales.

Asimismo, se evidencian brechas digitales que afectan tanto a estudiantes como a docentes, generando desigualdades en las oportunidades de aprendizaje y en la implementación de estrategias educativas basadas en TIC. La escasa capacitación docente en el uso pedagógico de tecnologías digitales aplicadas a la educación ambiental constituye otro obstáculo relevante, ya que limita la integración efectiva de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, los estudios destacan una integración curricular fragmentaria de la educación ambiental apoyada en TIC, lo que reduce el impacto de estas

herramientas al no estar plenamente articuladas con los perfiles profesionales, los objetivos formativos ni las políticas institucionales de sostenibilidad.

INFLUENCIA DE LAS TECNOLOGÍAS EMERGENTES EN LA CONCIENCIA AMBIENTAL

Los resultados evidencian que las tecnologías emergentes presentan un impacto particularmente positivo en el fortalecimiento de la conciencia ambiental en estudiantes universitarios. Herramientas como la realidad aumentada, la gamificación y el Internet de las Cosas permiten generar experiencias de aprendizaje inmersivas, basadas en la simulación de escenarios ambientales, el monitoreo de variables ecológicas y la resolución de problemas reales.

Estas tecnologías favorecen que los estudiantes relacionen los contenidos académicos con situaciones concretas del entorno, lo que contribuye al desarrollo de una mayor sensibilidad ecológica y a la comprensión de la interdependencia entre los sistemas naturales y las actividades humanas. Además, las experiencias digitales inmersivas promueven la participación activa, la reflexión crítica y el compromiso con prácticas proambientales.

En conjunto, los estudios revisados muestran que el impacto positivo de las tecnologías emergentes se potencia cuando estas se integran con metodologías activas de aprendizaje y con contextos educativos reales, reforzando la pertinencia pedagógica del uso de las TIC en la educación superior orientada a la sostenibilidad.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de la revisión sistemática —organizados en tres ejes: (i) beneficios educativos del uso de TIC, (ii) limitaciones para su integración y (iii) aporte de tecnologías emergentes al fortalecimiento de la conciencia ambiental— permiten sostener que las TIC constituyen un soporte pedagógico relevante para la educación superior orientada a la sostenibilidad, pero su impacto depende de condiciones institucionales, capacidades docentes y coherencia curricular. En consecuencia, la discusión se centra en explicar por qué se observan dichos beneficios, qué factores explican las barreras identificadas y bajo qué condiciones las tecnologías emergentes potencian la conciencia ambiental.

1. BENEFICIOS EDUCATIVOS: MOTIVACIÓN, COMPETENCIAS DIGITALES Y COMPRENSIÓN DE PROBLEMAS COMPLEJOS

El primer eje de resultados evidencia que las TIC se usan de forma diversa en programas universitarios de sostenibilidad (plataformas virtuales, TIC verdes, realidad aumentada, gamificación, IoT, entre otras) y que su incorporación se asocia con incremento de la motivación estudiantil, fortalecimiento de competencias digitales y mejora en la comprensión de problemáticas ambientales complejas. Esta combinación es consistente con la literatura que describe a las TIC como mediadoras de aprendizajes activos y flexibles, capaces de ampliar el acceso a recursos, promover autonomía y reforzar colaboración en educación superior (González-Zamar et al., 2020; Leal Filho et al., 2022).

Desde un enfoque pedagógico, la motivación observada puede explicarse por el tránsito desde una enseñanza centrada en la exposición hacia experiencias más interactivas y participativas. Cuando el estudiante interactúa con simulaciones, recursos multimedia o dinámicas gamificadas, se reduce la abstracción y aumenta el compromiso con el contenido, especialmente en tópicos ambientales que requieren comprender relaciones sistémicas y multicausales. En esa línea, la evidencia sobre gamificación sugiere efectos positivos en actitudes y comportamientos proambientales cuando el diseño incorpora metas claras, retroalimentación y actividades significativas, evitando el uso superficial de elementos lúdicos (Boncu et al., 2022). Del mismo modo, la realidad aumentada y las experiencias inmersivas reportan aportes a la comprensión al conectar información científica con representaciones visuales y contextos simulados, facilitando la apropiación de conceptos complejos (Lampropoulos et al., 2022).

A su vez, los resultados señalan el fortalecimiento de competencias digitales, especialmente en manejo de información y análisis de datos ambientales. Este hallazgo resulta crucial porque la sostenibilidad contemporánea demanda profesionales capaces de interpretar evidencia, evaluar riesgos e integrar información de múltiples fuentes. En términos formativos, las TIC no solo aportan “medios” para enseñar sostenibilidad, sino que favorecen competencias instrumentales y críticas necesarias para el desempeño profesional, lo que coincide con el planteamiento de que la educación superior debe articular sostenibilidad y transformación digital como procesos convergentes (Leal Filho et al., 2022).

Finalmente, la mejora en la comprensión de problemas ambientales complejos se relaciona con la capacidad de las TIC para representar sistemas dinámicos y escenarios de impacto. Los entornos digitales permiten explorar variables, simular consecuencias y visualizar interdependencias que, de otro modo, resultan difíciles de observar. En este sentido, las tecnologías facilitan experiencias cercanas al aprendizaje experiencial, que ha sido reconocido como clave para desarrollar pensamiento sistémico y toma de decisiones fundamentada (Pappas et al., 2019). Por tanto, los beneficios descritos por los estudios incluidos no deben interpretarse como un efecto automático de la tecnología, sino como resultado de su uso pedagógico para activar procesos de análisis, participación y reflexión.

2. LIMITACIONES: INFRAESTRUCTURA, BRECHAS DIGITALES, CAPACITACIÓN DOCENTE E INTEGRACIÓN CURRICULAR FRAGMENTARIA

El segundo eje de resultados muestra que los beneficios anteriores se ven condicionados por barreras estructurales y pedagógicas, destacando: insuficiente infraestructura tecnológica, brechas digitales, escasa capacitación docente y limitada integración curricular. Estos hallazgos coinciden con evidencias internacionales que advierten que la adopción tecnológica, por sí sola, no garantiza transformaciones educativas si no se acompaña de políticas institucionales, soporte técnico y desarrollo profesional docente (Leal Filho et al., 2022).

En primer lugar, la infraestructura y conectividad funcionan como “condición de posibilidad” para que las TIC operen como mediadoras del aprendizaje. Cuando el acceso es desigual o inestable, la experiencia educativa se fragmenta y la

innovación pierde continuidad. Además, la brecha digital no es únicamente tecnológica (dispositivos/conectividad), sino también competencial y cultural: afecta la capacidad de estudiantes y docentes para aprovechar recursos, evaluar fuentes y sostener prácticas académicas en entornos digitales.

En segundo lugar, la capacitación docente aparece como un factor crítico. La evidencia revisada sugiere que la dificultad no radica solo en “usar herramientas”, sino en integrarlas a decisiones didácticas: seleccionar recursos pertinentes, diseñar actividades, orientar la interacción, evaluar aprendizajes y promover reflexión crítica. En términos de educación para la sostenibilidad, esto es todavía más relevante porque los objetivos formativos incluyen dimensiones éticas, actitudinales y de compromiso ciudadano, no solo cognitivo-procedimentales. La literatura sobre autoeficacia docente en educación para la sostenibilidad mediada por TIC respalda que la confianza y preparación del profesorado influye en la calidad de implementación y en los resultados de aprendizaje (Ghazali et al., 2024).

En tercer lugar, la integración curricular fragmentaria descrita en resultados constituye una limitación de fondo. Aunque existan experiencias tecnológicas valiosas, si se sitúan como iniciativas aisladas o complementarias, su impacto formativo se reduce. En contraste, la educación para la sostenibilidad requiere transversalidad, coherencia con competencias del perfil de egreso y continuidad en el plan de estudios. Cuando la sostenibilidad se limita a unidades o cursos desconectados, se debilita la posibilidad de construir progresión de aprendizajes y de consolidar competencias. Este patrón ha sido reportado como uno de los

desafíos persistentes de la sostenibilidad en educación superior (Brito et al., 2018; Leal Filho et al., 2022).

Por ello, los resultados sugieren que el principal desafío no es la falta de herramientas, sino la ausencia de una arquitectura institucional que garantice acceso equitativo, desarrollo docente y articulación curricular. En suma, las limitaciones identificadas explican por qué los beneficios educativos no se observan con igual intensidad en todos los contextos y refuerzan la necesidad de estrategias institucionales integrales.

3. TECNOLOGÍAS EMERGENTES Y CONCIENCIA AMBIENTAL: INMERSIÓN, CONTEXTUALIZACIÓN Y APRENDIZAJE ACTIVO

El tercer eje de resultados muestra que tecnologías emergentes como realidad aumentada, gamificación e IoT presentan un impacto especialmente favorable en el fortalecimiento de la conciencia ambiental, al generar experiencias inmersivas, monitoreo de variables ecológicas y resolución de problemas reales. Este hallazgo es coherente con enfoques que destacan que la conciencia ambiental se fortalece cuando el aprendizaje articula dimensiones cognitivas, emocionales y éticas, promoviendo sensibilidad y reflexión crítica (López & Reyes, 2020).

En términos explicativos, el aporte de tecnologías emergentes se produce porque permiten contextualizar el contenido ambiental. Es decir, transforman conceptos abstractos en situaciones observables: el estudiante “ve” impactos, compara escenarios y analiza consecuencias. Además, cuando se integran a metodologías activas (aprendizaje basado en problemas, proyectos, casos), estas

tecnologías no solo muestran información, sino que exigen tomar decisiones, justificar criterios y reflexionar sobre implicaciones. Esta lógica coincide con la evidencia sobre tecnologías para aprendizaje experiencial, que sugiere que la interacción con escenarios digitales puede mejorar la comprensión y el compromiso del estudiante (Pappas et al., 2019).

Asimismo, el IoT y el monitoreo de variables ecológicas son relevantes porque acercan la sostenibilidad a datos del entorno y habilitan aprendizajes basados en evidencia. La posibilidad de medir, observar patrones y discutir resultados puede desarrollar habilidades de análisis y juicio crítico, fundamentales para la sostenibilidad. Sin embargo, los resultados también indican que el impacto positivo se potencia solo cuando las tecnologías emergentes se vinculan a contextos educativos reales y a actividades guiadas. Esto refuerza la idea de que la tecnología es un medio: su valor radica en el diseño pedagógico que promueve reflexión crítica, participación y aprendizaje situado.

4. IMPLICANCIAS INTEGRADAS: CUÁNDO LAS TIC “TRANSFORMAN” Y CUÁNDO SOLO “ACOMPañAN”

Al integrar los tres ejes de resultados, se observa una regularidad: las TIC transforman la formación ambiental universitaria cuando se cumplen simultáneamente tres condiciones.

Diseño pedagógico intencional: actividades activas y contextualizadas que conectan tecnología con reflexión crítica y toma de decisiones (Boncu et al., 2022; Lampropoulos et al., 2022).

Capacidades docentes: formación y autoeficacia para integrar TIC con objetivos de sostenibilidad (Ghazali et al., 2024).

Soporte institucional y coherencia curricular: infraestructura, equidad digital, políticas y transversalidad de la sostenibilidad en el currículo (Leal Filho et al., 2022).

Cuando falta alguna de estas condiciones, la tecnología tiende a cumplir un rol accesorio: acompaña la enseñanza, pero no reconfigura aprendizajes ni consolida competencias. Este hallazgo resulta especialmente relevante para universidades que buscan incorporar TIC en sostenibilidad: la ruta más efectiva no es multiplicar herramientas, sino asegurar coherencia entre currículo, docencia, infraestructura y políticas.

5. APORTES Y PROYECCIONES

En términos académicos, el estudio aporta una síntesis organizada de evidencias sobre el uso de TIC en sostenibilidad universitaria, mostrando beneficios consistentes (motivación, competencias digitales y comprensión de problemas complejos), barreras persistentes (infraestructura, brecha digital, capacitación docente e integración curricular limitada) y el potencial diferencial de tecnologías emergentes para fortalecer conciencia ambiental. En términos prácticos, la discusión sugiere que las instituciones deben priorizar estrategias integrales: inversión en infraestructura y conectividad, planes de desarrollo docente y rediseño curricular con sostenibilidad transversal, incorporando TIC como mediadoras de aprendizaje activo y no como complemento instrumental (Leal Filho et al., 2022).

En síntesis, los resultados y su interpretación confirman que las TIC pueden contribuir de manera significativa a la sostenibilidad en educación superior, pero su efectividad depende de la articulación entre innovación pedagógica, condiciones institucionales y coherencia curricular. Bajo dichas condiciones, las tecnologías emergentes, en particular, pueden operar como catalizadoras de conciencia ambiental al promover experiencias inmersivas, aprendizaje basado en evidencia y compromiso proambiental (López & Reyes, 2020; Pappas et al., 2019).

SE CONCLUYE:

El presente estudio permite concluir que las Tecnologías de la Información y la Comunicación constituyen un recurso con capacidad real para fortalecer la sostenibilidad ambiental en la educación superior, siempre que su incorporación responda a una lógica pedagógica y no únicamente instrumental. En particular, la evidencia sintetizada confirma que las TIC pueden potenciar la motivación del estudiantado, favorecer el desarrollo de competencias digitales pertinentes y mejorar la comprensión de problemáticas ambientales complejas cuando se integran en experiencias de aprendizaje activas, interactivas y contextualizadas.

Asimismo, se concluye que el impacto formativo es más significativo cuando se emplean tecnologías emergentes —como realidad aumentada, gamificación e Internet de las Cosas— debido a que facilitan experiencias inmersivas, el análisis de escenarios y la aproximación a datos del entorno, elementos que contribuyen al fortalecimiento de la conciencia ambiental. Sin embargo, dicho potencial se maximiza únicamente cuando estas tecnologías se articulan con metodologías

activas (casos, problemas, proyectos) que promueven reflexión crítica, toma de decisiones fundamentadas y conexión con situaciones reales o simuladas.

De manera complementaria, los hallazgos evidencian que la integración efectiva de TIC en programas universitarios de sostenibilidad se encuentra condicionada por factores estructurales e institucionales. Entre los principales se destacan la insuficiencia de infraestructura y conectividad, la persistencia de brechas digitales, la limitada formación docente para el uso pedagógico de la tecnología y la integración curricular fragmentaria de la educación ambiental. En conjunto, estas limitaciones explican por qué la tecnología, en algunos contextos, solo acompaña los procesos formativos sin producir transformaciones sostenidas en competencias y actitudes proambientales.

En este sentido, se concluye que la incorporación de TIC en la educación ambiental universitaria debe asumirse como una estrategia institucional integral que articule al menos tres componentes: (a) condiciones de acceso equitativo e infraestructura adecuada; (b) fortalecimiento de capacidades docentes para diseñar y evaluar aprendizajes mediados por tecnología; y (c) coherencia curricular, incorporando la sostenibilidad como eje transversal vinculado al perfil de egreso. Bajo esta perspectiva, la innovación tecnológica adquiere valor cuando se integra a políticas universitarias claras, planificación pedagógica y una cultura institucional orientada a la sostenibilidad.

Finalmente, se recomienda que futuras investigaciones profundicen en la medición del impacto a largo plazo del uso de TIC sobre la conciencia ambiental y

las prácticas profesionales de los egresados, así como en la evaluación comparativa de modelos curriculares que integren sostenibilidad y transformación digital, considerando variables contextuales como condiciones de infraestructura, formación docente e inclusión digital.

REFERENCIAS

- Adhikari, R., & Singh, P. (2022). Green ICT adoption for sustainable development in higher education institutions: Framework and practices. *International Journal of Green IT (IJGIT)*, 14(2), 1–20.
<https://doi.org/10.4018/IJGIT.2022040101>
- Al-Rahmi, W. M., & Zeki, M. (2020). A model of the critical success factors for collaborative knowledge management adoption and implementation in higher education. *Education and Information Technologies*, 25, 3955–3974.
<https://doi.org/10.1007/s10639-020-10147-8>
- Boncu, Ș., Bârgăoanu, A., Niculescu, M., & Gavreliuc, A. (2022). Gameful Green: A systematic review on the use of serious computer games and gamified mobile apps to foster pro-environmental information, attitudes and behaviors. *Sustainability*, 14(16), 10400.
<https://doi.org/10.3390/su141610400>

- Carvalho, L., & Torres, C. A. (2021). Education for sustainable development in Latin America: A holistic and contextual approach. *Prospects*, 50(2), 205–221. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09520-8>
- Ghazali, M., Makrakis, V., Kostoulas-Makrakis, N., Yakob, N., Rashid, R. A. A., Othman, W., & Fitriyanto, N. A. (2024). Predicting teacher's information and communication technology-enabled education for sustainability self-efficacy. *Sustainability*, 16(13), 5323. <https://doi.org/10.3390/su16135323>
- González-Zamar, M.-D., Abad-Segura, E., López-Meneses, E., & Gómez-Galán, J. (2020). Managing ICT for sustainable education: Research analysis in the context of higher education. *Sustainability*, 12(19), 8254. <https://doi.org/10.3390/su12198254>
- Grebennikova, V., Grebennikov, O., Baydetskaya, E., & Mikerova, G. (2021). Sustainable education and information technologies. *E3S Web of Conferences*, 250, 04012. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202125004012>
- Hernández Fernández, A. (2020). La educación ambiental en la educación superior: Retos y oportunidades. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1–21. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.17>
- Janssens, L., Kuppens, T., & Van Schoubroeck, S. (2021). Competences of the professional of the future in the circular economy: Evidence from the case of Limburg, Belgium. *Journal of Cleaner Production*, 281, 125365. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.125365>

Lampropoulos, G., Keramopoulos, E., & Diamantaras, K. (2022). Augmented reality and gamification in education: A systematic review. *Applied Sciences*, 12(13), 6809. <https://doi.org/10.3390/app12136809>

Leal Filho, W., Manolas, E., & Pace, P. (2020). The role of higher education in building sustainability competencies: Evidence from global case studies. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(2), 233–254. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-11-2018-0214>

Leal Filho, W., Shiel, C., Paço, A., & Brandli, L. (2020). Sustainability in higher education: A global outlook. *Journal of Cleaner Production*, 270, 122194. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.122194>

Leal Filho, W., Azeiteiro, U. M., & Sobral, M. (2022). Sustainability education and digital transformation in higher education: Trends and assessments. *Journal of Cleaner Production*, 364, 132664. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.132664>

López, M., & Reyes, P. (2020). Cognitive, emotional, and ethical dimensions of environmental learning in higher education. *Environmental Education Research*, 26(6), 891–905. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1701110>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated

guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71.

<https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Pappas, I. O., Giannakos, M. N., & Xinogalos, S. (2019). Digital technologies for environmental experiential learning: A systematic review. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(6), 720–736.
<https://doi.org/10.1111/jcal.12380>

Ramchunder, Y., & Ziegler, G. (2021). Experiential outdoor learning and environmental awareness in university students. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(2), 123–139.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2019.1652097>

Regmi, K., & Jones, L. (2020). A systematic review of virtual laboratories in higher education. *Education and Information Technologies*, 25, 3007–3026.
<https://doi.org/10.1007/s10639-020-10106-5>

Valderrama-Hernández, R., Alcántara Rubio, L., & Limón Domínguez, D. (2020). Perceptions of sustainability among university students: A European comparative study. *Environmental Education Research*, 26(8), 1160–1176.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1727857>

RESEÑA DE LOS AUTORES

AUGUSTO CAHUAPAZA MORALES

Es Doctor en Contabilidad por la Universidad Nacional Federico Villarreal (Perú), Magíster en Docencia Universitaria y Gestión Educativa, Magíster en Gestión Pública y Contador Público colegiado. Es docente universitario ordinario principal en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann (UNJBG), con más de 20 años de experiencia en docencia superior y asesoría de tesis de pregrado y posgrado. Cuenta con registro activo en RENACYT (nivel IV) y con identificadores ORCID y Scopus. Su producción académica incluye artículos en revistas indexadas, ponencias, desarrollos de software educativo registrados en INDECOPI y capítulos de libro sobre sostenibilidad, educación superior, gestión pública e innovación educativa. Ha participado en proyectos de investigación e innovación vinculados al desarrollo regional y al diseño de plataformas digitales para certificaciones ambientales.

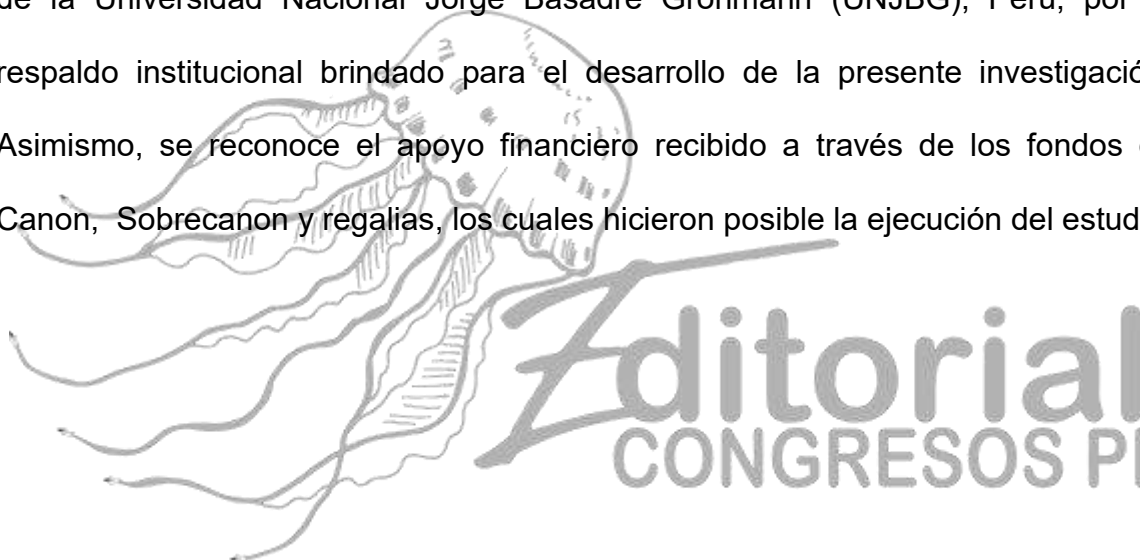
EVELYN TRINIDAD MONTERO ZUÑIGA

Es Doctora en Ciencias Contables y Financieras, Magíster en Contabilidad con mención en Auditoría y Contadora Pública Colegiada. Es docente universitaria e investigadora en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, con más de 18 años de experiencia en docencia superior y asesoría de tesis de pregrado y posgrado. Cuenta con registro activo en RENACYT (nivel VII) e identificadores

ORCID y Scopus. Su producción académica incluye artículos científicos, ponencias y desarrollos de software educativo registrados en INDECOPI, con énfasis en investigación, innovación educativa y gestión contable.

AGRADECIMIENTOS

Los autores expresan su agradecimiento al Vicerrectorado de Investigación de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann (UNJBG), Perú, por el respaldo institucional brindado para el desarrollo de la presente investigación. Asimismo, se reconoce el apoyo financiero recibido a través de los fondos de Canon, Sobre canon y regalías, los cuales hicieron posible la ejecución del estudio.



LA HERRAMIENTA IMPULSA_CCP PARA LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA: UNA MIRADA CUALITATIVA DESDE EL ESTUDIANTADO

THE IMPULSA_CCP TOOL FOR UNIVERSITY CAREER GUIDANCE: A QUALITATIVE PERSPECTIVE FROM THE STUDENT

Carolina Romero-García

Universidad de Sevilla - Grupo de Investigación MIDO (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Orientación), SEJ-467 – España

Ana Fernández García

Universidad Nacional de Educación a Distancia - ORIENTAVI Orientación y Transiciones a lo Largo de la Vida – España

Magdalena Suárez-Ortega

Universidad de Sevilla - Grupo de Investigación MIDO (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Orientación), SEJ-467 - España

RESUMEN

En un contexto socioeconómico complejo, la orientación profesional es vital, especialmente para el alumnado universitario. El Grado en Pedagogía, en particular, requiere apoyo para definir sus salidas profesionales. Ante esta necesidad, se presenta la herramienta Impulsa, basada en el modelo *Construyendo mi carrera profesional* (CCP), como estrategia tecnológica y metodológica que aborda la construcción de la carrera como un proceso continuo, holístico y estratégico. Su

objetivo es que los y las estudiantes adquieran competencias de gestión de carrera esenciales para el desarrollo de la carrera y para la inserción en el mercado laboral actual. Este trabajo presenta los resultados de un estudio²¹ con 96 estudiantes de 2º curso del Grado en Pedagogía, que participaron en el programa-taller Impulsa CCP. Utilizando una metodología de investigación-acción participativa y grupos de discusión, se evaluó la percepción de los estudiantes sobre la utilidad del programa. Los principales resultados ponen de relieve que la herramienta Impulsa_CCP es valorada como una estrategia pedagógica y de orientación para el desarrollo de la carrera de gran valor. De manera específica, los y las participantes destacaron su utilidad para facilitar la transición al empleo desde el contexto universitario. Se concluye, además, que su aplicación sistemática, incluso desde etapas educativas obligatorias, fortalece la empleabilidad, la autonomía y el sentido de propósito profesional de los y las estudiantes. La herramienta Impulsa_CCP se valora desde los y las estudiantes como una propuesta efectiva para la orientación profesional universitaria, con un potencial significativo para ser extendido a otros niveles educativos, facilitando el empoderamiento en la gestión activa de sus trayectorias profesionales y vitales.

²¹ Proyectos I+D+i - «Retos Investigación» 2019-2020: Fomento de la autogestión de la carrera profesional en contextos de cambio sociolaboral: dinamización, orientación y redes de apoyo en entornos virtuales integrados. Financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (MCIN)/Agencia Estatal de Investigación (AEI) España/PID2020-114833RB-I00, 2021-2026. Coord. Magdalena Suárez-Ortega, Universidad de Sevilla. REFERENCIA DEL PROYECTO /AEI/10.13039/501100011033

PALABRAS CLAVE

Herramienta Impulsa_CCP, Orientación Profesional, Alumnado Universitario, Pedagogía, Modelo CCP, Gestión de Carrera, Competencias de Empleabilidad, Investigación-Acción, Transición al Empleo, Aplicación Sistemática

ABSTRACT

In a complex socioeconomic context, career guidance is vital, especially for university students. The bachelor's degree in education requires support in defining career paths. In response to this need, the Impulsa tool is presented, based on the Building My Professional Career (CCP) model, as a technological and methodological strategy that approaches career building as a continuous, holistic, and strategic process. Its objective is for students to acquire career management skills that are essential for career development and for entering the current job market. This paper presents the results of a study²² with 96 second-year students in the bachelor's degree in education who participated in the Impulsa CCP workshop program. Using a participatory action research methodology and discussion groups, the students' perceptions of the program's usefulness were evaluated. The main results highlight that the Impulsa_CCP tool is valued as a highly valuable

²² R&D&I Projects - «Retos Investigación» Modalities 2019-2020 Promoting the self-management of the professional career in contexts of socio-labor change: dynamization, guidance and support networks in integrated virtual environments. Coord. Magdalena Suárez-Ortega, Universidad de Sevilla. Funded by the Ministry of Science and Innovation (MCIN)/ State Research Agency (AEI) Spain /PID2020-114833RB-I00, 2021-2026. PROJECT REFERENCE/AEI/10.13039/501100011033

pedagogical and career development guidance strategy. Specifically, participants highlighted its usefulness in facilitating the transition to employment from the university context. It was also concluded that its systematic application, even from compulsory education stages, strengthens students' employability, autonomy, and sense of professional purpose. The Impulsa_CCP tool is valued by students as an effective approach to university career guidance, with significant potential for extension to other levels of education, facilitating empowerment in the active management of their professional and life trajectories.

KEY WORD

Impulsa_CCP tool, Career Guidance, University Students, Pedagogy, CPC Model, Career Management, Employability Skills, Action Research, Transition to Employment, Systematic Application

INTRODUCCIÓN

En el panorama laboral contemporáneo y la transición exitosa de la universidad al empleo en la sociedad actual viene exigiendo más que solo conocimientos disciplinares. De forma precisa, se requiere que el alumnado adquiera un conjunto de competencias personales y profesionales que le permitan no solo acceder al mercado laboral, sino también gestionar de manera autónoma y reflexiva su trayectoria profesional y personal a corto, medio y largo plazo. En el caso particular del alumnado de Pedagogía, foco central de este estudio, la gestión

proactiva de sus trayectorias profesionales constituye un imperativo crucial dada la amplia y dispersa diversidad de salidas laborales a las que pueden acceder al finalizar sus estudios, así como, la ambigüedad y desconocimiento sobre sus funciones (Tallón Rosales et al., 2018). Por este motivo, la gestión exitosa de proyectos profesionales y vitales en el alumnado de Pedagogía exige una alta capacidad de adaptación y autogestión, no sólo a las exigencias de la titulación a lo largo de los años de carrera, si no en su acceso al mercado laboral (Romero García, 2023). Por lo tanto, el desarrollo explícito y sistemático de las competencias para construir, evaluar y reorientar sus propios proyectos profesionales y vitales no es solo un complemento, sino un pilar fundamental que debe ser fortalecido durante toda la formación universitaria. Todo ello con la finalidad dotar al alumnado de las competencias y aptitudes necesarias que le permitan cimentar una transición fluida y exitosa al empleo (Véliz y Navarrete, 2023), así como, siguiendo a Tallón Rosales et al. (2022) crear oportunidades laborales en ocasiones desconocidas. De este modo, el alumnado no solo busca asegurar una carrera satisfactoria y con sentido, sino también fomentar el bienestar profesional y personal. En la medida que, su desarrollo laboral esté intrínsecamente ligado y sea coherente con sus objetivos personales y profesionales, así como en conexión con sus valores a lo largo de todo su ciclo vital. Partiendo de las necesidades sociolaborales a las que se enfrenta el alumnado universitario, el objetivo general de esta investigación ha sido: analizar la utilidad y funcionalidad percibida de la herramienta Impulsa_CCP para el desarrollo de competencias de gestión de carrera y la orientación de los proyectos profesionales/vitales del alumnado de Pedagogía, favoreciendo su formación profesional y transición futura al empleo.

Los interrogantes planteados (preguntas de investigación, PI) se han redactado pensando en cada uno de los ejes temáticos que sigue este trabajo, comenzando por la percepción y valoración de la herramienta Impulsa_CCP, continuando con las transiciones y la empleabilidad del alumnado que pasa por el programa-taller, y finalizando con la aplicabilidad en otros contextos, así como la disposición del modelo en la construcción de redes de apoyo.

- PI 1.1: ¿Cuál es la percepción general del alumnado de 2º curso del Grado en Pedagogía respecto al valor pedagógico y de orientación del modelo CCP?

- PI 1.2: ¿Cómo valoran los y las participantes los componentes metodológicos y tecnológicos específicos (la herramienta tecnológica y el taller) del modelo CCP para la adquisición de competencias de gestión de la carrera?

- PI 1.3: ¿Qué elementos del modelo CCP son percibidos por los y las estudiantes como los más influyentes en el fortalecimiento de su sentido de propósito profesional?

- PRI 2.1: ¿Cómo perciben los y las estudiantes la contribución del modelo CCP a la mejora de su preparación y facilidad en la transición del ámbito universitario al mercado laboral?

- PI 2.2: ¿En qué medida la participación en el programa "Impulsa CCP" influye en la autopercepción de la empleabilidad y la autonomía profesional del alumnado?

- PI 3.1: ¿Es viable y pertinente la extensión del modelo CCP para su aplicación sistemática en etapas educativas obligatorias (previas a la universidad) según la perspectiva de los participantes?
- PI 3.2: ¿Qué adaptaciones o modificaciones serían necesarias, según el alumnado de Pedagogía, para optimizar el modelo CCP y garantizar su efectividad en diferentes niveles educativos?

Dar respuesta a estos objetivos y por ende a las preguntas de investigación planteadas posibilita describir y comprender la utilidad real del Modelo CCP en las aulas universitarias, como herramienta de desarrollo de gestión de la carrera profesional del alumnado. Concretamente, los resultados preliminares de esta investigación convergen en la necesaria aplicación del programa-taller como un recurso pedagógico y orientador de significativo valor. Específicamente, los hallazgos con el alumnado del Grado en Pedagogía subrayan su eficacia en la integración curricular, al actuar como un nexo crucial entre el conocimiento teórico adquirido a lo largo de las distintas asignaturas cursadas, y las competencias profesionales demandadas. Los participantes del estudio han ofrecido una valoración positiva sobre la pertinencia del modelo, destacando cómo este facilita la proyección profesional al prepararlos activamente para afrontar los desafíos inherentes al mercado laboral y optimizar su proceso de transición al empleo. Por ende, el estudio confirma su utilidad como herramienta de autogestión y desarrollo de carrera en el ámbito universitario según es percibido el proceso por los/as propios/as participantes.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

En un contexto socioeconómico cada vez más cambiante y complejo (Villa Sánchez, 2020; Huicab-García, 2023), la orientación profesional adquiere un papel fundamental para todas las personas (Concepción Gutiérrez et al., 2024), con independencia de su edad, procedencia personal y laboral, formación con la que cuenten o su situación laboral. Todo ello, tomando especial relevancia para colectivos con mayor vulnerabilidad social (personas en situación de pobreza extrema, personas sin hogar o en situación de calle, desempleados de larga duración, trabajadores/as en economía sumergida, personas migrantes y refugiadas, entre otros), que necesitan un especial apoyo en el desarrollo y construcción de sus proyectos profesionales y vitales (Sánchez-García y Suárez-Ortega, 2018).

Específicamente, la universidad actual se caracteriza por contar con un alumnado cada vez más diverso y plural, que plantea necesidades específicas de apoyo y acompañamiento (Moreno López et al., 2020), además de los tradicionales retos planteados desde cada una de las titulaciones, relacionados con perfiles y salidas profesionales, a los que aluden en sus estudios Tallón Rosales et al. (2022) y Romero-García (2023). Un alumnado que, además, se enfrenta a un mercado laboral precario (Chhabra et al., 2022) resumiendo las principales características estructurales que definen el panorama profesional del siglo XXI. Esta triple dimensión afecta profundamente tanto a las políticas empresariales como a las trayectorias de los y las trabajadores/as.

Centrándonos en el alumnado del Grado en Pedagogía, este suele manifestar importantes carencias y necesidades de información, formación y orientación, especialmente en lo referente a la articulación del sentido de la propia titulación y su aplicación práctica en el mercado laboral (Valladares, 2020; Romero-García, 2023). Este fenómeno se debe, fundamentalmente, a la amplia y a menudo difusa posibilidad de funciones que el profesional de la pedagogía puede desarrollar cuando accede al mercado laboral, a diferencia de otras profesiones con roles más estandarizados (Tallón Rosales et al., 2022).

Aquí, entra en juego la orientación profesional integrada con el recurso digital Impulsa_CCP, herramienta que permite potenciar la accesibilidad, la personalización y la efectividad del asesoramiento guiado (Suárez Ortega et al., 2023). En este sentido, no sólo como pieza clave y esencial para impulsar el desarrollo académico y profesional del estudiantado (Huicab-García, 2023) dentro de las competencias genéricas que debe adquirir a lo largo del desarrollo de la titulación, así como apoyarles en las distintas transiciones personales, académicas y laborales por las que irá pasando a medida que avanza en el desarrollo de la titulación (Moreno López et al., 2020), y más concretamente en la preparación para una exitosa y sostenible inserción sociolaboral (De Vos et al., 2020; Trangay, 2022), que conecte con su realidad personal y social (Vidigal-Alfaya, 2025).

En este sentido, el modelo Construyendo mi carrera profesional (CCP) (Sánchez-García y Suárez-Ortega, 2018), se presenta como una herramienta tecnológica y metodológica innovadora, ya que permite abordar la construcción de proyectos profesionales y de vida, no como un hecho puntual, sino como un proceso

continuo, que integra la reflexión y la toma de decisiones y planificación estratégicas (Sánchez-García y Suárez-Ortega, 2018; Suárez-Ortega et al., 2023, 2024). Esta herramienta permite el desarrollo y adquisición de competencias de gestión de la carrera, vinculadas a la empleabilidad, que cada vez son más exigidas en los entornos laborales actuales (Pascual Martín, 2018). Y, en un entorno flexible, trabajando su propio autoconocimiento y conocimiento del entorno mediante la herramienta digital desde cualquier lugar, y con el apoyo, guía y asesoramiento directo en el aula (Dvorakova, 2023).

Sin embargo, para garantizar la calidad y pertinencia de la intervención formativa, resulta imprescindible someter el programa a un riguroso proceso de evaluación en el que se encuentra inmerso. Dicha evaluación no solo mide los resultados finales (el impacto en el desarrollo de competencias en las personas que pasan por esta formación), sino también permite comprender el proceso desde la perspectiva de los/as usuarios/as que intervienen (tanto la experiencia de uso como la de formación). Solo a través de una evaluación integral se pueden identificar los puntos fuertes, las áreas de mejora y la verdadera contribución de Impulsa_CCP a todas y cada una de las personas que se benefician del programa.

En resumen, la convergencia de un mercado laboral precario y en constante transformación, la creciente diversidad de las aulas universitarias (con desafíos específicos como la ambigüedad del perfil profesional del Grado en Pedagogía) y la necesidad imperiosa de apoyar a colectivos en situación de mayor vulnerabilidad social, demandan un modelo de orientación profesional que sea estratégico, continuo y tecnológicamente asistido (Leung y Chen, 2022), sin olvidarnos, por

supuesto, del papel fundamental de la figura del orientador/a (Concepción Gutiérrez et al., 2024). El modelo Construyendo mi Carrera Profesional (CCP) (Sánchez-García y Suárez-Ortega, 2018), implementado a través del recurso digital Impulsa_CCP¹ se presenta como una respuesta metodológica innovadora para fomentar la autogestión de la carrera y la adquisición de competencias de empleabilidad. No obstante, dado el compromiso del programa con la personalización, la accesibilidad y la efectividad del asesoramiento guiado a todo tipo de personas que requieran del mismo, resulta imprescindible someter esta intervención a un proceso de validación empírica y riguroso. Por consiguiente, el siguiente apartado, detallará parte del diseño empleado en la evaluación integral del programa Impulsa_CCP.



Considerando lo anterior, este trabajo aporta resultados exploratorios y preliminares de un estudio con estudiantes universitarios del Grado en Pedagogía de la Universidad de Sevilla, mediante la aplicación del programa-taller Impulsa CCP. Todo el proceso fue integrado directamente en el currículo de este alumnado, futuros profesionales de la orientación. De esta manera, se buscó que los propios estudiantes experimentaran y comprendieran las herramientas de autogestión de la carrera, no sólo para su propio desarrollo profesional, sino también para que en un futuro puedan aplicarlo con usuarios/as con los que trabajen.

La muestra de este estudio estuvo constituida por un total de 96 estudiantes (N=96) procedentes de la Universidad de Sevilla, todos ellos matriculados en el segundo curso del Grado en Pedagogía. Esta selección se focalizó en el segundo año de la titulación dado que es una etapa formativa clave donde el alumnado comienza a confrontar las áreas específicas del conocimiento y a perfilar su futuro profesional, lo que acentúa las necesidades de orientación. El rango de edad de los participantes se situó entre los 20 y 25 años, y, en cuanto al sexo, se registró un marcado predominio del sexo femenino sobre el masculino, lo cual es un patrón demográfico recurrente y característico de las titulaciones enmarcadas dentro de las disciplinas vinculadas a la educación, intervención social y educativa.

Las técnicas para la recogida de información han sido diversas, atendiendo a las distintas fases de la formación y orientación dentro del propio programa, así como a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Concretamente en este trabajo se presentan los resultados y conclusiones globales obtenidas mediante técnicas discursivas, concretamente tres grupos de discusión reflexivos, desarrollados para dar respuesta a los objetivos planteados y valorar el proceso desde la perspectiva del estudiantado participante. Esta técnica permitió ir más allá de las respuestas superficiales, facilitando un diálogo abierto y profundo donde el alumnado pudo compartir sus experiencias y valoraciones de manera colectiva. Las preguntas que compusieron los 3 grupos de discusión estuvieron orientadas a conocer de manera global la satisfacción con el programa-taller, considerando especialmente el equilibrio entre los beneficios percibidos y el tiempo y esfuerzo personal invertido. Seguidamente, se preguntó sobre los conocimientos, aportes,

planteamientos y nuevos aprendizajes adquiridos a lo largo del desarrollo del programa y las técnicas aplicadas. El siguiente bloque se centró en la aplicación de un concepto clave abordado relacionado con la construcción de redes de apoyo, orientando las preguntas hacia la proyección de lo aprendido y la conceptualización de las estrategias de apoyo entre pares.

Todo el proceso formativo se desarrolló en modalidad semipresencial, mediante una metodología de investigación-acción participativa, durante el segundo cuatrimestre correspondiente al curso 2024/2025. Y, concretamente estos grupos de discusión se aplicaron al finalizar el programa, obteniendo las percepciones cualitativas de los y las participantes con respecto a la funcionalidad del mismo, y sus aportes para el propio desarrollo profesional y adquisición de competencias de gestión de la carrera.

Con respecto a los aspectos éticos del estudio, este fue aprobado por el Comité de Ética para la Investigación de la Universidad de Sevilla, aplicándose criterios, consentimiento informado y proceso de anonimización conforme a lo aprobado.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE DATOS

Los datos cualitativos obtenidos de los 3 grupos de discusión fueron sometidos a un riguroso análisis de contenido temático que permitió identificar patrones, percepciones y significados emergentes en las narrativas de los/as

participantes. Este proceso se llevó a cabo mediante un análisis exhaustivo y sistemático de las transcripciones (previa grabación y registro de las sesiones), utilizando el software NVivo 15 para la codificación, gestión y organización de la información.

El análisis se estructuró a través de un sistema de categorías (Tabla 1) que permitió evaluar la coherencia entre las esferas vitales (personal, profesional, social) y los valores intrínsecos de los/as participantes, mediante un proceso de codificación abierta, y desarrollando un sistema mixto conforme a las dimensiones y variables del Proyecto I+D+I del que derivan los resultados de este trabajo.

Tabla 1

Tabla de categorías

Categoría y Subcategoría	Descripción
Competencias personales y profesionales	
Adquisición CPP	El sujeto manifiesta haber alcanzado un nivel de autoconciencia respecto a sus propias fortalezas
Autoconocimiento	Existe un reconocimiento explícito de las competencias adquiridas, así como una toma de conciencia de necesidades formativas y competencias para su acceso al mercado laboral.
Conocimiento entorno	El sujeto se encuentra en un estado de desconocimiento respecto a la secuencia de acciones o pasos necesarios para alcanzar un objetivo deseado.
Proactividad	El sujeto admite haber encontrado ideas que, nunca se había planteado.
Pedagogía	

Descubrimiento de la titulación	El sujeto reconoce el campo de la Pedagogía como una red muy amplia, caracterizada por una alta flexibilidad en la elección de la especialización.
Descubrimiento opciones laborales	El proceso de exploración transformó la percepción inicialmente amplia y generalizada del sujeto sobre los ámbitos de la Pedagogía, concretando su interés de una idea general a un foco profesional específico.
Redes de apoyo	
Aspectos positivos	Aquí se describen las cualidades que tiene para el alumnado el uso correcto de redes.
Condicionantes negativos	Se describen aspectos de dificultad intrínseca del alumnado para participar en la red y propuesta, así como la dificultad para realizar la transición de la comunicación digital a la interacción personal.
Inteligencia Artificial	Es el conjunto de intervenciones sobre la capacidad de la IA para sustituir procesos profesionales basados en la relación personal, con un enfoque particular en la orientación psicológica.
Utilidad aplicación herramienta	
Aplicación en otros cursos	Las intervenciones abogan por una intervención de orientación más completa y temprana, capaz de simplificar la búsqueda de información y prevenir decisiones profesionales incorrectas.
Establecimiento de metas	Las intervenciones giran en torno al proceso de clarificación de objetivos personales y la gestión de la incertidumbre en distintas proyecciones temporales (corto, medio y largo plazo).
Gestión del tiempo	Enfatiza en el valor de la organización como una herramienta clave para la planificación de vida.
Madurez de la Trayectoria Profesional	Las intervenciones se centran en la naturaleza evolutiva de la planificación profesional durante la etapa universitaria y la necesidad de adaptación continúa basada en la experiencia.
Mejora transiciones	Aborda la necesidad de una transición del pensamiento idealista al realista en la planificación de vida y carrera, vinculándola directamente con el desarrollo educativo y profesional.
Opinión actividades	Se centra en la valoración de la utilidad y la pertinencia de las actividades y recursos educativos o de un proyecto profesional y vital

Valoración general positiva	La intervención proporciona una valoración altamente positiva y argumenta a favor de la incorporación de la herramienta al ámbito educativo formal.

Nota: Elaboración propia.

Como se puede visualizar en la tabla 1, el foco principal del análisis recayó en la funcionalidad percibida de la experiencia para orientar la carrera, con un énfasis particular en la solidez y el valor de las redes de apoyo generadas. Concretamente, para llevar a cabo este análisis, se definieron los siguientes tres ejes temáticos principales:

- **Satisfacción y Utilidad:** Centrado en la visión global del valor del programa-taller y la funcionalidad de la herramienta Impulsa_CCP, evaluando la percepción de satisfacción y el retorno de la inversión personal (tiempo y esfuerzo).
- **Aprendizaje y Competencias:** Orientado a valorar la adquisición de competencias transversales, la asimilación de nuevos planteamientos y el impacto directo en el desarrollo profesional de los participantes.
- **Redes de Apoyo:** Enfocado a identificar el impacto y el fortalecimiento de las redes (sociales y profesionales) generadas y percibidas como auténticos mecanismos de soporte durante y después de la formación.

Los resultados de la evaluación del programa Impulsa_CCP relacionados con la “Satisfacción y utilidad” revelan un valor pedagógico sumamente importante desde la perspectiva del estudiantado, lo que se traduce en una valoración general positiva de la iniciativa.

“También me ha ayudado a ver más o menos lo que quería, aunque a día de hoy sigo un poco que no sé lo que va a pasar porque cada día pasa algo nuevo y no lo tengo claro, pero sí por lo menos he podido como clarificar esas ideas a medio y a corto plazo” [GD3].

Este éxito radica en su capacidad para actuar como un catalizador del desarrollo personal y profesional, específicamente, el programa ha demostrado ser altamente efectivo en la mejora de habilidades críticas de autorregulación y planificación, promoviendo una mejor gestión del tiempo y un establecimiento de metas más claro y estructurado en los/as estudiantes participantes. Este enfoque en la organización personal no solo beneficia el rendimiento académico inmediato, sino que también contribuye significativamente a la madurez de la trayectoria profesional de los participantes, quienes se sienten mejor equipados para tomar decisiones futuras.

“yo he hecho el proyecto en segundo de carrera con una visión y una perspectiva que muy probablemente en cuarto de carrera no la tenga. Haya conocido otros ámbitos, otras salidas profesionales, me llamen la atención otros 1000 millones de cosas” [GD2].

Por su parte, la utilidad percibida de estas competencias es tan alta que se destaca la facilidad y pertinencia de su aplicación en otros cursos, consolidando a Impulsa_CCP no solo como una asignatura, sino como una herramienta transversal para el éxito educativo.

“Tú le ves preguntar a un niño de sexto que ya está en su transición a la secundaria y hay niños que te siguen diciendo, pues yo quiero ser futbolista, o quiero ser mago, ¿puedes serlo? Si es tu hobby y ganas dinero, pues la verdad que te lo has ganado, pero hay que ser un poco más realista y tener ese golpe de realidad” [GD1].

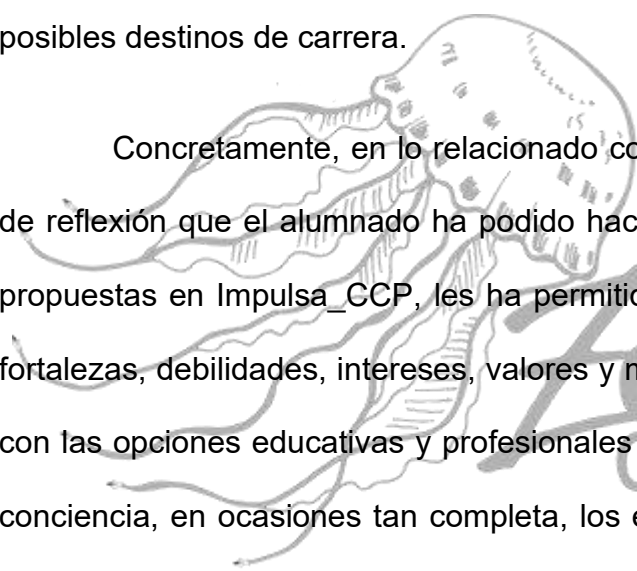
Por su parte, la satisfacción en coherencia con el Grado en Pedagogía está claramente vinculado con el ofrecimiento que hace la herramienta en cuanto a una orientación para el desarrollo de la carrera acorde a sus estudios. Concretamente el programa Impulsa_CCP permite al alumnado indagar y comprender los entornos que le rodean, revisando y explorando una gran diversidad de metas, entornos y dimensiones que le permiten ahondar más en su titulación. Ejemplo de ello son las siguientes intervenciones que hizo el alumnado durante el desarrollo de uno de los grupos de discusión:

“Y sí que me ha reforzado la idea de que me quiero dedicar más en otro ámbito de psicopedagogía y hacer otras cosas” [GD2].

“La verdad es que yo esa esa ventana, esa salida no la conocía y me abrió mucha o sea me abrió como más la mente para decir ostras, también puedes dedicarte a este tema y hay un montón de cursos fuera” [GD3].

“Sí, a lo mejor a concretarlas, mucho más, porque a lo mejor yo venía con una idea muy amplia de que todos los ámbitos de la pedagogía me iban bien, pero al ir haciendo el Impulsa como que he ido concretándolo mucho más” [GD1].

En cuanto a los resultados derivados del “Aprendizaje y Adquisición de Competencias”, la herramienta Impulsa_CCP aumenta la introspección del alumnado, motivándoles a examinar sus capacidades, pasiones y principios, y a interrogarse sobre su trayectoria laboral. Esta meditación exhaustiva facilita el sondeo de alternativas educativas y de empleo, perfeccionando y afianzando sus habilidades para integrarse eficazmente en el entorno profesional. A través de la investigación activa del mercado, los y las participantes consiguen formular nuevas tácticas por medio de proyectos detallados que enlazan su realidad académica con posibles destinos de carrera.



Concretamente, en lo relacionado con el autoconocimiento y la capacidad de reflexión que el alumnado ha podido hacer conforme realizada las actividades propuestas en Impulsa_CCP, les ha permitido analizar y comprender sus propias fortalezas, debilidades, intereses, valores y motivaciones, y cómo estos se alinean con las opciones educativas y profesionales disponibles. Además de esa toma de conciencia, en ocasiones tan completa, los estudiantes admiten haber pensado y cuestionados aspectos que nunca se había planteado.

“Teniendo en cuenta que estas son mis fortalezas y estas son mis debilidades, qué cosas podrían venir bien? Yo eso, por ejemplo, nunca me lo había planteado” [GD3].

Unido a ello, y considerando la propia perspectiva de los/as participantes, estos/as han conseguido explorar oportunidades formativas y laborales que le ayudarán en la corrección, consolidación y mejora de competencias personales y

profesionales. Todo ello mediante una investigación activa del mercado laboral, las tendencias educativas y las diversas trayectorias profesionales, que conectan sus situaciones actuales con las posibles salidas. El conjunto de estas acciones les ha permitido replantear estrategias relacionadas con la toma de decisiones estratégicas, mediante planes y subproyectos profesionales, poniendo en pie la capacidad para evaluar opciones de manera lógica, sopesar riesgos y beneficios, y elegir opciones alineadas con los objetivos de corto, medio y largo plazo de los/as estudiantes.

“Teniendo en cuenta que estas son mis fortalezas y estas son mis debilidades, necesito una formación que yo pensaba que no necesitaba” [GD1].

Responder a "¿Cuál es el camino?" es el resultado de dominar estas cuatro áreas, en un proceso que comienza con el autoconocimiento y culmina con la planificación de los pasos a seguir para lograr la *coherencia pedagógica* entre tus estudios y tu futuro profesional.

“¿Cuál es el camino que tengo que seguir? ¿Por dónde tengo que empezar? Necesito una formación que yo pensaba que no necesitaba. ¿Cómo puedo conseguirla? Todo ese tipo de cosas, esa base me la ha dado, pero que depende del momento en el que tú te encuentres, tu piensas si esa base es suficiente o es insuficiente” [GD1].

Por su parte, respecto a la generación de “Redes de apoyo” y dinámicas sociales dentro del grupo clase, en los discursos aportados se revela que el entorno educativo ha facilitado la formación de auténticos círculos de confianza mutua, permitiendo al alumnado conectar no solo en la parte meramente académica, sino

también a través de la afinidad en gustos y preferencias más unidas con salidas profesionales de la titulación. Estas conexiones se forjan con base en la coincidencia de ideas, visiones similares, e incluso necesidades formativas, transformando el aula en un espacio de apoyo emocional y colaborativo.

“Una quedada en el foro, puedo quedar con ella y hablar con ella y hablamos un montón de cosas ¿no? Y ella me dice pues es que la Pedagogía terapéutica me encanta y un día decidimos quedar para sobre eso” [GD2].

Algunos lo asemejan, en su estructura de conexión y flujo de información, al uso de redes sociales externas, valorando la inmediatez y el alcance de la comunicación con sus compañeros/as. Sin embargo, los y las participantes identifican una barrera significativa para forjar de forma eficiente estas redes, como es la falta de habilidades sociales, concretamente en el aula dificulta, que, en ocasiones, dificultan la creación de estas redes de forma consistente y profunda. Este déficit de interacción presencial impacta la calidad de la conexión, a pesar de que la percepción general es que cuentan con una red de apoyo muy amplia dentro del grupo clase.

“Hablar todo el tiempo por redes se le ha hecho muy fácil y ahora hablar conmigo, a lo mejor le cuesta más” [GD3].

Un desafío emergente y preocupante que se une a la limitación de las habilidades sociales es el aludido mal uso o daño que está haciendo la Inteligencia Artificial en el desarrollo de estas redes interpersonales. Concretamente, los y las estudiantes observan que algunas personas recurren a la Inteligencia Artificial como

un consultorio psicológico o fuente de apoyo emocional, una práctica que, si bien ofrece una gratificación inmediata, puede desincentivar la búsqueda de conexión humana genuina, aparte de los riesgos que conlleva por prescindir del acompañamiento y respuesta profesional especializada y adecuada conforme a cada necesidad. Esta tendencia dificulta la profundización de las relaciones y, por extensión, debilita la capacidad de crear y mantener redes de apoyo humanas sólidas y necesarias para el bienestar integral.

“La gente hoy en día ya está haciendo sesiones de Psicología con el chatGPT, le cuenta toda su vida, su día a día habla como si fuera un colega” [GD1].

En líneas generales, el programa-taller ha demostrado un valor significativo para el alumnado, quienes consideraron que el tiempo y el esfuerzo invertidos resultaron plenamente justificados. Más allá de las expectativas iniciales, la experiencia ha facilitado un profundo autoconocimiento, permitiéndoles descubrir aspectos inesperados sobre sí mismos y sus metas, así como, un conocimiento más ampliado del entorno laboral que les rodea. Todo ello, les ha permitido dar forma a su proyecto profesional y vital, generando cambios tangibles que podrían influir en el rumbo de sus vidas en todas las esferas de esta (personal, profesional y social), logrando de este modo una mayor coherencia entre sus facetas vitales, valores e intereses.

CONCLUSIONES

A la luz de los hallazgos obtenidos, puede concluirse que la herramienta Impulsa_CCP es percibida como una herramienta pedagógica y orientadora de gran valor desde la perspectiva de los/as participantes universitarios (González Castellano et al., 2024). Se percibe un potencial formativo y orientador significativo (Trangay, 2022) que puede ser extendido a otros niveles educativos, como ESO o bachillerato, empoderando de esta manera al alumnado en la gestión activa de sus trayectorias profesionales y vitales (Petric y Sucari, 2020), desde edades tempranas.

La idoneidad de aplicar el modelo de manera preventiva en etapas educativas más tempranas es un aspecto relevante que se desprende de la investigación (Álvarez González, 2017). En este sentido, integrar la orientación profesional de forma sistemática y no puntual, los y las estudiantes pueden empezar a reflexionar sobre sus intereses y aptitudes desde una edad temprana. Esto les permite tomar decisiones vocacionales más informadas y fundamentadas a lo largo de su trayectoria académica, reduciendo la incertidumbre y la falta de dirección que a menudo se observa en la universidad, completando esas ausencias con habilidades necesarias para el desarrollo de su empleabilidad (Rodríguez Martínez et al., 2021).

Los resultados del estudio con estudiantes del Grado en Pedagogía confirman su eficacia en el ámbito universitario, destacando su rol crucial en el proceso de transición al empleo (Moreno López et al., 2020). Los y las participantes

valoraron positivamente la forma en que el modelo los preparó para enfrentar los desafíos del mercado laboral, al pasar de la teoría a la práctica y al conectar sus conocimientos académicos con las competencias profesionales que se demandan. confirmando que están en un área que realmente les gusta (Pascual Martín, 2018), y de la cual van conociendo otros perfiles y salidas profesionales de la Pedagogía que antes no se habían planteado (Tallón Rosales et al., 2022).

Además, se observó que la aplicación continua y sistemática de este modelo a lo largo de las distintas etapas educativas fortalece la empleabilidad del estudiantado. Esto se debe a que la herramienta Impulsa_CCP no solo brinda información sobre salidas profesionales, sino que también fomenta el desarrollo de competencias de autogestión de la carrera. Los y las estudiantes aprenden a ser proactivos, a identificar oportunidades, a construir y gestionar su red de contactos y a planificar su desarrollo profesional de manera autónoma, pasando de la simple intención a una hoja de ruta concreta, identificando necesidades formativas y trazando estrategias (López, 2016), diagnosticando la propia posición actual (fortalezas/debilidades). Esto, a su vez, contribuye a fortalecer su autonomía y su sentido de propósito profesional y vital, ya que la toma de decisiones se basa en una reflexión profunda sobre sus valores, motivaciones y aspiraciones personales. El modelo CCP les ayuda a ver su carrera no como un destino fijo, sino como un camino en constante evolución que ellos mismos pueden dirigir.

En lo relacionado con la creación de redes de apoyo, el alumnado indicaba que cada vez se hace más complejo el desarrollo de grupos o comunidades de apoyo y colaboración (Valencia, 2020), entre otras cosas, por la falta de habilidades

sociales y el uso excesivo de las TIC (Borgobello et al., 2016). En esta línea, y en consonancia con la investigación de Dvorakova et al. (2023), además de las percepciones manifestadas por el alumnado, el empleo de la tecnología no representó una barrera significativa para la participación en el aprendizaje en línea. De hecho, permitió un seguimiento y asesoramiento más fluido entre el alumnado y el profesional orientador (Bautista Bou y Roselli, 2025), lo que favoreció la fluidez del proceso formativo. Consideramos que estos hallazgos, aunque tomados con prudencia pues habría que triangularlos con los resultados obtenidos por otras fuentes e instrumentos, así como analizarlos sobre la muestra total participante en el Proyecto I+D+I Impulsa, serán de utilidad para que los/as educadores/as ajusten sus expectativas y elaboren recomendaciones sobre las mejores prácticas en la enseñanza, incluyendo la orientación y el acompañamiento de manera integrada en el currículo en la docencia universitaria. Lo que se refleja en las propias palabras de los/as participantes: *“Es una buena herramienta que se debería de incorporar al sistema educativo, y que si se hace continuamente puede llegar a beneficiar a un montón de personas y cubrir una alta demanda de personas desinformadas”* [GD3].

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez González, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 21-42.
<https://doi.org/10.6018/j/298501> DOI: <https://doi.org/10.6018/j/298501>

Bautista Bou, J. y Roselli, N.D. (2025). Tutoría entre pares en entornos virtuales.

Revisión de estudios empíricos de los últimos 10 años (2014-2024). *Revista de Educación: Argentina*, 36, 221-244.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10406022>

Borgobello, A., Sartori, M. y Roselli, N. (2016). ¿Cómo interactuamos aquí y allá?

Análisis de expresiones verbales en una clase presencial y otra virtual a partir de dos sistemas de codificación diferentes. *Revista de la educación superior*, 45(179), 95-110.

<https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.003>

Concepción Gutiérrez, R., Núñez Rivas, H.P., & López López, E. (2024).

Reflexiones teóricas del fenómeno de la deserción académica en la educación superior. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 11

(2), 88-109. <https://doi.org/10.47554/revie.vol11.num2.2024.pp88-109>

Chhabra, M., Ribeiro, MA., & Rossier, J. (2022). Introduction to the special section:

life design interventions (counseling, guidance, education) for decent work and sustainable development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22(3), 577-579.

<https://doi.org/10.1007/s10775-022-09549-9>

De Vos, A., Van der Heijden, B. I. J. M., & Akkermans, J. (2020). Sustainable

careers: Towards a conceptual model. *Journal of Vocational Behavior*,

117(103196) <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.06.011>

Dvorakova, K., Jaroslav Emmer, R. J. y Klementová, K. (2023). The Influence of Remote Learning Environment and Use of Technology on University students' Behavioural Engagement in Contingency Online Learning. *Tuning Journal for Higher Education* 10 (2), 271-300.
<https://doi.org/10.18543/tjhe.2327>

González Castellano, N., Berrios Aguayo, B., Colmenero Ruiz, M. J., & Pantoja Vallejo, A. (2024). Factores que definen la orientación profesional en la universidad: valoración del profesorado y alumnado. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 30(2).
<https://doi.org/10.30827/relieve.v30i2.29094>

Huicab-García, Y. (2023). Gestión del talento humano en el entorno BANI. 593 Digital Publisher CEIT, 8(1-1), 155–165.
<https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1-1.1533>

Pascual Martín, M. (2018). Orientación profesional para el desarrollo de las soft skills. *Educación y orientación: la revista de la COPOE*, 8, 94-97 [ISSN-e 2386-8155].

Leung, S. A., & Chen, H. J. (2022). New Frontiers in Computer-Assisted Career Guidance Systems (CACGS): Implications From Career Construction Theory. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-21.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.786232>

López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes.

Profesorado: Revista de Currículum y Formación de profesorado, 20(1),311-322. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56745576016>

Moreno López, R., Esteban Ramiro, E. y Barranco Barroso, R. (2020). Young people's Uncertainty about the Future: Education System, Training, and Transition to Employment in Spain. *Tuning Journal for Higher Education*, 7(2), 67-89. [https://doi.org/10.18543/tjhe-7\(2\)-2020pp67-89](https://doi.org/10.18543/tjhe-7(2)-2020pp67-89)

Petric, N. S. y Succari, W. (2020). Aprendizaje universitario: qué es y qué se aprende desde la mirada de los estudiantes: Aportes desde y para la psicopedagogía. *Revista Innova Educación*, 2(4), 602-620. [10.35622/i.rie.2020.04.007](https://doi.org/10.35622/i.rie.2020.04.007).

Rodríguez Martínez, A., Sierra Sánchez, V., Falcón Linares, C., Laotorre Cosculluela, C. (2021). Key Soft Skills in the Orientation Process and Level of Employability. *Sustainability* 13(6), 3554. <https://doi.org/10.3390/su13063554>

Romero García, C. (2023). *Necesidades de formación y orientación para el emprendimiento del alumnado universitario. Un estudio nacional desde los títulos de Grado en Pedagogía*. (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla.

Suárez Ortega, M., Sánchez García, M.F., Fernández García, A. y García Ripa, M.I. (2023). Self-application of the CCP model in sociolabor counseling

professionals: Evaluation of the impact on their careers and on social sustainability action. *Sustainability*, 15(12), 9621; <https://doi.org/10.3390/su15129621>

Tallón Rosales, S., Hervás Torres, M., Polo Sánchez, M.T., Fernández Jiménez, C. y Fernández Cabezas, M. (2018). El perfil formativo y profesional del graduado en pedagogía. Perspectiva actual de su inserción laboral. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 295-306. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1230>

Tallón-Rosales, S., Cáceres-Reche, M.P., Gómez-García, G., y Rodríguez-Jiménez, C. (2022). Perfil profesional del grado en pedagogía: análisis de las percepciones universitarias. *Formación Universitaria*, 15(1), 197-208. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100197>

Valencia, M. (2020). Diseño de tareas para promover aprendizaje autorregulado en la universidad. *Educación y Educadores*, 23(2), 267-290. <https://orcid.org/0000-0001-7416-2393>

Valladares, L. (2020). Transdisciplinariedad y pedagogía: apuntes para el debate sobre la (in)disciplina del pedagogo. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 15(1), 81-102. <https://doi.org/10.15359/rep.15-1.4>

Véliz, C. y Navarrete, O. (2023). Acompañamiento entre pares como facilitador de los procesos de transición universitaria. *ConCienciaSocial* 6(129), 44-58.

Vidigal-Alfaya, S., Ballesteros-Moscoso, M.Á., & Yanes-Cabrera, C.M. (2025). La orientación para el empleo: de la visión política a la práctica de la inserción sociolaboral. Una revisión bibliográfica de la literatura. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 36(1), 138–161. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.36.num.1.2025.38629>

RESEÑA DE LA AUTORA

CAROLINA ROMERO GARCÍA

Graduada en Pedagogía y Máster Oficial en Formación y Orientación Profesional por la Universidad de Sevilla. Doctora con mención internacional (Sobresaliente - Cum Laude) por la tesis "Necesidades de Formación y Orientación para el Emprendimiento del alumnado universitario" (2023), realizada bajo la modalidad de compendio. La producción científica incluye coautoría de capítulos de libros, comunicaciones en congresos (publicadas en Dykinson), dos reseñas en la revista REOP, y diversos artículos en revistas indexadas, incluyendo SCOPUS. Ha participado en diversos proyectos de investigación, innovación y cooperación al desarrollo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9766-4599>

SECCIÓN I. EDUCACIÓN



ANA FERNÁNDEZ GARCÍA

Profesora Contratada Doctora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (OEDIP). En el ámbito docente mi actividad se ha desarrollado principalmente en el ámbito de la Orientación Profesional, a nivel de grado y Posgrado en asignaturas como Orientación Profesional y Personal, Orientación para el Desarrollo Profesional, Mentoría y coaching: estrategias y técnicas de acompañamiento y orientación, entre otros. En el ámbito investigador mi trayectoria se ha consolidado a través de la participación en proyectos de investigación competitivos de ámbito nacional e internacional. He sido Secretaria Académica del Máster Universitario en Orientación Profesional UNED (2017-22) y desde 2022 ejerzo como Coordinadora Académica. Asimismo, coordino el Programa de “eMentoría” desde 2018, impulsando la innovación en el acompañamiento al estudiantado. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7600-8768>

MAGDALENA SUÁREZ-ORTEGA

Catedrática de la Universidad de Sevilla, adscrita al Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Pedagogía, por la Universidad de Sevilla. Premio Extraordinario de Doctorado, V Premio para la Igualdad de Oportunidades de la Diputación de Sevilla, y Premio del Consejo Andaluz de Relaciones Laborales de la Junta de Andalucía. Ha dirigido diversos proyectos nacionales e internacionales de

naturaleza competitiva, incluyendo proyectos internacionales de cooperación al desarrollo y transferencia, promoviendo colaboración, contratos y convenios de investigación y formación. Ha publicado un nutrido elenco de publicaciones científicas con impacto. ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0002-0188-3074>

AGRADECIMIENTOS

Esta ponencia presenta resultados parciales del Proyecto I+D+I: Fomento de la autogestión de la carrera profesional en contextos de cambio sociolaboral: dinamización, orientación y redes de apoyo en entornos virtuales integrados (PID2020-114833RB-I00). Coord. Magdalena Suárez-Ortega, Universidad de Sevilla. Es un Proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (MCIN) y la Agencia Estatal de Investigación (AEI) Spain/ Referencia del Proyecto MICIU/AEI/10.13039/501100011033.

Queremos manifestar nuestro agradecimiento al ente financiador, así como a todas las personas que han participado en el estudio, aportando su mirada reflexiva ante el proceso formativo y orientador desarrollado en la fase 3 del estudio.

LA IA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LÍMITES, ALCANCES, TENSIONES Y DESAFÍOS ²³

AI IN HIGHER EDUCATION: LIMITS, SCOPE, TENSIONS, AND CHALLENGES

Gabriela Bañuls Campomar
Facultad de Psicología, Universidad de la República
Grupo de investigación: Educación y procesos de subjetivación en las
instituciones: dinámica y actualidad.
Uruguay

RESUMEN

En el 2024 en el marco del Programa de Desarrollo Pedagógico Docente de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República se llevó a cabo una propuesta de formación dirigida a docentes centrada en las relaciones entre la enseñanza, el aprendizaje y la mediación de los desarrollos tecnológicos vinculados con la Inteligencia Artificial Generativa (IAG). La iniciativa surgió de la necesidad de avanzar en la reflexión y formación docente sobre el uso con sentido pedagógico de las IAG para su aprovechamiento en actividades de aprendizaje presenciales, semipresenciales y a distancia gestionadas en el entorno virtual para

²³ La experiencia que se presenta fue financiada por el Programa, Desarrollo pedagógico docente y llevada adelante por el equipo integrado por Dra. Gabriela Bañuls, como responsable y como integrantes: los Dres. Esther Angeriz y Diego Gonzales; la Magister. Silvia Giménez. Y las Licenciadas María Noel Apud; Melisa Martin; Ayudante Lic. Florencia Freiria y Paola Boschnakoff.

el aprendizaje de la Udelar o en otros espacios educativos. Con el objetivo de instalar la reflexión crítica sobre el uso con intencionalidad pedagógica y su incorporación como artefacto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se realizó el curso *La IA en la educación superior: límites, alcances, tensiones y desafíos con modalidad de taller teórico- práctico*. El curso se organizó en tres bloques complementarios donde se trabajaron aspectos éticos, epistémicos y filosóficos (primer bloque), aspectos sobre experiencias prácticas desarrolladas por expertos (segundo bloque) y el diseño de una actividad de enseñanza vinculada a la práctica docente de los participantes (tercer bloque).

Se constata que la IAG transforma los entornos educativos al asistir a docentes en la personalización del aprendizaje y la evaluación. Requiere una actitud ético-política crítica ante sesgos culturales y políticas institucionales que aseguren formación docente, dado que aprenden cuando existen condiciones adecuadas, especialmente en universidades de masas.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia artificial, educación superior, enseñanza, aprendizaje, formación docente, estrategias didácticas, ética.

ABSTRACT

In 2024, as part of the Teacher Training Program of the Teaching Sectoral Commission of the University of the Republic, a training proposal was carried out for teachers, focusing on the relationships between teaching, learning, and the mediation of technological developments linked to Generative Artificial Intelligence (GAI). The initiative arose from the need to advance reflection and teacher training on the pedagogical use of GAI for use in face-to-face, blended, and distance learning activities managed in the Udelar's virtual learning environment or in other educational spaces. With the aim of encouraging critical reflection on the pedagogical use of GAI and its incorporation as a tool in teaching and learning processes, the course AI in Higher Education: Limits, Scope, Tensions, and Challenges was held in the form of a theoretical-practical workshop. The course was organized into three complementary blocks covering ethical, epistemic, and philosophical aspects (first block), aspects of practical experiences developed by experts (second block), and the design of a teaching activity linked to the participants' teaching practice (third block).

It has been found that AI transforms educational environments by assisting teachers in personalizing learning and assessment. It requires a critical ethical-political attitude towards cultural biases and institutional policies that ensure teacher training, given that teachers learn when the right conditions exist, especially in large universities.

KEYWORDS

Artificial intelligence, higher education, teaching, learning, teacher training, teaching strategies, ethics.

INTRODUCCIÓN

Cada día se hace más evidente el uso de la inteligencia artificial (IA) en el espacio educativo, en la comunicación de noticias y en múltiples actividades en un marco de digitalización de la vida cotidiana más amplio. Esta irrupción en la vida contemporánea despierta controversias y discusiones en todos los ámbitos. Autores como Maureira y González (2023) recomiendan abandonar el binomio tecnofóbico-tecnofílico, en su lugar apostar por perspectivas críticas que nos permitan “desentrañar las prácticas concretas mediante las cuales se construye aquello que consideramos como objetiva y digitalmente otorgado” (p.18) para arribar a discusiones que favorezcan la comprensión de los efectos en la vida de estos nuevos agentes.

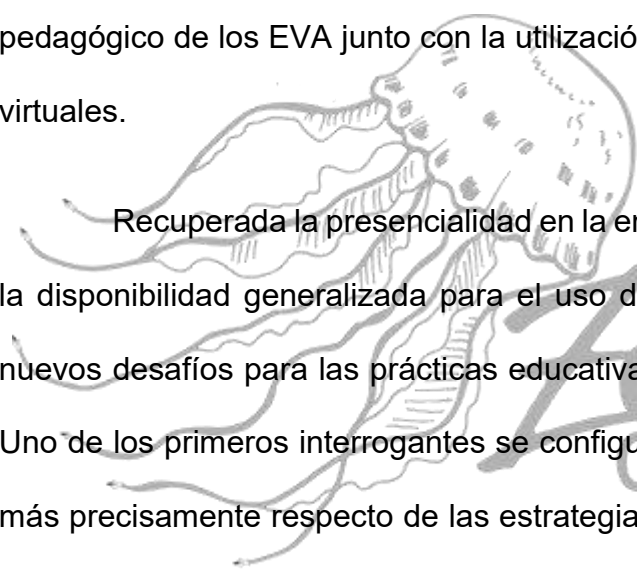
En los entornos de educación formal se constituye como un desafío profundamente complejo. Por una parte, se esgrimen argumentos que fundamentan la necesidad de control y de prohibición de su uso en la educación, intentando perpetuar las prácticas ya instituidas, tanto del modelo tradicional para el dictado de clases como para los formatos de evaluación y acreditación. En el otro polo, se pregonan horizontes ideales para el uso de las tecnologías digitales y de la IA en

todos los ámbitos, incluyendo el de la educación formal. En este sentido, promueven todo tipo de usos para favorecer la adquisición de destrezas y competencias digitales más asociadas a la generación de productos que a la mediación pedagógica.

Por lo que ubicados en las perspectivas críticas se promueve la reflexión y la habilitación de experiencias con IA para valorar los alcances de los beneficios y problemas de su uso (Maureira y González, 2023). Especialmente, la IA generativa (IAG) conlleva la posibilidad de repensar las prácticas educativas situadas y por consiguiente las instituciones, perspectiva que dio fundamento al curso.

En la Udelar en 2006, Cristina Contera, Gabriel Chouhy, Eduardo Fernández y Leticia Fraga (2006) publican el primer informe sobre un proyecto relativo a la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación superior, donde analizan las acciones educativas en el grado y en formación permanente de las distintas áreas. Los autores concluyen que los docentes abordan los problemas pedagógico-didácticos a partir del análisis sobre sus prácticas, siendo la inclusión de TIC uno de ellos, constatando una complementariedad entre la educación presencial y no presencial, en lugar de confrontación. Por otra parte, sobre las modalidades de evaluación encuentran que se valoran los procesos que trascienden el control o fiscalización (Contera et. al, 2006). En el año 2011, se consolida la incorporación de las TIC a través del Programa para el desarrollo de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA, s.f). Este Programa atiende las demandas crecientes para la formación en el uso con intencionalidad pedagógica en entornos virtuales para el apoyo a la enseñanza

activa en todo el país. A tan solo un año de su implementación, se evidenció la construcción de una comunidad de docentes formados en el uso educativo de TIC. Posteriormente, se comienzan a utilizar los múltiples EVA de manera participativa y colaborativa, habilitando actividades interactivas de evaluación y autoevaluación, entre otras. De esta manera, se fueron desarrollando nuevos espacios y recursos para que el docente universitario se forme e incorpore desarrollos tecnológicos a sus prácticas educativas. Sin embargo, es en el contexto de la pandemia por COVID-19, más de una década después, que se generaliza la apropiación y el uso pedagógico de los EVA junto con la utilización de las videoconferencias y las salas virtuales.



Recuperada la presencialidad en la enseñanza universitaria, la noticia sobre la disponibilidad generalizada para el uso del Chat GPT, a finales de 2022, trae nuevos desafíos para las prácticas educativas y la reflexión pedagógico-didáctica. Uno de los primeros interrogantes se configura en torno al problema de la autoría, más precisamente respecto de las estrategias de aprendizaje y enseñanza para la escritura académica. Si las aplicaciones de IAG manejan la información disponible universalmente ¿cómo se distingue la autoría de una tarea domiciliaria que busca la apropiación crítica de la información disciplinar? ¿Es válido citar una IAG en la producción de un trabajo académico? Lo cierto es que las Normas APA -7ma (séptima edición) ya incluyen las formas de citado respectivas. Esto era advertido en el año 2019 por Audrey Azoulay, directora general de la UNESCO al referir que la IA va a revolucionar la forma de acceder al conocimiento, los métodos de enseñanza, las formas de aprender y por consecuencia, la formación docente.

En este contexto, las investigaciones señalan a la IA como la novedad más reciente para la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje que devendrá en lo que se da en llamar Educación 4.0 (Ramírez-Montoya et al., 2022).

Puesto así, la reflexión crítica sobre la incorporación con sentido pedagógico de la IAG a las prácticas educativas se torna indispensable en dos vertientes: la estrictamente pedagógica didáctica y la ética política.

Con base en lo anterior, se diseñó un curso orientado a docentes universitarios (Udelar) y de formación docente (ANEP CFE) para avanzar en la reflexión crítica y en la formación para el uso con sentido pedagógico de las IAG para su aprovechamiento en actividades de aprendizaje presenciales, semipresenciales y a distancia gestionadas en EVA o en otros espacios educativos.

En este artículo se analiza críticamente la experiencia realizada en el curso. El análisis se enfoca en

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El curso se basó en la perspectiva socio constructivistas sobre las trayectorias de participación en procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, 2019). Para comprender las prácticas docentes se consideraron los desarrollos sobre la identidad de aprendiz (Falsafi, 2011), el docente reflexivo (Perrenoud, 2010), los modos subjetivantes (Bañuls, 2013) y las comunidades profesionales de aprendizaje (Wenger, 2001).

El docente desarrolla su función tanto desde la acción educativa intencional que realiza como desde su identidad de aprendiz (Falsafi, 2011), por lo que es preciso situar la perspectiva del aprender. Es así que concebimos al aprendizaje como un proceso activo de construcción de significados que implica una intensa actividad mental constructiva orientada al establecimiento de conexiones y relaciones, donde es tan importante lo que aporta el aprendiz, como lo que emerge de la experiencia de aprendizaje y lo que procede del contexto (Coll y Monereo, 2008). De esta forma, se entienden a los aprendizajes como experiencias de participación en actividades dialógicas, situadas en entornos culturales específicos en los que las personas construyen significados y atribuyen sentidos mediados por artefactos culturales.

Importa destacar la dimensión de los cambios que implica todo aprendizaje, especialmente con relación a las formas de ver y operar en el mundo. Ahora bien, cuando lo que cambia es el mundo, se requiere del desarrollo de procesos de aprendizaje que favorezcan la condición de ser parte del entorno socio cultural, acompañando la construcción mutua entre los sistemas culturales de representación y las formas de pensar y conocer (Monereo y Pozo, 2008).

En la actualidad, gran parte de los artefactos culturales comprenden dispositivos y recursos tecnológicos digitales que pueden incidir, de manera favorable o no, en los procesos de aprendizaje y enseñanza, por lo que su mejor aprovechamiento va de la mano de los entornos en que se desarrolle y de la formación de sus actores, en el sentido de que favorezcan una apropiación y un uso crítico de los mismos.

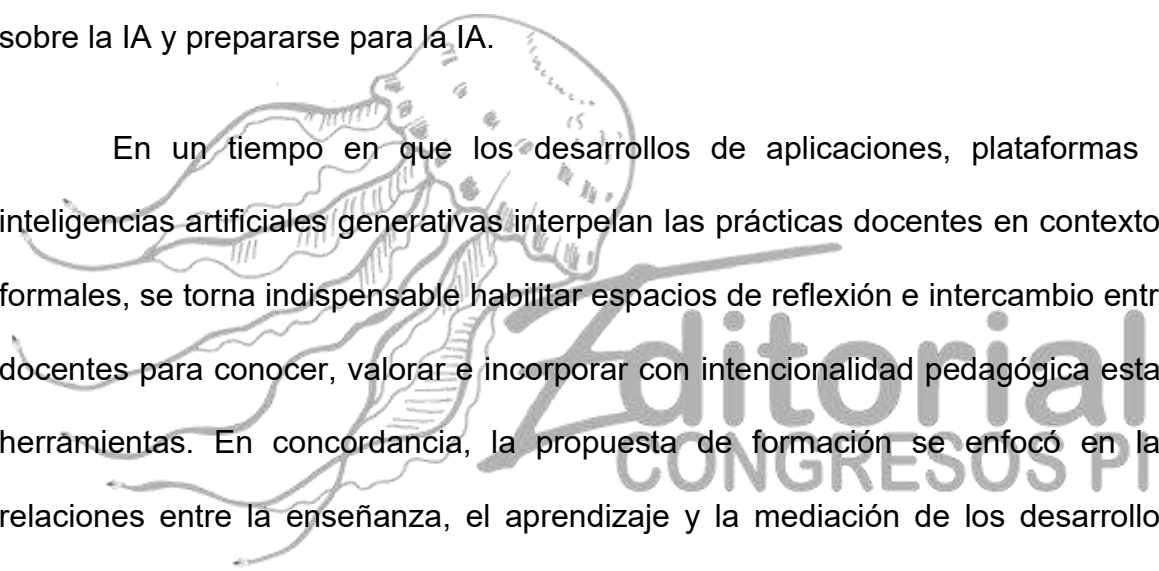
Con ello se indica que el aprendizaje, como toda actividad humana, tiene su origen en una necesidad, tanto psicológica como física, y siempre que se satisfaga habrá salud, mientras que cuando no se satisface puede ocasionar sufrimiento y enfermedad (Bañuls, 2021). La velocidad de los desarrollos tecnológicos que se incorporan a los entornos de enseñanza y aprendizaje, en algunas ocasiones, conlleva emociones de desborde y estrés dado que los procesos de reconocimiento, apropiación y aplicación requieren de temporalidades acordes a los procesos psíquicos, que distan de acompañar las velocidades en que las innovaciones tecnológicas se están procesando en estos momentos.

Por otra parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante UNESCO) ha realizado distintas acciones y eventos en torno a los desarrollos de la IAG, que dan cuenta de la importancia de garantizar su integración en la educación de manera ética, pertinente y equitativa (UNESCO, 2021).

Entre estos eventos, se destaca el Consenso de Beijing sobre la IA y la Educación, realizado en 2019. En el marco de los acuerdos alcanzados en dicho Consenso, la UNESCO publicó una guía destinada a los responsables de formular políticas educativas en materia de IA, con la finalidad de fomentar la comprensión compartida de las oportunidades y desafíos que la IA proporciona a la educación (UNESCO, 2021).

En particular, en la guía se explica la relevancia de la IA en la educación y su potencial para transformarla, pero advierte que debe estar siempre guiada por

“los principios fundamentales de inclusión y equidad” (UNESCO, 2021, pág. 2). En el documento se destacan beneficios de la IA como la personalización del aprendizaje, la eficiencia en la gestión educativa y el acceso a recursos educativos de calidad, al tiempo que explicita los primordiales desafíos como la privacidad de los datos, la equidad en el acceso y la calidad de los contenidos. Como corolario se plantea la necesidad de debatir cuestiones éticas y de contar con regulaciones adecuadas para proteger a los estudiantes. Se sostiene asimismo que el vínculo entre la IA y la educación se despliega en tres ámbitos: aprender con la IA, aprender sobre la IA y prepararse para la IA.



En un tiempo en que los desarrollos de aplicaciones, plataformas e inteligencias artificiales generativas interpelan las prácticas docentes en contextos formales, se torna indispensable habilitar espacios de reflexión e intercambio entre docentes para conocer, valorar e incorporar con intencionalidad pedagógica estas herramientas. En concordancia, la propuesta de formación se enfocó en las relaciones entre la enseñanza, el aprendizaje y la mediación de los desarrollos tecnológicos vinculados con la IA y la IAG desde la perspectiva de la formación docente.

En conclusión, el encuentro entre docentes orientado al aprendizaje teórico-práctico para aprender con la IA, aprender sobre la IA y prepararse para la IA con una metodología de taller, permite abrir espacios para la reflexión crítica de estos desarrollos y la apropiación de aquellos recursos digitales que promuevan la incorporación de nuevos sistemas de representación, que amplíen las posibilidades

cognitivas y faciliten el acceso a nuevas realidades y saberes (Monereo y Pozo, 2008).

PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA Y LOS PARTICIPANTES

En el 2024 en el marco del Programa de Desarrollo Pedagógico de la CSE de la Udelar se realizó el curso La IA en la educación superior: límites, alcances, tensiones y desafíos en el segundo semestre del 2024. Estuvo dirigido a docentes universitarios y de ANEP-CFE, con un total de 60 horas.

El objetivo general propuso problematizar la inclusión de la IAG en la educación superior, con el propósito de instalar la reflexión crítica sobre su uso con intencionalidad pedagógica, su incorporación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje como artefacto pedagógico. Y en particular, 1 - Promover la reflexión crítica y ética sobre la IA en los entornos educativos; 2 - Identificar y describir los límites y alcances de IA en los campos disciplinares de los participantes y; 3 - Favorecer la apropiación de aplicaciones de IA en las prácticas pedagógicas específicas.

El equipo docente estuvo integrado por Prof. Agregada Dra. Gabriela Bañuls (Responsable); Prof. Agregada Dra. Esther Angeriz; Asistente Mag. Silvia Giménez; Asistente Dr. Diego Gonzales; Ayudante Lic. María Noel Apud; Ayudante Lic. Melisa Martin; Ayudante Lic. Florencia Freiria de la Udelar y Lic. Paola Boschnakoff, maestranda de Maestría en Psicología y Educación de Udelar.

Se contó además con la participación de docentes invitados nacionales y extranjeros que aportaron en cada uno de los ejes, según su experticia, estos fueron el Dr. Gabriel Eira, de Udelar; el Dr. Martín Rebour de Ceibal; Dr. Marcelo Ubal, Mag. Nathalie Assuncao de UTEC; Prof. Juan Fortuna del Centro de educación de ANTEL. El Dr. Héctor Ariel Feruglio Ortiz, la Dra. Griselda Diaz, el Dr. Carlos Alberto Acosta Parra y el Dr. Gustavo Gordillo del Grupo: Grupo de estudio sobre Filosofía, tecnología y cultura de la Universidad de Catamarca Lxs Tr@nsductores, de UNCA Argentina. Este intercambio no sólo permitió el diálogo con expertos, sino que también habilitó un diálogo interinstitucional.

DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Se inscribieron 20 docentes de entre 24 y 58 años de los cuales, 19 fueron mujeres y uno fue varón. Provenientes de los siguientes servicios: Escuela de Nutrición, Facultad de enfermería, Facultad de Psicología, Facultad de Medicina, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Facultad de Odontología, Facultad de Derecho y ANEP - CFE.

Según la pertenencia institucional se distribuyen de la siguiente manera:

Institución	Participantes
Escuela de Nutrición	2
Facultad de Enfermería	5
Facultad de Psicología	6
Facultad de Medicina	1
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	1

SECCIÓN I. EDUCACIÓN



Facultad de odontología	1
ANEP - CFE	4

De los inscriptos hicieron efectiva su participación el 55%, equivalente a 9 asistentes. A ello, se sumaron, ya iniciado el curso, dos participantes más provenientes de la Facultad de Psicología. Contando en el curso con una totalidad de 11 asistentes.

Completaron el curso con la entrega del trabajo final 8 participantes.

En total fueron 20 inscriptos, 11 abandonos, 11 asistentes, y 8 aprobados.

Siendo la distribución por servicio de los participantes efectivos de la siguiente manera:

Servicio	Participante
Facultad de Psicología	8
Facultad de Nutrición	1
Facultad de Enfermería	2

Quienes participaron efectivamente mostraron una excelente disposición de manera activa y dinámica de las instancias propuestas, con aportes pertinentes, críticos y comprometidos durante el desarrollo del curso.

ESTRUCTURACIÓN DEL CURSO - PRESENCIAL Y A DISTANCIA

El curso fue estructurado en tres bloques complementarios, conformados por tres encuentros presenciales de tres horas cada uno y tres actividades asincrónicas también de tres horas cada una. En el primer bloque se trabajaron aspectos epistémicos y éticos, con el fin de presentar el estado del arte de la discusión en torno a las IAG, como punto de partida.

Se subdividió de la siguiente manera:

Encuentro 1 - Experiencia ingenua - instalación del debate teórico. Presentación general del debate teórico y ético.

Encuentro 2: Teoría - Distinciones epistémicas. Ejemplos de uso con sentido pedagógico. Encuentro 3: Toma de posición ético-epistémica.

El segundo bloque se centró en la presentación de experiencias prácticas a cargo de expertos que incorporan la IAG en sus prácticas educativas. El propósito principal fue brindar a los participantes la oportunidad de conocer diversas iniciativas y enfoques innovadores que se están implementando tanto en el ámbito nacional como regional.

Se subdividió de la siguiente manera:

Encuentro 4- Experiencias de integración de la IA e IAG en educación superior. Buenas prácticas, limitaciones, alcances y prospectivas 1.

SECCIÓN I. EDUCACIÓN



Encuentro 5: Experiencias de integración de la IA e IAG en educación superior. Buenas prácticas, limitaciones, alcances y perspectivas 2.

Encuentro 6: Experiencias de integración de la IA e IAG en educación superior. Buenas prácticas, limitaciones, alcances y perspectivas 3.

El tercer y último bloque, consistió en talleres abocados al diseño de actividades de enseñanza mediante la utilización de IAG y plataformas vinculadas a la práctica docente. El objetivo fue que los participantes aplicaran los contenidos de los bloques uno y dos en el diseño de una actividad de enseñanza que integre de manera creativa las IAG. Esta instancia permitió a los docentes pasar de la teoría a la práctica, consolidando su comprensión sobre el uso pedagógico de estas herramientas.

Se subdividió de la siguiente manera:

Encuentro 7- diseñar una propuesta de uso con sentido pedagógico de IAG aplicable al curso en el que se desempeña como docente

Encuentro 8: Fundamentación ético-epistémica de la propuesta diseñada en el encuentro 7. Encuentro 9: Presentación final e intercambio entre los participantes.

En la tabla X se sistematizan las herramientas de IA e IAG con las que se trabajó en los bloques dos y tres.

Se planteó una metodología de taller (Bañuls & Hounie, 2003) orientada al aprendizaje teórico práctico con reflexión crítica sobre los desarrollos en IAG y la apropiación de recursos digitales que promuevan la incorporación de otros sistemas de representación cognitivos. La modalidad fue presencial con la excepción de los encuentros donde los expertos se encontraban en otra localidad, situaciones en las que se realizaron encuentros híbridos sincrónicos.

Tabla de herramientas de IA e IAG		
Bloque 2	<u>EDUTEKA</u>	Es un portal educativo de referencia en América Latina que busca fortalecer la innovación pedagógica mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Su principal característica es ofrecer recursos gratuitos, actualizados y de calidad para docentes, estudiantes e instituciones, incluyendo artículos, guías didácticas, proyectos y herramientas digitales. Además, promueve la formación docente continua, la integración curricular de las TIC y la difusión de experiencias significativas en educación, con un enfoque en la equidad, la colaboración y el aprendizaje activo.
	<u>Chatbot Universidad Nacional de Catamarca Argentina (UNCA)</u>	Es un chatbot asistente desarrollado para la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas de la UNCA se caracteriza por ser un agente conversacional inteligente creado con la metodología CRISP-DM y la plataforma Dialogflow, diseñado para brindar información clara, inmediata y disponible las 24 horas sobre carreras, requisitos de preinscripción y cursos de nivelación. Su implementación busca optimizar la atención a aspirantes, reducir la carga administrativa, mejorar la experiencia del usuario mediante diálogos naturales y accesibles desde la web, y garantizar un servicio inclusivo y eficiente que facilite el acceso a la Educación Superior.
Bloque 3	Generadores de texto <u>ChatGPT</u> , <u>Copilot</u> , <u>Gemini</u> , <u>Perplexity</u>	En particular, se examinó en profundidad <u>ChatGPT</u> , un modelo avanzado de inteligencia artificial desarrollado por OpenAI, diseñado para comprender y generar texto en lenguaje natural de forma similar a un humano. Sus principales características incluyen la capacidad de

		mantener conversaciones coherentes, responder preguntas, producir explicaciones claras, producir textos creativos o académicos y adaptarse al contexto del usuario. Se destaca por su versatilidad, disponibilidad continua en línea y utilidad tanto en la investigación como en la enseñanza y el apoyo a la toma de decisiones.
	Generadores de presentaciones <u>Beautiful AI</u> , <u>Gamma</u> , <u>Slides AI</u> , <u>Tome AI</u> , <u>Canva</u>	Específicamente, se exploró <u>Gamma</u> , una herramienta digital innovadora que transforma la creación de presentaciones, documentos y páginas interactivas mediante inteligencia artificial, facilitando el diseño sin necesidad de conocimientos técnicos avanzados. Sus principales características son la generación automática de contenido estructurado y visualmente atractivo, la personalización flexible a través de plantillas dinámicas, el uso de bloques modulares interactivos que permiten incorporar imágenes, videos, enlaces y encuestas, así como la colaboración en tiempo real entre varios usuarios. Además, se integra con otras plataformas, optimiza la narrativa visual y promueve un aprendizaje más dinámico y atractivo, lo que la convierte en una aliada estratégica en la educación superior y en entornos profesionales.
	Generadores de imágenes <u>Leonardo AI</u> , <u>Dall-E 2</u> , <u>Dall-E 3</u> , <u>MidJourney</u> , <u>MS Designer</u>	Concretamente se investigó <u>Leonardo AI</u> , un sistema de inteligencia artificial especializada en la producción de imágenes y recursos visuales de alta calidad, diseñada para facilitar la creatividad en ámbitos como la educación, el diseño y la comunicación digital. Sus principales características incluyen la creación rápida de gráficos, ilustraciones y escenas realistas o estilizadas a partir de descripciones en lenguaje natural, la personalización avanzada mediante estilos, colores y detalles específicos, y la facilidad de uso que permite a cualquier usuario producir materiales visuales sin requerir experiencia en diseño.
	Generadores de video <u>Runway</u> , <u>Pictory</u> , <u>InVideo</u> , <u>Synthesia</u>	De manera específica se consideró <u>Synthesia</u> , es una solución digital de elaboración de videos con inteligencia artificial que convertir textos o guiones en contenidos audiovisuales profesionales sin necesidad de cámaras, actores ni estudios. Cuenta con más de 230 avatares digitales, ofrece doblajes y traducciones automáticas en más de 140 idiomas, subtítulos, y opciones para clonar voces. Tiene herramientas para la personalización visual (colores, fuentes, logotipos, plantillas), colaboración en

		equipo, integración con sistemas de aprendizaje y control de marca, y asegura estándares de privacidad y ética.
	<u>Aithor</u>	De forma concreta se valoró <u>Aithor</u> , una plataforma de inteligencia artificial orientada a la escritura académica y profesional que acompaña al usuario desde la creación de ideas hasta la versión final del texto. Incorpora herramientas como generador de esquemas, corrección de estilo, parafraseo y reescritura, así como un planificador de contenido (Content Planner) y asistente para encontrar fuentes confiables (acceso a millones de PDF) para citar correctamente.
	H5P	De modo específico se abordó H5P, una herramienta de código abierto que permite crear, compartir, integrar y reutilizar recursos educativos interactivos en entornos virtuales de aprendizaje. Su base en HTML5 garantiza compatibilidad con todo tipo de dispositivos y navegadores, y ofrece más de 40 actividades como cuestionarios, videos interactivos, líneas de tiempo o juegos. Además, se integra fácilmente con plataformas como Moodle o WordPress, cumple estándares de accesibilidad, y favorece la innovación docente al promover aprendizaje activo, retroalimentación inmediata y metodologías como la gamificación o el flipped classroom.
	<u>H5P - GPT</u>	Puntualmente, se trabajó con el asistente <u>H5P - GPT</u> especializado en diseñar y generar recursos educativos en formato H5P, ofreciendo actividades listas para usar y adaptadas a distintos objetivos pedagógicos, creada por Antonio Julio López Galisteo. Área de didáctica de las Ciencias Experimentales. Universidad Rey Juan Carlos. Domina la amplia gama de contenidos disponibles en H5P, orienta sobre su integración en plataformas como Moodle, y aplica buenas prácticas de diseño instruccional y accesibilidad. Además, promueve la innovación docente mediante metodologías activas, garantizando recursos inclusivos, motivadores y alineados con las necesidades del aprendizaje actual.

CONSIGNA DE EVALUACIÓN

Se les propuso a los y las participantes la siguiente consigna para armar los trabajos finales:

Opción 1 - Elaboración de una propuesta didáctica que recurra para su desarrollo al uso de al menos una IA. Especificar las características de la situación de aula, el contenido del curso y los objetivos fijados. Analizar y discutir críticamente las dimensiones ético, epistémicas, filosófica y práctica de esa propuesta con apoyatura teórica y argumentando académicamente.

Opción 2 - Solicitar a una IA la elaboración de una propuesta didáctica que recurra para su desarrollo al uso de al menos una IA. Especificar las características de la situación de aula, el contenido del curso y los objetivos fijados. Analizar y discutir críticamente las dimensiones ético, epistémicas y filosófica y práctica de esa propuesta con apoyatura teórica y argumentando académicamente.

DE LO TRABAJADO

El primer bloque que pretendía trabajar aspectos epistémicos y éticos sobre las IA y la IAG logró, no sólo aportar herramientas filosóficas para la discusión, sino que, además generó inquietudes y controversias que surgieron a lo largo del curso transversalmente. Cada una de las reflexiones y emergentes tanto individuales como colectivas, promovieron elementos clave sobre la incidencia de la inteligencia artificial en las prácticas docentes. Por este motivo se compartirán en formato de

viñetas algunas situaciones, que a nuestro entender son las más representativas de las temáticas de cada módulo.

VIÑETA 1.

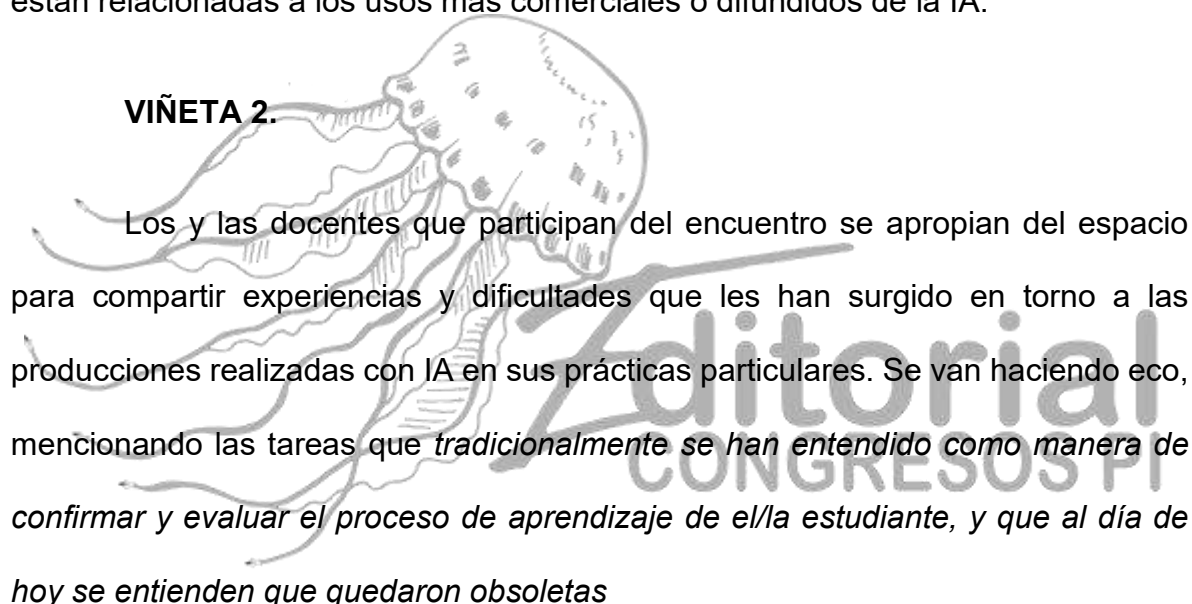
El Prof. Juan Fortuna hace un pequeño corte en la exposición que venía haciendo sobre el funcionamiento y aplicación de la inteligencia artificial, para plantearles la siguiente pregunta a los y las participantes: “¿qué les llama la atención de la inteligencia artificial en cuanto a... (hace una pausa y gesticula comillas) “que puedan conversar” con la inteligencia artificial? ¿Hay algo que les resulte llamativo de eso, que puedan “conversar”? Esta pregunta lleva al planteo de diferentes puntos de vista. El primero viene de la mano de un participante que plantea la simbiosis humano-máquina, y el peligro de la homogeneización en relación de la captación corporativa, y la conformación de modelos que se rigen por los mismos intereses. El docente procura contestar a lo primero -la simbiosis humano-máquina- respondiendo que lo más destacable y novedoso es el uso del lenguaje natural, que las inteligencias artificiales utilicen el procesamiento natural del lenguaje es lo que nos permite comunicarnos con ellas sin necesidad de ser programadores. A lo que irrumpe otra participante: “eso es lo que me da más terror”, y continúa “la brecha cada vez se complica más en poder distinguir” (haciendo alusión a la distinción entre la producción humana y la producción artificial”.

Las inquietudes y reflexiones que transversalizaron y que tuvieron lugar a lo largo del curso fueron las cuestiones como la propiedad de los sistemas de IA, la privacidad y seguridad de los datos, las dimensiones geopolíticas implicadas en las

infraestructuras tecnológicas y sobre todo problematizar el lugar de la educación, los límites del uso de dichas herramientas en el aula y el rol como docente e investigadores frente a dicho presente tecnológico.

Con respecto al bloque dos, sobre el objetivo de conocer experiencias que incorporan IA en sus propuestas educativas, logró inspirar y fomentar la creatividad de las participantes con respecto a los usos de la IA desde sus campos de expertise. Y, además, dar a conocer formas de uso locales y situadas, que no necesariamente están relacionadas a los usos más comerciales o difundidos de la IA.

VIÑETA 2.



Los y las docentes que participan del encuentro se apropian del espacio para compartir experiencias y dificultades que les han surgido en torno a las producciones realizadas con IA en sus prácticas particulares. Se van haciendo eco, mencionando las tareas que *tradicionalmente se han entendido como manera de confirmar y evaluar el proceso de aprendizaje de el/la estudiante, y que al día de hoy se entienden que quedaron obsoletas*

UNA PARTICIPANTE TOMA LA PALABRA:

“Porque si le vas a pedir (en referencia a pedirle a un estudiante) que te haga un resumen del libro no tiene sentido... reseñas -agrega en voz alta otra compañera-, no tiene ningún sentido. Porque aparte, puede ser hasta mejor que el estudiante, no tiene falta de ortografía, al menos te da una alegría”. (risas). La misma participante continúa compartiendo una experiencia en la cual había

conversado con un estudiante y lo habría confrontado respecto a la tarea entregada. Relata que, el estudiante sorprendido le pregunta cómo se había dado cuenta. Ella le responde que fue por la perfección en la escritura.

Otra participante dentro de la misma conversación expresa “yo creo que el desafío para nosotros, los docentes, va a ser cómo se va a pedir la tarea”.

Por último, el bloque tres logró capacitar a las participantes en herramientas básicas de IA, así como también sus múltiples usos en el aula. Esta perspectiva más práctica del curso fue bien valorada, dado que permitía la exploración de las herramientas y fomentaba el uso desde el ensayo y error.

VIÑETA 3

En la clase brindada por el equipo de UTEC a cargo del Dr. Marcelo Ubal, sobre el final abren un espacio de discusión y reflexión para poder compartir la experiencia con el programa sobre el cual se venía trabajando EduTeka Lab. La plataforma incluye aplicaciones para crear planes de clase personalizados, para generar rúbricas de evaluación, para diseñar cursos completos y para gamificar actividades educativas.

Frente a estas nuevas herramientas una participante toma la palabra y plantea que sirve para “renovar el repertorio”, continúa: “lo que está bueno es que a veces es como que, dependiendo de la temática, uno a veces se repite en algunas la metodología y trabajos grupales; y también está bueno para eso, para salir un poco de las tres o cuatro técnicas que uno viene también en loop”.

Marcelo Ubal, luego de las intervenciones, expresa que lo importante de estas herramientas es enriquecer experiencias.

PRESENTACIÓN DE LAS TEMÁTICAS DE LOS TRABAJOS FINALES.

La evaluación de aprovechamiento fue continua con la entrega de una tarea final en la que poner en práctica la reflexión crítica y el diseño de una actividad fundamentada ético pedagógicamente. Se requirió la explicación del contexto de aplicación, los objetivos, el fundamento ético pedagógico y la evaluación de esta. Como corolario los participantes tuvieron que terminar con un documento que luego pudieran incorporar al curso del que forman parte o bien, oficiar como el inicio de un artículo a ser publicado.

Los indicadores generales de evaluación fueron la asistencia al 80% de las instancias programadas, así como el cumplimiento de las tareas consignadas.

A continuación, la tabla X (Tabla de temáticas presentes en los trabajos finales) presenta la sistematización de los temas centrales desarrollados por los participantes en los trabajos finales.

Tabla de ejes y aplicaciones presentes en los trabajos finales

Ejes de discusión	Aplicación
Mediación tecnológica en el aprendizaje, reflexión crítica	Diseño de un laboratorio virtual con HP5, moodle y herramientas con IA
Dimensión geopolítica de la IA, posicionamiento crítico, tensión entre el norte-sur global	Diseño de plan de formación a usuarios de bibliotecas

Riesgos de la IA: privacidad de los datos, dimensión geopolítica, acceso desigual a la tecnología tecnología como mediador	ChatGPT para el diseño de sistemas básicos de comunicación para usuarios con necesidades complejas, y co-creación de narrativas
Riesgos de la IA	Solicita a ChatGPT generación de diapositivas para UCO en base a un texto cargado
Rol docente, posibles riesgos en el uso de la IA, generación de pensamiento crítico	Elaboración de consigna para estudiantes usando ChatGPT: presentación de análisis clínico y análisis crítico
IA y la práctica docente posicionamiento ético, usos responsables de la IA	Indagación de un tema específico a través de ChatGPT / generación de imágenes sobre el tema con Dall-e
Alfabetización digital, desarrollo de competencias digitales. (Dos participantes)	Diseño de taller sobre el uso y aplicación de las Normas APA 7ma. ed. para estudiantes del ciclo de graduación de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República

Las temáticas abordadas en los trabajos finales dieron cuenta de una mirada crítica sobre los riesgos y desafíos que plantea la inteligencia artificial en la educación superior, especialmente en torno a la privacidad de los datos, las desigualdades en el acceso tecnológico y la dimensión geopolítica en el desarrollo de las IAG. Como también, se destacó la necesidad de repensar el rol docente, para promover usos responsables y éticos de la IA, y fortalecer la alfabetización digital como condición necesaria.

En lo que refiere al uso en la práctica para los procesos de enseñanza y aprendizaje, se constata la exploración de diversas actividades: generación de presentaciones, indicación del uso de IAG en actividad de aprendizaje, indagación

temática, diseños de laboratorio con integración del recurso HP5 de moodle, diseño de comunicación aumentativa, elaboración de planes de formación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Un primer aspecto relevante refiere a las condiciones de implementación del curso y su incidencia en la participación de los docentes. Si bien se contó con 20 inscriptos, solo 11 sostuvieron la asistencia y finalmente 8 culminaron con la entrega final. La disminución en la permanencia durante el curso puede asociarse a las distintas condiciones institucionales de cada servicio para favorecer o no la formación docente. Los que efectivamente completaron el curso mostraron un alto nivel de compromiso, con intervenciones críticas y reflexivas en todas las instancias.

Estos datos sugieren la necesidad de crear estrategias efectivas para la convocatoria y continuidad de las y los participantes en los dispositivos de formación, junto con acuerdos institucionales que faciliten y promuevan los espacios y tiempos de formación como parte de la tarea docente.

Los resultados de la experiencia permiten discutir tres dimensiones centrales que transversalizaron los bloques del curso y los trabajos finales. En primer lugar, se identifican los desafíos ético-políticos vinculados al uso en la educación superior; en segundo término, surge la importancia de redefinir las prácticas evaluativas frente a las transformaciones que introduce la IAG y, por

último, se reconocen las oportunidades de innovación pedagógica que estas herramientas habilitan.

La dimensión de los desafíos ético-políticos en relación a la inclusión de la IAG en el ámbito educativo fue la línea de discusión más insistente en los encuentros en torno a tres ejes: los derechos de la propiedad intelectual, los sesgos y la privacidad

El procesamiento de lenguaje natural que emplea la mayoría de las herramientas utilizadas durante el curso y las más populares (ChatGPT, Gemini, etc) permite que la interacción con la herramienta sea accesible para todas las personas, mediante el uso del lenguaje cotidiano. Algo para lo que hasta no hace mucho tiempo, se requería de conocimientos de programación. Este avance tecnológico ha permitido una “simbiosis entre humano-máquina” (viñeta 1) no exenta de controversias. Desde algunos enfoques, esta posibilidad de establecer la interacción con la herramienta es lo más destacado como valor democratizador, dado que acorta las brechas que existen con las herramientas que requiere expertise técnico. Sin embargo, sabemos que los mejores resultados se alcanzan con mayor conocimiento de las herramientas y la capacidad de generar inputs o prompts de calidad. No obstante, que podamos interactuar y utilizar la herramienta, no significa que la comprendamos y sepamos cuáles son sus alcances y límites. En la viñeta 1, el temor manifiesto por la participante se ubica en la creciente dificultad para distinguir entre lo producido por humanos y lo generado por máquinas. Su comentario —“eso es lo que me da más terror”— pone en evidencia una preocupación central: la pérdida de certeza y control sobre la autenticidad de la

información y de la comunicación. Esto constituye uno de los principales conflictos éticos y legales en referencia a las producciones con IAG en el ámbito educativo: los derechos de la propiedad intelectual.

A esto debemos sumarle un segundo aspecto: los sesgos preexistentes. En otras palabras, como plantean Pasquinelli y Joler (2021), las inteligencias artificiales no son neutrales, presentan diferentes sesgos históricos, de datos y algorítmicos. Los dos primeros aluden los sesgos sociales transferidos a las máquinas desde su ideación hasta su entrenamiento. En ellos quedan depositados sesgos culturales, raciales, de género, clase, capacidad, etc. El sesgo algorítmico, por su parte, es la “amplificación adicional del sesgo histórico y del sesgo de datos producida por los algoritmos de aprendizaje automático” (p.3). Estos puntos plantean cuestiones éticas sobre la equidad, la transparencia, la responsabilidad y la justicia en la educación (Vera, 2023).

Por último, el aspecto de privacidad y seguridad de los datos. Vera (2023) y Gómez Loero (2024) lo incluyen como uno de los aspectos fundamentales a ser regulados debido a que la utilización de estas herramientas implica la recopilación, el almacenamiento y el procesamiento de datos personales del estudiantado. Por lo que se debería trabajar sobre la seguridad y garantizar la protección de la información acorde a la regulación y política de privacidad de datos. Gómez Loero (2024) expresa que es un “reto crucial pendiente” el desarrollo de marcos éticos normativos y políticas institucionales para regular y garantizar el uso responsable de la IAG en los sistemas educativos (p.356).

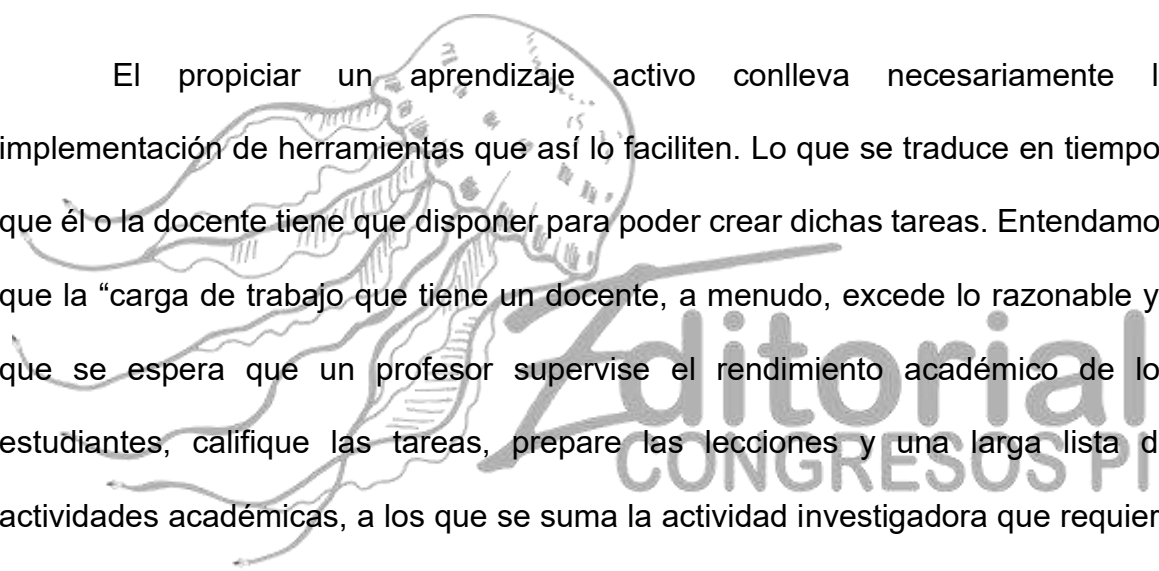
Otro desafío que presentan las IAG en la educación se sitúa en las prácticas evaluativas. Es innegable que su inclusión en el ámbito educativo ha suscitado diversas reacciones, emociones y especulaciones acerca de las posibilidades y repercusiones que conlleva. La IAG es un nuevo componente dentro del entramado educativo que impulsa a una revisión de los modelos de enseñanza y de aprendizaje y la mediación tecnológica entre los distintos componentes del triángulo didáctico (docentes, estudiantes, conocimiento) con todas sus posibilidades y alcances. En la práctica la evidencia que precipita a reflexionar sobre estos puntos neurálgicos, son los modos de evaluación. El cuerpo docente se encuentra con el desafío de enfrentarse a nuevos escenarios en los cuales la IAG tiene la delantera, y muchos de los recursos que tradicionalmente se han implementado en el sistema de enseñanza para determinar el conocimiento adquirido, son herramientas que hoy en día se encuentran en el centro de revisión. Si nos detenemos en la viñeta 2 como ejemplo, se abre un tipo de intercambio y reflexión colectiva que no solo señala el problema, sino que empieza a delinear nuevas prácticas de enseñanza. Emerge con fuerza la necesidad de revisar aquellos recursos que históricamente han sido considerados base dentro del quehacer docente, en particular los relacionados con la producción escrita como ser: trabajos escritos, resúmenes, reseñas, e informes. Estos recursos, frecuentemente utilizados como metodologías de evaluación del proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, hoy se ven desafiados por la capacidad generativa de la inteligencia artificial, que reproduce con notable eficacia estructuras textuales, de correcta sintaxis y capacidad argumentativa. La IAG en su capacidad generativa puede realizar producciones únicas, así como originales. Superando en creces la capacidad conectiva y bibliográfica que cualquier ser

humano podría procesar. Lo que hace que el plagio se vuelva difícil de distinguir. Ferrarelli (2023) plantea que se ha sometido a esta herramienta a diferentes experimentos y pruebas en donde ha quedado demostrado que los textos generados por medio de IAG son capaces de pasar diferentes niveles de evaluaciones, incluyendo nivel de posgrado.

Es entonces que se da lo que Ferrarelli (2023) denomina falsificación de evidencia de aprendizajes. Las herramientas que tradicionalmente se entendían como oportunidad para que el estudiantado demuestre lo aprendido, hoy en día es posible que sea generado por una IAG. La pregunta ya no es solamente si el trabajo fue realizado por el o la estudiante, sino qué sentido tiene seguir solicitando este tipo de producciones como forma central de evaluación. Esta interrogante interpela las formas educativas, movilizando así las bases de la educación, llevando a tener que reflexionar sobre qué se entiende por aprender, qué valor tiene lo producido y cómo construir estrategias que convoquen a una participación auténtica en el proceso educativo y promuevan la elaboración subjetiva, el pensamiento crítico y el diálogo situado entre docente y estudiante. Se vislumbra entonces un escenario fértil para reimaginar las formas de evaluar, de crear conocimiento y de habilitar la agencia de quienes aprenden.

A lo largo del curso, y en consonancia con nuestro propósito de avanzar en la reflexión y formación docente en torno a las IAG, el tercer bloque se centró especialmente en acercar las oportunidades de innovación pedagógica que estas herramientas habilitan,

[...] enfoque de aprendizaje-enseñanza que involucra activamente a nuestros estudiantes con los contenidos de un curso a través de discusiones, resolución de problemas, estudios de casos, juegos de roles y otros métodos, que faciliten no sólo el desarrollo de competencias específicas, sino también competencias genéricas, de manera integral. Desde esta perspectiva, los enfoques de aprendizaje activo imponen un mayor grado de responsabilidad al estudiantado que los enfoques pasivos basados en la clase expositiva (Vera, et al., 2022, p. 7)



El propiciar un aprendizaje activo conlleva necesariamente la implementación de herramientas que así lo faciliten. Lo que se traduce en tiempos que él o la docente tiene que disponer para poder crear dichas tareas. Entendamos que la “carga de trabajo que tiene un docente, a menudo, excede lo razonable ya que se espera que un profesor supervise el rendimiento académico de los estudiantes, califique las tareas, prepare las lecciones y una larga lista de actividades académicas, a los que se suma la actividad investigadora que requiere de más tiempo dedicado” (Flores-Vivar y García-Peñalvo, p. 40, 2023). Por este motivo, la utilización de plataformas como EduTeka Lab resulta especialmente valiosa. Se trata de una herramienta que, con el apoyo de la inteligencia artificial, acompaña a los y las docentes en el diseño de planes de clase, cursos, rúbricas y actividades gamificadas. Su implementación facilita la organización y enriquece la planificación pedagógica, posibilitando propuestas más dinámicas y adaptadas a los distintos ritmos de aprendizaje. Las y los docentes que participaron del curso encontraron, cómo se refleja en la viñeta, una oportunidad para poder “renovar el

repertorio”. Enriquecer las experiencias, tal como lo expresa Marcelo Ubal (viñeta 3), termina siendo uno de los factores fundamentales en el uso de las IAG en la educación.

Por su parte, Vera (2023) plantea cuatro puntos sobre las oportunidades que ofrece la IA en la educación superior: la personalización del aprendizaje, mejorar la eficiencia y efectividad del proceso evaluativo, mejorar la retención y finalización de programas educativos, y el acceso a recursos de aprendizaje avanzados. La IAG cuenta con la capacidad y el potencial de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y preferencias de cada estudiante. Analizando el estilo de aprendizaje, las fortalezas y debilidades de cada estudiante, y proporcionar retroalimentación y recomendaciones de aprendizaje personalizadas. En el curso a través del Grupo de estudio sobre Filosofía, tecnología y cultura de la Universidad de Catamarca Lxs Tr@nsductores, de UNCA Argentina, compartieron los avances sobre el diseño de tutores virtuales. Chatbots dotados con inteligencia artificial que buscan precisamente acompañar a los y las estudiantes en el enriquecimiento de su formación académica. Brindando asistencia adecuada y ajustada a las necesidades de cada quien, sea en la profundización o mejor comprensión de los temas trabajados en la clase, como también en el seguimiento de su desempeño académico. Esto tiene un segundo propósito, según lo compartido por este grupo, que es *mejorar la retención y finalización de programas educativos* a través de la identificación de patrones y señales tempranas, cuyo propósito es evitar la deserción y/o apoyar el desempeño académico deficiente. Pudiendo implementar de manera oportuna las estrategias necesarias.

Continuando con lo desarrollado por este equipo de trabajo también han logrado desarrollar mediante herramientas enriquecidas con inteligencia artificial mejorar la eficiencia y efectividad del proceso evaluativo. Este es el segundo punto al cual hace referencia Vera (2023), donde la IAG puede enriquecer y dinamizar el trabajo docente. Frente a las tareas administrativas y rutinarias a las que se enfrentan los docentes, la utilización de herramientas con IAG puede ayudar a liberar tiempo y recursos. En el caso particular de Lxs Tr@nsductores generaron una plataforma donde se aplicó IA para crear la corrección automática de evaluaciones. Lejos de brindar una respuesta fría y genérica, la devolución es personalizada y proporciona retroalimentación significativa, puntualizado en áreas a mejorar y brindando asesoramiento al respecto.

Por último, mencionar el acceso a recursos de aprendizaje avanzados, hoy en día contamos cada vez con más herramientas avanzadas como ser simuladores y herramientas de contenido interactivo que brindan la posibilidad de generar espacios de exploración y aplicación del conocimiento de manera práctica, enriqueciendo el proceso de aprendizaje.

En síntesis, la IAG está transformando los entornos formales de aprendizaje. Es una herramienta que tiene la potencialidad de asistir a los docentes para proponer actividades basadas en la perspectiva de la personalización del aprendizaje tanto, en el proceso de aprendizaje como en los de evaluación. Para lo cual es indispensable que docentes y estudiantes adquieran una actitud ético-política crítica respecto a su uso dado que contiene sesgos culturales.

Por otra parte, es necesario que se adopten medidas institucionales acordes a la disponibilidad de tiempo para la formación de los docentes, en especial en la Udelar, dada su condición de universidad de masas.

REFERENCIAS

Bañuls, G. (2013). Sociedad de la información: La educación en contexto geo-eco-histórico. En M. García y M. Báez (Eds.), Aportes para (re)pensar el vínculo entre Educación y TIC en la región (pp. 121-143). Flacso Uruguay.
<https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/147>

Bañuls, G. Hounie, A. (2003) Pedagogía en taller: entramando la incertidumbre con la novedad. En VI Jornadas de Psicología Universitaria. La psicología en la realidad actual. Psicolibros.

Bañuls (2021) Los docentes ante procesos de transformación e innovación educativa. Un estudio sobre la identidad de aprendiz de docentes uruguayos de educación inicial y primaria en el marco del plan Ceibal. Tesis doctoral dirigida por el Dr. C. Coll. Universidad de Barcelona.
http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_Banuls_2021.pdf

Coll, C. (2019, diciembre). Personalització de l'aprenentatge i ecosistema educatiu local [Presentación de Powerpoint]. Conferencia dictada en el XXXI Fòrum Local d'Educació. L'ecosistema educatiu local: un espai de personalització de l'aprenentatge, Diputació de Barcelona. Recuperado de

http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Coll_2019_PersonalitzacioAprententatgeEcosistemaEducatiuLocal.pdf.

Coll, C. y Monereo, C. (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: Nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. En C. Coll y C. Monereo (Eds.), Psicología de la educación virtual (pp. 19-53). Morata.

Contera, C., Chouhy, G., Fernandez, E. , y Fraga, L. (2006). La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en la educación superior. Universidad de la República, Comisión Sectorial de Enseñanza.

Falsafi, L. (2011). Learner Identity a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners [Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona]. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Falsafi_Thesis.pdf

Ferrarelli, M. (2023). “¿Cómo abordar la inteligencia artificial en el aula?” Documento No 17. Proyecto Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación? Buenos Aires: CIAESA.

Flores-Vivar, J.-M., & García-Peñalvo, F.-J. (2023). Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4) [Reflections on the ethics, potential, and challenges of artificial intelligence in the framework of quality education (SDG4)]. Comunicar, 74(XXXI). 37-47.

Gómez Loero, L. J. (2024). Una experiencia sistematizada: La inteligencia artificial, ¿aliada en la enseñanza o amenaza para el futuro?. Revista

Multidisciplinaria Voces De América Y El Caribe, 1(1), 327-358.

<https://remuvac.com/index.php/home/article/view/41/53>

Maureira-Velásquez, M. ., & González-García, D. (2023). La digitalización de la vida contemporánea: el saber, el poder y la subjetivación como vías de acceso a la experiencia digital. Papeles De Identidad. Contar La investigación De Frontera, 2023(1), papel 279. <https://doi.org/10.1387/pceic.23092>

Monereo, C., y Pozo, J. I. (2008). El alumno en entornos virtuales: Condiciones, perfil y competencias. En C. Coll y C. Monereo (Eds.), Psicología de la Educación Virtual (pp. 109-131). Morata.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). Inteligencia artificial y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376>

Pasquinelli, M., Joler, V.. (2021). El Nooscopio de manifiesto. laFuga, 25, ISSN: 0718-5316.

Perrenoud, P. (2010). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Graó.

Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República (2024). Propuesta al País. 2025 – 2029. Recuperado de: <https://enperspectiva.uy/wp-content/uploads/2025/01/Dist-1263-24.pdf>

Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje. (s.f.). Programa para el Desarrollo de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) en la Universidad de la

República.

[https://proeva.udelar.edu.uy/wp-](https://proeva.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2014/11/Presentaci%C3%B3n-ProEVA.pdf)

[content/uploads/2014/11/Presentaci%C3%B3n-ProEVA.pdf](https://proeva.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2014/11/Presentaci%C3%B3n-ProEVA.pdf)

Ramírez-Montoya, M. S., Castillo-Martínez, I. M., Sanabria-Z, J., y Miranda, J. (2022). Complex thinking in the framework of education 4.0 and open innovation-a systematic literature review. *Journal of Open Innovation*, 8(1). <https://doi.org/10.3390/joitmc8010004>

UNESCO, 2019. Report on Mobile Learning Week.

Vera, F., Morales, M., & Villanueva-Mascort, G. (2022). Aprendizaje activo versus enseñanza tradicional: Estudio de caso con estudiantes de grado de un tecnológico mexicano. *Transformar Electronic Journal*, 3(3), 4. ISSN 2735-6302

Vera, F. (2023). Integración de la inteligencia artificial en la educación superior: Desafíos y oportunidades. *Revista Electrónica Transformar*, 4(1), 17. ISSN 2735-6302

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Cognición y desarrollo humano*. España: Paidós. Retrieved from <http://lpad.laintser.com/wp-content/uploads/2014/02/comunidadesdepractica.pdf>

World Federation of Engineering Organizations (2019). Report on Mobile Learning Week 2019. <https://www.wfeo.org/report-on-mobile-learning-week-2019/>

RESEÑA DE LA AUTORA

GABRIELA BAÑULS CAMPOMAR

Es Profesora Agregada e investigadora a tiempo completo de la Universidad de la República (Udelar) dentro del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano y directora del Doctorado en psicología de la misma universidad. Ejerce la docencia en el nivel del grado y posgrado en la Facultad de psicología desde 1992.

Sus investigaciones muestran el compromiso con la innovación educativa y la formación docente. Centra su trabajo en comprender y mejorar los procesos de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes en contextos de transformación tecnológica y pedagógica.

Sus hallazgos muestran que cualquier transformación educativa profunda debe colocar en el centro al docente como sujeto de aprendizaje y a las comunidades profesionales de aprendizaje como el medio para procesarla. Por tal, ofrece una perspectiva humanista y práctica que es esencial para construir sistemas educativos más resilientes, innovadores y equitativos que dialoguen con los distintos contextos de aprendizaje.

Ha publicado en revistas y libros, presentado ponencias en congresos internacionales y participado como invitada en diversos eventos nacionales e internacionales. Su último artículo titulado, Identidad de Aprendiz: Un Puente para la Integración Pedagógica de Tic, fue publicado en la Revista Enfoques Educativos, en el año 2025. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2025.79888>

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al Programa de desarrollo pedagógico docente de la Comisión sectorial de enseñanza de la Udelar que financió la experiencia del curso: IA en la educación superior, límites, alcances, tensiones y desafíos que llevamos adelante. Del mismo modo, agradecemos a los docentes invitados y a los participantes del curso por su compromiso y dedicación.



**PERCEPCIÓN DOCENTE Y DEL ESTUDIANTADO SOBRE LA
INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL SUPERIOR**

**FACULTY AND STUDENT PERCEPTIONS OF EDUCATIONAL INCLUSION IN
HIGHER EDUCATION**

Guadalupe Méndez Soriano
M. en C. de la Educación Familiar
Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 16 Hidalgo del IPN
México

Cecilia Irene Anaya González
Dra. en Psicología Social y Ambiental
Instituto Politécnico Nacional/Instituto Milenio para la Investigación del Cuidado
(MICARE)
México

Mónica Serrano Trejo
Maestría en Educación
Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás del IPN
México

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar la percepción del estudiantado con discapacidad y del cuerpo docente del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Santo Tomás (CICS-UST) del IPN sobre las prácticas y políticas de inclusión educativa. Se realizó un estudio de caso cualitativo, de alcance

exploratorio-descriptivo, utilizando entrevistas a profundidad con estudiantes y grupos de reflexión con docentes. Los hallazgos principales revelan una "inclusión simulada": una percepción generalizada de falta de acciones institucionales concretas, donde las medidas de accesibilidad son insuficientes o mal diseñadas. Se evidencia que la responsabilidad de la inclusión recae sobre el estudiantado, quien debe gestionar sus propios apoyos frente al desconocimiento de las autoridades. Por parte del profesorado, se identifica una necesidad urgente de capacitación en herramientas pedagógicas y un sentimiento de inseguridad ante la falta de apoyo institucional. Las barreras actitudinales, como la indiferencia, el paternalismo y la hostilidad, emergen como el obstáculo principal. Se concluye que la institución debe transitar de acciones aisladas a una política integral que promueva una verdadera cultura de inclusión.

PALABRAS CLAVE

Inclusión educativa, Discapacidad, Educación superior, Percepción, Barreras, Accesibilidad, Interseccionalidad.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the perceptions of students with disabilities and faculty members at the Interdisciplinary Center for Health Sciences Santo Tomás Unit (CICS-UST) of the IPN regarding educational inclusion practices and policies. A qualitative, exploratory-descriptive case study was conducted, using

SECCIÓN I. EDUCACIÓN



in-depth interviews with students and reflection groups with faculty. The main findings reveal a "simulated inclusion": a generalized perception of a lack of concrete institutional actions, where accessibility measures are insufficient or poorly designed. Evidence shows that the responsibility for inclusion falls on the students, who must manage their own support in the face of widespread unawareness from authorities. On the faculty's part, an urgent need for training in pedagogical tools and a feeling of insecurity due to a lack of institutional support were identified. Attitudinal barriers, such as indifference, paternalism, and hostility, emerge as the primary obstacle. It is concluded that the institution must transition from isolated actions to a comprehensive policy that promotes a true culture of inclusion.

KEYWORDS

Educational inclusion, Disability, Higher education, Perception, Barriers, Accessibility, Intersectionality.

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho humano del que debemos de gozar todas las personas, lo cual beneficia al desarrollo de las sociedades. A pesar de esto, en la actualidad siguen presentándose grupos poblacionales que no tienen acceso a este derecho debido a diversas barreras que los mismos estados no atienden; dentro de estos grupos se encuentra las personas con discapacidad (PCD).

La inclusión, como política y objetivo en la educación, tiene varias décadas de ser discutida, anhelada, planeada y acordada, tanto en los marcos internacionales como en los nacionales. La Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad (2008) se ratifica en México en la Ley General para la Inclusión de las Personas Con Discapacidad aprobada en 2011 y en su última reforma del 2024 (Cámara de Diputados del H. Consejo de la Unión, 2024). Aunado a esto, el artículo 3ro de la Constitución Mexicana determina la gratuidad de la educación para todos los niveles, y el derecho de todas las personas nacidas en este territorio a acceder a ella. Eso lleva como reto alcanzar lo que se ha llamado *universalidad de la educación* que, a la fecha, no se ha logrado (Zavala, 2018). La incorporación de personas de diversas condiciones, circunstancias, marcos culturales, necesidades educativas, razas, sexos, géneros y clases sigue representando un reto para garantizar una estancia satisfactoria, que promueva el bienestar integral, la calidad de la formación, el desarrollo personal, social y comunitario de todas las personas (Domínguez, 2016).

Al respecto, la *Convención* mencionada expresa en su artículo 24:

Los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida (...) [y] asegurarán que se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. (2008, p. 19)

De ahí que la accesibilidad alude a la capacidad que tienen las universidades de facilitar el ingreso a los planteles educativos, propiciando las condiciones para que el alumno no solo ingrese, sino permanezca y egrese de la institución. Dicha accesibilidad se ha convertido en uno de los principales obstáculos relacionados con la infraestructura, la inexistencia o incumplimiento de normas y actitudes en el entorno universitario (Briseño, en Paz 2020).

Por otro lado, la inclusión significa sumar a aquellos que han permanecido fuera de un grupo, por alguna razón de etnia, raza, posición económica o discapacidad. La inclusión busca disminuir las brechas de desigualdad con el afán de conseguir un sistema social y educativo democrático basado en la no discriminación.

La inclusión de esta diversidad sigue siendo uno de los temas con mayores pendientes en el ámbito universitario a pesar de todos los acuerdos y discursos relacionados con ello. Bravo y Santos (2019) señalan que el término diversidad está ligado, mentalmente, a una condición negativa de las personas, socialmente, se utiliza para representar una visión fragmentada de la realidad en la que se engloba a personas con discapacidad, con diferente orientación sexual, ingresos económicos o etnia, lo que trae consigo un conjunto de estereotipos y prejuicios.

La diversidad se puede ver desde dos enfoques: por un lado, el aspecto positivo de los individuos, donde se rescatan aspectos singulares que los caracterizan como el color de cabello, la inteligencia, etcétera; por otro, las

diferencias que el contexto establece y plantea como barreras y que marcan al individuo, como puede ser una discapacidad:

La discapacidad es una condición de vida resultado de la interacción entre las deficiencias de la persona y las barreras debidas a la actitud y el entorno (ONU, 2006). Cuando la PCD se enfrenta con barreras en el entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, su ejercicio de derechos se limita y la brecha de desigualdad frente a su análogo sin discapacidad se agudiza. (INEGI,2017; OEA,1999, ONU,2006,2015, y 2018), en Escobar M. (2022).



De todas las condiciones humanas que evidencian la diversidad, la de vivir con una discapacidad, en especial física, ha sido la que mayor atención y alcances ha tenido en temas de accesibilidad e inclusión, al menos a nivel de normatividades e infraestructura en las universidades. Por eso se insiste en la importancia de crear las oportunidades para esta población:

Reconociendo que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (ONU, 2007, p. 1)

En México, para una educación inclusiva, además de lo dispuesto en la Ley General de Educación, se aspira para las personas con discapacidad:

la formación de la vida independiente y la atención de necesidades educativas especiales que comprende entre otras, dificultades severas de aprendizaje, comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y aptitudes sobresalientes, que le permita a las personas tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación (Cámara de diputados del H. Congreso del Unión, 2024, p. 11).

En el país, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía calculaba que hasta el 2023 había 8.8 millones de personas (de 5 años o más) con alguna discapacidad: 46.5 % hombres y 53.5 % mujeres. En cuanto a educación: el 13 % de hombres y el 11.5 % de mujeres de esta población contaba con estudios universitarios (INEGI, 2024).

En el Instituto Politécnico Nacional no existen estadísticas accesibles que muestran la distribución y existencia de las personas con discapacidad, ni de los diferentes tipos de discapacidades con las que viven. Aquí se muestra el caso de 3 alumnos y 2 exalumnos del CICS UST, por ello las conclusiones están referidas a este universo de investigación.

ANTECEDENTES

La inclusión educativa en México se ha llevado a las aulas principalmente en el nivel básico. En el nivel superior en nuestro país comenzó a tomar relevancia a partir de la primera década del siglo XXI. Pérez-Castro (2016), identificó que algunas universidades han venido implementando medidas para atender las necesidades de este sector de la población, aunque no siempre las han logrado

integrar como parte de una política institucional. En ese sentido, es necesario indicar que la inclusión, es un proceso que requiere ser atendido para cada escenario y en cada momento específico, que requiere acciones concretas y que no basta con declarar ni nombrarla en las normatividades de las Instituciones de Educación Superior (IES) para que se haga realidad y logre sus objetivos.

Paz-Maldonado (2020), encontró que la mayoría de los estudios se han realizado en España y una menor cantidad en Chile; también identificó que las barreras que enfrentan las instituciones están relacionadas con el predominio de un paradigma centrado en el déficit, la falta de protocolos, la carencia de competencias docentes y un acceso universal arquitectónico limitado.

En otros estudios que analizan la percepción del estudiantado y el profesorado respecto a política y/o acciones de inclusión, se observaron diferentes tipos de barreras que van desde las estructurales, que tienen que ver no solo con estructuras físicas sino culturales, y las actitudinales, como los prejuicios por parte de pares, personal administrativo y que afectan las mismas oportunidades educativas. También, se ha identificado la falta de información y formación sobre las diversidades en general, pero la discapacidad en particular es una de las principales fuentes de discriminación (Pérez-Castro, 2019; Bell, 2020).

En cuanto a los facilitadores de la inclusión, Pérez-Castro (2020) menciona que en los programas de profesionalización docente de las instituciones de formación universitaria deben impulsar el desarrollo de habilidades en el profesorado que permitan la realización de cambios significativos en los espacios

de aprendizaje, evitando el paternalismo, y promoviendo que se reconozca la autonomía y la autodeterminación del estudiantado con discapacidad. También propone la participación directa de las y los involucrados en la elaboración de las políticas públicas y las acciones concretas, mejores metodologías de enseñanza, evaluación de dichas políticas y acciones concretas, etc.

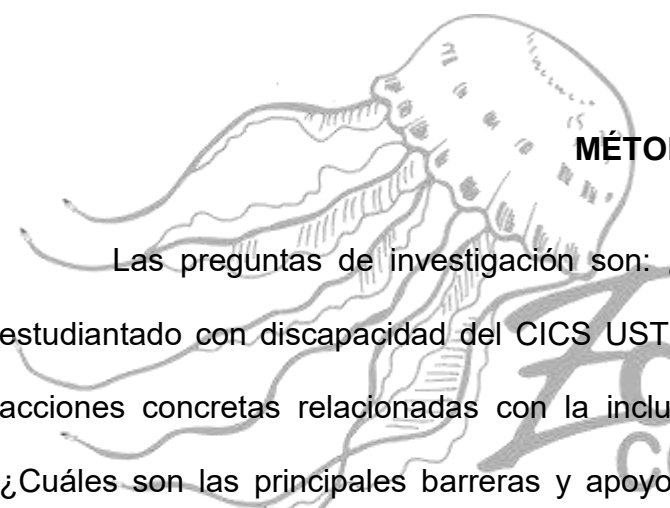
Actualmente, la investigación sobre la inclusión de estudiantes con discapacidades en la educación mexicana todavía está en desarrollo. Hasta ahora, solo hay un suministro escaso de estudios empíricos que analizan las experiencias de estudiantes de nivel superior con diferentes tipos de discapacidad, se necesita una metodología más diversa, que incluya métodos cuantitativos y cualitativos, para obtener resultados completos. La Declaración de Yucatán (2008) enfatiza la necesidad de promoción de los derechos de las personas con discapacidad para ingresar y participar plenamente en la vida universitaria. Sin embargo, su aplicación varía mucho de una institución a otra. (ANUIES, 2008, citado en Vadillo, 2017)

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el Instituto Politécnico Nacional, y particularmente en el CICS-UST, es escasa la información que se tiene respecto a la población estudiantil con discapacidad y las acciones que se realizan en torno a la accesibilidad y la inclusión educativa; así como la experiencia que tienen las y los docentes al respecto. Debido a ello, nuestro interés se centra en el análisis de las experiencias y percepciones de la comunidad estudiantil con discapacidad y del cuerpo docente del CICS UST

respecto a la inclusión educativa y la accesibilidad con la intención de identificar los facilitadores y las barreras presentes en el logro pleno de la inclusión educativa.

Con esta investigación pretendemos contribuir con la generación de conocimiento respecto a la temática y a la población específica de manera local, y que ello permita diseñar y realizar acciones concretas para favorecer el avance en la inclusión educativa y la accesibilidad de la comunidad universitaria con discapacidad.



MÉTODO

Las preguntas de investigación son: ¿Cómo ha sido la experiencia del estudiantado con discapacidad del CICS UST respecto a las políticas internas y acciones concretas relacionadas con la inclusión educativa y la accesibilidad? ¿Cuáles son las principales barreras y apoyos con las que los estudiantes con discapacidad se encuentran en su tránsito por la educación superior en el CICS UST? ¿cuáles ha sido la experiencia del cuerpo docente con estudiantes con discapacidad? ¿Qué facilitadores y/u obstáculos perciben en su trabajo pedagógico? ¿de qué manera esas experiencias son atravesadas por la interseccionalidad?

Se diseñó la investigación como estudio de caso, con análisis empírico al hacer énfasis en la experiencia de las y los participantes; el alcance del estudio es exploratorio y descriptivo (Hernández y Mendoza, 2018).

SECCIÓN I. EDUCACIÓN



Se incluyeron acciones para garantizar la ética de la investigación basados en los principios de la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 1964) como el consentimiento informado, y el cambio de nombres propios por pseudónimos, de acuerdo con las preferencias de las y los participantes.

El análisis de los datos se llevó a cabo a través de un Análisis Temático, de acuerdo con la propuesta de Braun y Clarke (2022).

Para la recolección de los datos, se realizaron entrevistas a profundidad a estudiantes y egresadas/os, mediante una guía semiestructurada donde se abordó el ingreso, permanencia y egreso (en el caso de exalumnos). La guía de preguntas para las entrevistas a profundidad se basó en las áreas propuestas en la adaptación al *Index for inclusión* que hicieron Salceda e Ibáñez (2015), y se hizo validación por jueceo.

En el caso de las y los docentes se llevaron a cabo entrevistas grupales, con preguntas detonadoras respecto al relato de su experiencia con estudiantes con discapacidad y su identificación de facilitadores y barreras u obstáculos para lograr la inclusión y accesibilidad en el centro educativo.

Participaron docentes, estudiantes y exalumnas/os del CICS UST del Instituto Politécnico Nacional, pertenecientes a la Licenciatura en Psicología. Estudiantes fueron 3 mujeres y 2 hombres con diferente tipo de discapacidad (ver. Figura 1)

Figura 1

Condición estudiantil y de discapacidad de las personas participantes del estudio

Pseudónimo	Condición estudiantil	Tipo de discapacidad
Paola	Exalumna	Artrogriposis múltiple congénita
Xareni	Estudiante	Parálisis cerebral
Iván	Exalumno	Parálisis cerebral
Roberto	Estudiante	Trastorno del espectro autista
Ana	Estudiante	Discapacidad motriz

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las y los docentes, participaron 2 hombres y 4 mujeres docentes de la licenciatura en Psicología. (ver. Figura 2)

Figura 2

Edad y años de experiencia docentes

Pseudónimo	Edad	Años de experiencia docente
Paola	48	25
Laura	67	21
Ana	41	15
Rogelio	52	21
Sara	54	20
José	70	42

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE DATOS

Para el análisis de los datos se siguió un Análisis Temático, de acuerdo con la propuesta de Braun y Clarke (2022), identificando patrones y temas recurrentes en las experiencias compartidas por el estudiantado y el profesorado. A continuación, se presentan los hallazgos organizados en las categorías que emergieron de las entrevistas a profundidad y los grupos de reflexión, respetando la narrativa original de los participantes e integrando los conceptos teóricos que enmarcan este estudio.

A) INCLUSIÓN SIMULADA

La experiencia de estudiantes con discapacidad en el CICS UST se caracteriza por una diversidad de percepciones que van desde la satisfacción profunda hasta la desilusión. Una estudiante expresó que su paso por el nivel superior fue “muy buena, muy bonita”, calificándola como “la mejor etapa de mi vida”, mientras que otro estudiante valoró positivamente el esfuerzo institucional al afirmar que “siempre me intentaron incluir”. En contraste, otro participante manifestó su desencanto: “no me ha gustado actualmente”.

Esta aparente contradicción se refleja en que casi todas las personas que participaron en las entrevistas manifestaron sentirse satisfechas con su trayectoria en el CICS. Aun cuando pueden enunciar momentos de discriminación y exclusión por parte de docentes, compañeras y compañeros, su valoración general es que fue buena su experiencia. En este aspecto, más que solo asumir sus respuestas como evidencia de aciertos en la accesibilidad e inclusión por parte de quienes somos la institución, nos preguntamos si más bien es que los apoyos específicos y a solicitud explícita de ellas y ellos que les brindó la institución (y aquí como institución no solo

nos referimos a las autoridades, sino a docentes y estudiantes) fueron de tan esporádicos agrandados para cubrir aquellas carencias de acompañamiento y de trato digno y justo.

Es decir, que frente a situaciones de franca exclusión (en dos casos se les ha limitado a ir a prácticas de campo, por ejemplo, o verbalmente se les instó a ya no asistir a las clases) y de hostilidad, la presencia de algunos apoyos se vuelve más relevante. O en palabras de uno de los participantes:

“sabes que tienes que seguir adelante y como dirían algunos, la cosa es buscarle, pero la cuestión es que ya te vas acostumbrando a los chingadazos y a seguir adelante” (H, 28, discapacidad motriz).

Los resultados evidencian una brecha entre las acciones institucionales que aparentan promover la inclusión y las vivencias reales del estudiantado. Las formas más frecuentes en las que se concretan las situaciones de exclusión tienen que ver con que pareciera que el CICS Santo Tomás, realiza algunas acciones concretas para favorecer la inclusión y la accesibilidad. Es decir, en apariencia acciona al modificar rampas, al incluir alguna señalética, al colocar un elevador, y sin embargo, estas suelen ser insuficientes o mal diseñadas. Como señaló una participante:

“las rampas están mal colocadas, pues pueden servir para las personas que no necesitan de apoyos instrumentales, pero no para quienes andan en silla de ruedas o en apoyo de muletas”.

Esto evidencia la brecha entre los acuerdos internacionales firmados por México, como los emanados de Jomtien y Salamanca (UNESCO, 1994), y la aplicación real en la infraestructura universitaria. Parece que existe la intención de hacer “algo” y, sin embargo, no hay un planteamiento que incluya a las personas que lo van a transitar en la planeación de las acciones concretas.

B) LA RESPONSABILIDAD DE LA INCLUSIÓN SOBRE EL ESTUDIANTE

En la mayoría de los casos entrevistados, han sido ellas y ellos quienes se han acercado a solicitar algún tipo de apoyo, a las y los docentes o incluso a las autoridades. Son las y los estudiantes quienes buscan la mejora de las condiciones en las que estarán en la escuela, y buscan resolver de alguna manera las barreras que se les van presentando, implicándose en ello, intentando mostrar qué hay que hacer y cómo hacerlo. La implicación de ellos y ellas en la mejora de sus condiciones es un hecho que se ve reiteradamente en los diferentes casos de los entrevistados para el estudio.

En el caso de las autoridades, en raras ocasiones se han acercado para preguntarles si necesitan o requieren algo. Por ejemplo, una de las entrevistadas decía que ya iba en tercer semestre cuando se acercó a la jefa de carrera para solicitarle que la cambiaran de aula, pues le había tocado un salón en el primer piso, lo que implicaba subir escaleras. La jefa de carrera le dijo:

“ah, ¿eres nueva? No te conocía” (M, 20, discapacidad motriz).

En otros casos, fue la alumna la que llevó su baño especial a la escuela, y aunque ella se muestra agradecida porque las autoridades apoyaron a que durante toda su estancia en la carrera el baño estuviera accesible, fue ella la que solucionó esa necesidad, no la institución. Y el caso que más resalta, es el desconocimiento de parte del director del plantel, al hacerle una petición de atención a la estudiante con PC, él dijo desconocer que se tenía una estudiante con esas características. Esta dinámica, donde la institución permanece estática y es el estudiante quien debe gestionar su propia inclusión, refleja el "paradigma centrado en el déficit" que Paz-Maldonado (2020) identifica como una barrera institucional clave, pues se sitúa el "problema" en el individuo y no en el entorno que debe adaptarse.

C) BARRERAS ACTITUDINALES

Por otro lado, en cuanto a quienes también somos parte de la institución, que somos las y los docentes y el resto del estudiantado, existe una tendencia a pensar que estamos incluyendo cuando incluso pasamos a la sobreprotección lo que se traduce, a decir de una de ellas, en que las personas actúan con demasiada cautela y eso no favorece su autonomía. En otras ocasiones, las acciones que parecen promover la inclusión no consideran la opinión de los estudiantes. Por ejemplo, una alumna que utiliza silla de ruedas fue designada como juez en una actividad grupal que implicaba movimiento y competencias entre equipos. Aunque su papel podría parecer inclusivo, en realidad, la alumna se sintió completamente excluida, ya que no se le consultó si deseaba participar y de qué manera en la dinámica. Esta actitud se alinea con lo que Pérez-Castro (2020) advierte como "paternalismo", una acción que limita la autonomía y la autodeterminación del estudiantado.

En ese sentido, hay una tendencia hacia la indiferencia por parte de la mayoría de las y los docentes, cuando sólo son nombrados uno o dos profesores a lo largo de la carrera quienes se acercan a preguntar qué necesitan estas y estos estudiantes, y si pueden hacer alguna modificación en su plan de clase, en su manera de enseñar o de evaluar, cómo en el caso de un estudiante (con condición de autismo) quien solo una maestra de forma directa se acercó a él y le pregunto sobre lo que requería, haciendo ajustes a la forma de los trabajos a entregar. Desafortunadamente, la mayoría de las y los profesores pareciera que preferimos mantenernos a distancia. Esta actitud es un reflejo directo de la "falta de información y formación sobre las diversidades" que, como señalan Pérez-Castro (2019) y Bell (2020), es una de las principales fuentes de discriminación.

En el caso de las y los participantes de este estudio, existe el contraste en cuanto a que, aún y cuando las mayores modificaciones se han hecho en relación con la accesibilidad, las estudiantes con discapacidad motora se enfrentan a la actitud de limitación por parte de sus docentes cuando no las incluyen de manera plena en las prácticas de sus materias, para que no se vayan a sentir incómodas. También con el estudiante con discapacidad motora ocurrieron estas exclusiones. Aún más, en su caso se sumó la negativa verbal con intención de desmotivar y mostrar una devaluación al hecho de que estuviera cursando la carrera.

“Hubo un profesor en específico con el que tuve muchos problemas. [...] ese profesor me dijo que cuánto había pagado por llegar aquí, que cómo le había hecho, y, de hecho, en segundo semestre, con ese profesor, me dijo que si quería ya no

entrara a su clase, que me ponía 10, pero que ya no entrara.” (H, 28, parálisis cerebral).

Estos comentarios y actitudes violentas son la manifestación más clara de las "barreras actitudinales" y los "prejuicios" que afectan las oportunidades educativas del estudiantado.

D) INTERSECCIONES DE GÉNERO, CLASE Y REDES DE APOYO

En estos dos últimos ejemplos, el trato negativo que han recibido podría verse exacerbado por su condición genérica masculina, en tanto asumir que ellos deberían poder resolver las situaciones de la vida cotidiana de formas instrumentales, aun viviendo con una discapacidad. En contraste con el trato que reciben las estudiantes mujeres, que sobre todo puede estar relacionada con la conmiseración incluso la sobreprotección, asumiendo la “debilidad” por su condición genérica femenina (Burín, 2012).

Profundizando en las experiencias de las y los participantes [...], es importante comentar que la mayoría vive en casas prestadas o siguen viviendo con sus progenitores. Varias viven en el Estado de México, y pueden llegar a hacer hasta una hora o más en sus trayectos. [...] Lo frecuente es utilizar el transporte público: en el caso de las mujeres acompañadas por sus familiares, particularmente sus madres. En el caso de los varones, éstos se trasladan solos.

Lo compartido por las y los participantes indica que aquellas que tienen acceso a becas y/o apoyos gubernamentales o institucionales les favorece su

mantenimiento en la carrera. [...] A diferencia de las demás personas participantes, cuya discapacidad es evidente y cuya red de apoyo son, sobre todo, sus amistades y sus familiares, en particular la madre como ya hemos mencionado.

Una vez más, no solo es la condición de discapacidad la que está presente en ello, sino la intersección con el género. Las mujeres participantes reportaron más acciones de cuidado por parte de sus amistades y docentes, algunas incluso de sobreprotección:

“Pero mis dos amigas con las que convivo más tiempo [...] como que a veces me cuidan mucho, entonces, o que no quieren que me pase algo. [...] a veces siento que me cuidan mucho, un poco” M, 24, parálisis cerebral.

Por otro lado, solo en uno de los varones participantes se compartió el sentir presión por egresar de la carrera en tiempo y forma, debido a que sus familiares asistirían a la graduación y si no salía a tiempo, debía de regresarles ese dinero invertido. [...] Este aspecto puede estar relacionado con cómo la socialización en torno al trabajo y la proveeduría en los varones es un aspecto central; la discapacidad física que presenta este participante no lo exime de esas exigencias culturales, familiares y personales (Burín y Meler, 2000).

“La exigencia de mi madre siempre fue demasiado, a pesar de que tenía discapacidad, siempre, siempre era tratarme, creo que exigirme ir más allá siempre. [...]” H, 28, parálisis cerebral.

En el caso de las mujeres, el énfasis está en poder terminar su carrera como parte de un objetivo personal y por corresponder con el esfuerzo que ha hecho su familia, su madre la mayoría de las veces, para apoyarla y acompañarla.

E) LA PERSPECTIVA DOCENTE Y LAS NECESIDADES INSTITUCIONALES

El análisis que llevamos realizado con los grupos de docentes apuntan a algunas problemáticas específicas: el desconocimiento de herramientas concretas de planeación y acción pedagógica adecuadas para la población con discapacidad, la inseguridad respecto a su propia actuación en cuando a si realmente favorecen la inclusión o no, el desconcierto y la molestia por sentir como una obligación extra el tener que hacer adecuaciones o adaptaciones a sus planeaciones y contenidos didácticos para esta población, cuando ya se tiene exceso de demanda de trabajo, y la percepción de que la institución educativa no brinda el apoyo necesario.

Esta perspectiva docente confirma empíricamente las barreras identificadas en la literatura, como la "carencia de competencias docentes" y la "falta de protocolos" (Paz-Maldonado, 2020), así como la necesidad urgente de "profesionalización docente" (Pérez-Castro, 2020) para que puedan realizar cambios significativos en los espacios de aprendizaje.

Un común denominador de todos los entrevistados (estudiantes y docentes) fue la referencia que hacen sobre la actitud de las personas [...]; es claro que la actitud que toman frente a su condición es la base de las barreras que se imponen. [...] En ese sentido, vemos que la cultura inclusiva de la comunidad [...] aún está muy lejos

de ser inclusiva. Todas las personas participantes hablaron de la necesidad de que existiera un espacio de acompañamiento a las y los estudiantes con discapacidad.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta investigación permiten concluir que, en el contexto del CICS-UST del IPN, la inclusión educativa opera a un nivel de simulación. Si bien se identifican acciones aisladas, la institución "se ha quedado muy limitada en cuanto a realmente conocer y reconocer las necesidades del alumnado con discapacidad". Los apoyos que el estudiantado llega a recibir son percibidos más como una "singularidad que una regla", dependiendo de la voluntad individual de profesores específicos y no de una política institucional proactiva y estructurada.

Esta brecha entre el discurso inclusivo y la práctica cotidiana se explica, en gran medida, por las barreras que enfrenta el propio cuerpo docente. Como sostiene Vélez (2013), los docentes son "piezas clave en el camino de la educación inclusiva". Sin embargo, los resultados de este estudio confirman la percepción del estudiantado sobre la "falta de conciencia" y la carencia de formación docente. Esto se alinea directamente con la "necesidad formativa para responder adecuadamente a la diversidad" que la literatura reporta, y la percepción resultante de que su intervención es "inadecuada" ante la falta de herramientas y apoyo institucional.

La cultura de exclusión no se limita a la esfera docente, sino que permea a la comunidad estudiantil. Las reacciones de los pares, que oscilan "desde

sobreprotección hasta indiferencia", particularmente en la organización de equipos de trabajo, demuestran que las barreras actitudinales son un obstáculo central. Tal como lo proponen Jiménez y Mesa (2020), "las normas y valores culturales basados en la exclusión de la diferencia son uno de los principales y más urgentes aspectos en los que se debe de incidir". Sin un cambio profundo en las actitudes de la comunidad, cualquier modificación en políticas o infraestructura resulta "en vano".

La persistencia de esta cultura es, por tanto, "consecuencia de que la institución, hasta el día de hoy, no se dé a la tarea de brindar espacios de formación, reflexión y sensibilización". Una de las evidencias más claras de esta "desactualización profunda" es la no implementación de modelos pedagógicos inclusivos consolidados, como lo es el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). La indiferencia generalizada por parte de docentes, autoridades y el resto de la comunidad estudiantil demuestra una falla sistémica para cumplir con el derecho elemental a la educación, contraviniendo los estatutos de los acuerdos nacionales e internacionales que el propio Plan Sectorial de Educación mandata (Gobierno de México, 2019).

En definitiva, para transitar de una cultura de simulación a una de inclusión real, es imperativo que la institución asuma su responsabilidad, movilizando recursos para la formación y sensibilización de toda su comunidad, y adoptando modelos que pongan la accesibilidad en el centro del diseño educativo y no como una ocurrencia tardía o una responsabilidad individual del estudiante.

Las implicaciones de este trabajo son urgentes. Se requiere una intervención institucional que vaya más allá de la infraestructura y se centre en una transformación cultural. Esto implica: 1) Implementar programas de formación docente obligatorios, continuos y prácticos. 2) Crear una unidad o departamento de apoyo a la inclusión con recursos y autoridad para mediar entre estudiantes, docentes y administración. 3) Establecer protocolos claros para la realización de ajustes razonables.

Es importante reconocer las limitaciones de esta investigación. Al ser un estudio de caso cualitativo en una licenciatura específica, sus hallazgos no son estadísticamente generalizables. Sin embargo, su profundidad ofrece una comprensión transferible de las dinámicas y barreras que probablemente operan en otros contextos universitarios similares.

Con base en lo anterior, se recomienda para futuras investigaciones:

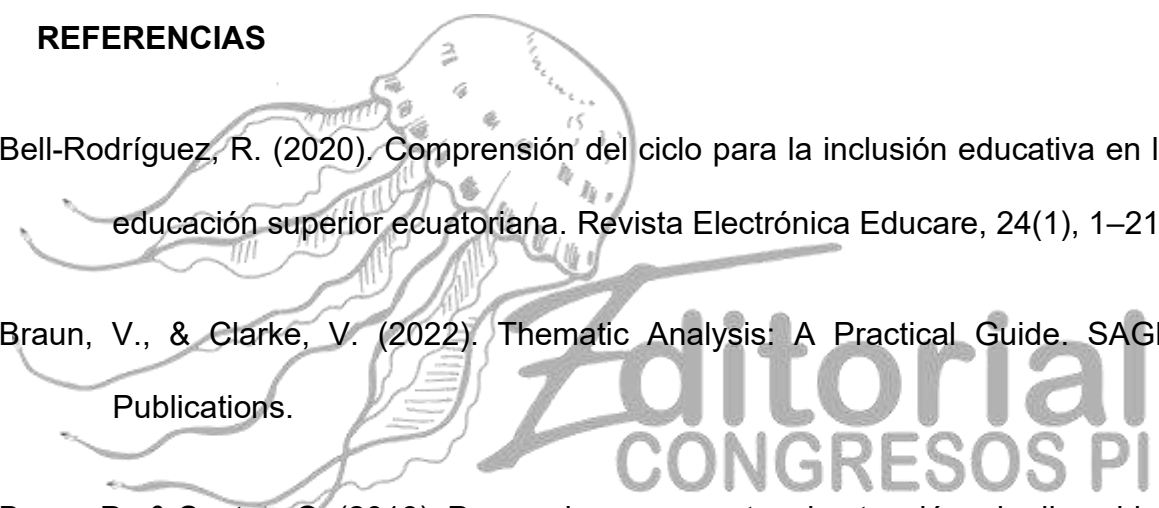
Realizar estudios comparativos entre diferentes unidades académicas del IPN para identificar si esta "cultura de simulación" es un patrón institucional.

Desarrollar proyectos de investigación-acción enfocados en el diseño, implementación y evaluación de programas de formación docente basados en modelos como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Profundizar en el análisis interseccional, explorando cómo la clase social, la etnia o el tipo de discapacidad se combinan con el género para moldear la experiencia universitaria.

En definitiva, este estudio sirve como un diagnóstico crítico que llama a la acción. Para que el CICS-UST y el IPN cumplan con su mandato ético y legal de garantizar el derecho a la educación, deben transitar de un modelo de integración —donde el estudiante debe adaptarse a un sistema rígido— a un modelo de inclusión genuina, donde el sistema se transforma para valorar, acoger y potenciar la diversidad de toda su comunidad.

REFERENCIAS

- 
- Bell-Rodríguez, R. (2020). Comprensión del ciclo para la inclusión educativa en la educación superior ecuatoriana. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1–21.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE Publications.
- Bravo, P., & Santos, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad e inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 26(1), 327–352.
- Burín, M. (2012). *Género y salud mental: Construcción de la subjetividad femenina y masculina*. Universidad de Buenos Aires.
- Burín, M., & Meler, I. (2000). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Paidós.
- Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Protocolo facultativo. DOF 2 de mayo de 2008. Presidencia de la República.

<https://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/D39TER.pdf>

Domínguez, M. (2016). Educación superior en Cuba e inclusión social de las juventudes. *Nómadas*, 44, 83–103.

Escobar, M. (2022). No dejar a nadie atrás: Estrategias de cooperación en Educación Superior para la inclusión de personas con discapacidad. México, CDMX: ANUIES, Dirección de Producción Editorial. ISBN: 978-607-451-180-2.

Gobierno de México. (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-sectorial-de-educacion-2020-2024>

Hernández, R., & Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Edamsa Ediciones.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). La discapacidad en México, datos al 2014, versión 2017. INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). Encuesta Nacional Sobre Discriminación 2022. INEGI.

Jiménez, J., & Mesa, P. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(spe5), 1–15. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2476>

Organización de las Naciones Unidas. (2007). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Naciones Unidas.
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 32(1), 123–146.
<https://doi.org/10.14201/teri.20266>

Pérez-Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. Sinéctica, 46, 1–20.
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/614>

Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. Innovación Educativa (México, DF), 19(79), 145–170.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2007). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. Recuperado de:
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Salceda Mesa, M., & Ibáñez García, A. (2015). Adaptación del Index for Inclusion al ámbito de la educación superior: Estudio preliminar. Intangible Capital, 11(3), 508–545

SECCIÓN I. EDUCACIÓN

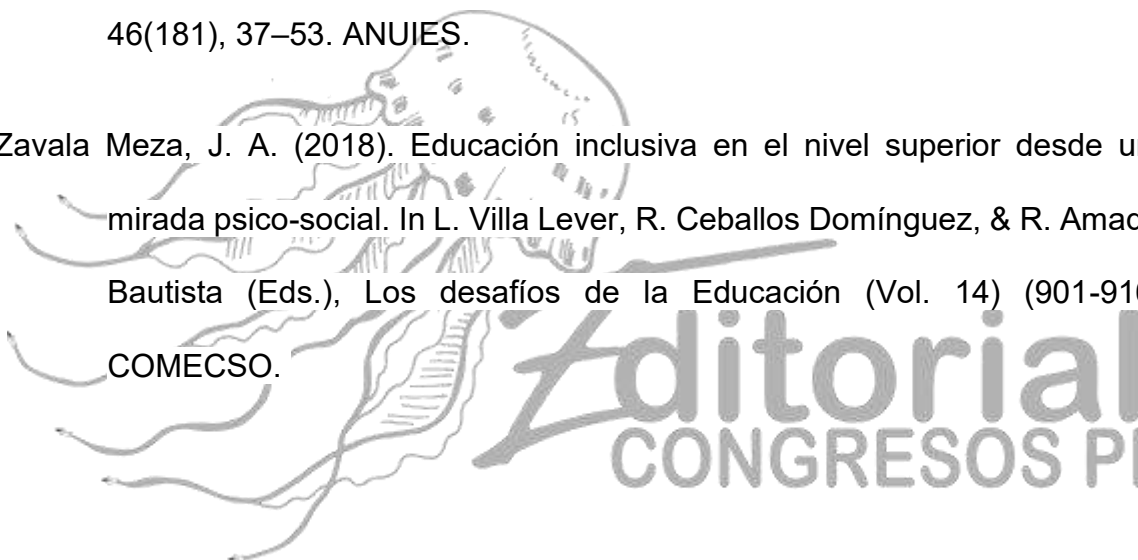


UNESCO-OIE. (1994). Informe de la Conferencia Internacional de Educación, 44a reunión. UNESCO.

Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. Folios. Segunda Época, (37), 95-113.
<https://www.scielo.org.co/pdf/folios/n37/n37a07.pdf>

Vadillo, R. C., & Casillas, M. Á. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. Revista de la Educación Superior, 46(181), 37–53. ANUIES.

Zavala Meza, J. A. (2018). Educación inclusiva en el nivel superior desde una mirada psico-social. In L. Villa Lever, R. Ceballos Domínguez, & R. Amador Bautista (Eds.), Los desafíos de la Educación (Vol. 14) (901-916). COMECOSO.



**PREMIADA PYME ARGENTINA CON PRINCIPIOS
PSICOSOCIALES EN CALIDAD DE VIDA LABORAL Y EN
EDUCACIÓN INCLUSIVA**

**AWARD-WINNING ARGENTINE SME WITH PSYCHOSOCIAL PRINCIPLES IN
WORKPLACE QUALITY OF LIFE AND INCLUSIVE EDUCATION**

Ismael Noé De María
IT S.A. – Argentina

RESUMEN

El trabajo describe una experiencia organizacional desarrollada en una pequeña y mediana empresa argentina que, durante más de dos décadas, sostuvo un modo de gestión poco frecuente en contextos industriales: priorizar a la persona sin resignar eficiencia operativa. La iniciativa surgió en un escenario social atravesado por inestabilidad económica, alta informalidad laboral y debilitamiento de los lazos comunitarios, lo que obligó a pensar prácticas empresariales situadas y no meramente replicadas.

La experiencia se analizó a partir de un abordaje institucional que combinó observación directa, revisión de registros internos y contraste con indicadores públicos de alcance nacional. El modelo implementado articuló normativas de seguridad y salud en el trabajo con aportes provenientes de la psicología social, la

SECCIÓN I. EDUCACIÓN



psicodinámica del trabajo y la ética empresarial, incorporando dispositivos de escucha, formación continua y participación activa de los trabajadores.

Los resultados obtenidos muestran una siniestralidad notablemente baja, ausencia de conflictos laborales formales y la erradicación del empleo no registrado, junto con una política sostenida de capacitación e inclusión educativa. A ello se suman acciones comunitarias y proyectos de alcance social que fortalecieron el vínculo entre empresa, trabajadores y entorno, reconocidos por diversas instituciones.

La experiencia presentada permite sostener que, aun en contextos de fragilidad estructural, las pymes pueden construir culturas organizacionales saludables, donde la productividad conviva con el cuidado del trabajo, la salud mental y la responsabilidad social, abriendo líneas de reflexión y aplicación para realidades similares.

PALABRAS CLAVE

Calidad de vida laboral; gestión psicosocial; pyme; salud laboral; cultura organizacional; educación inclusiva; responsabilidad social.

ABSTRACT

This paper describes an organizational experience developed in a small and medium-sized Argentine company that, for more than two decades, maintained a

management style uncommon in industrial contexts: prioritizing people without sacrificing operational efficiency. The initiative arose in a social context marked by economic instability, high levels of informal employment, and weakening community ties, which necessitated considering situated business practices rather than simply replicating existing ones.

The experience was analyzed using an institutional approach that combined direct observation, review of internal records, and comparison with national public indicators. The implemented model integrated occupational health and safety regulations with contributions from social psychology, the psychodynamics of work, and business ethics, incorporating mechanisms for listening, continuous training, and active employee participation.

The results obtained show a remarkably low accident rate, an absence of formal labor disputes, and the eradication of unregistered employment, along with a sustained policy of training and educational inclusion. In addition, community initiatives and social outreach projects strengthened the bond between the company, its employees, and the surrounding community, and were recognized by various institutions.

The experience presented suggests that, even in contexts of structural fragility, SMEs can build healthy organizational cultures where productivity coexists with workplace well-being, mental health, and social responsibility, opening avenues for reflection and application in similar situations.

KEYWORDS

Quality of work life; psychosocial management; SME; occupational health; organizational culture; inclusive education; social responsibility.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo nace de una experiencia real dentro de una pequeña empresa argentina. No surge de un plan teórico ni de un modelo previo, sino del trabajo cotidiano, de los problemas concretos y de la necesidad de encontrar formas más cuidadas de organizar las tareas y los vínculos laborales en contextos difíciles.

Con el paso del tiempo, esas decisiones fueron dando forma a prácticas vinculadas a la seguridad, la formación, la inclusión y la relación con la comunidad. El texto comparte ese recorrido con la intención de mostrar lo aprendido, sin fórmulas ni generalizaciones, a partir de una experiencia sostenida en el tiempo.

I) OBJETIVO Y PROPÓSITO:

Este trabajo presenta el caso de una PYME, cuyo propósito fue crear un modelo de gestión centrado en las personas, con la eficiencia de una gran empresa: calidad en la gestión y sin accidentes, favoreciendo el dialogo, el trabajo en equipo, la contención y evitando la generación de conflictos, en un marco de capacitación permanente.

El espíritu emprendedor, nos impulsó en el año 1994 a llevar adelante esta iniciativa a partir de la experiencia profesional desarrollada en grandes empresas internacionales y con una sólida formación en valores.

Para alcanzar el objetivo propuesto, tuvimos en cuenta: aspectos metodológicos pensados para un país en desarrollo marcado por la precarización laboral, desempleo, siniestralidad, conflictos sociales, desnutrición y abandono escolar.

El estudio que se expone, se llevó adelante mediante un análisis institucional, observación participante y documental de los resultados obtenidos, comparados con indicadores nacionales.

Entre los principales resultados, se destaca: baja siniestralidad, ausencia de conflictos gremiales, el apoyo a las políticas de inclusión de jóvenes en situación de vulnerabilidad y en programas de terminalidad educativa, dispositivos de escucha, estrategias destinadas a la participación escolar y a la asistencia brindada en proyectos educativos de alcance nacional. Lo que hace relevante compartir este estudio de caso.

Las acciones desarrolladas a lo largo de los años, fueron apreciadas por distintas instituciones públicas y privadas, con reconocimientos y premiaciones.

Las prácticas implementadas han contribuido a mejorar indicadores de salud laboral, prevenir accidentes y fortalecer los vínculos desde el trabajo con la comunidad.

SECCIÓN I. EDUCACIÓN



Esta experiencia, permite pensar que es posible implementar modelos organizacionales que integren productividad con bienestar y que puedan ser considerados inclusive por sectores tradicionalmente hostiles a los enfoques humanistas.

II) CONTEXTO Y APLICACIÓN:

Los servicios ofrecidos estuvieron dedicados al área petrolera e industrial llevándose a cabo en distintas provincias argentinas durante más de 25 años. La contratación de mano de obra fue local, por ende, se debió evaluar el contexto donde se desarrollarían las actividades y por consecuente la realidad psicosocial del personal a contratar.

Al adoptar una visión que trascienda la mera producción, cuyo imperativo era volcar los esfuerzos hacia la persona, se tuvo que pensar en un modelo empresarial no convencional hasta entonces.

Fue decisivo estudiar a fondo las normativas nacionales e internacionales y el desarrollo de distintas investigaciones relevantes aplicadas al trabajo con el fin de volcar sus principios para desarrollar las actividades según lo requerido por las empresas internacionales y alcanzar los objetivos propuestos. Nos basamos en las recomendaciones de OIT, OMS, ACDE y las investigaciones en psicología y psicodinámica del trabajo.

Compartimos con Uds. los aspectos principales, que nutrieron nuestra base teórica:

A) NORMATIVAS DE LA NACIÓN ARGENTINA

Las leyes argentinas principales en higiene y seguridad en el trabajo son la Ley **19.587** (1972) y la Ley **24.557**(1995). La Ley **19.587**, junto con su reglamentación (Decretos 351/79 y 1338/96), establece el marco general, obligatorio, para la prevención de riesgos laborales y el aseguramiento de un ambiente de trabajo seguro. Por su parte, la Ley **24.557** se enfoca en la prevención de accidentes y enfermedades laborales, así como en la reparación de los daños.

Ley **19.587** de Higiene y Seguridad en el Trabajo:

- Objetivo: Proteger la vida, preservar y mantener la integridad psicofísica de los trabajadores y prevenir, reducir o eliminar los riesgos en el lugar de trabajo.
- Alcance: Es aplicable a todos los establecimientos y explotaciones en el territorio argentino, sin importar su naturaleza o fin de lucro.
- Decreto **351/79**: Regula las condiciones de seguridad para la mayoría de las actividades.
- Decreto **1338/96**: Regula los servicios de medicina, higiene y seguridad en el trabajo y aspectos preventivos.
- Decreto **911/96**: Reglamenta la ley específicamente para la industria de la construcción.

Ley **24.557** de Riesgos del Trabajo:

SECCIÓN I. EDUCACIÓN



- Objetivo: Prevenir los riesgos del trabajo y reparar los daños derivados de los mismos.
- Función: Regula las prestaciones por accidentes y enfermedades laborales, la prevención de riesgos y a las aseguradoras de riesgos del trabajo (ART).

Normativas complementarias y resoluciones:

- Resolución SRT **230/2003**: Obliga a denunciar accidentes y a investigar los accidentes mortales y enfermedades profesionales.
- Resolución SRT **299/2011**: Establece reglamentaciones para la provisión de elementos de protección personal (EPP) confiables.
- Otras resoluciones: La Superintendencia de Riesgos del Trabajo (SRT) emite en forma permanente numerosas resoluciones para regular aspectos específicos, como el registro de agentes cancerígenos, ergonomía y trabajos en altura o con tensión.

B) NORMATIVAS INTERNACIONALES

NORMAS ISO:

Son estándares internacionales elaborados por la Organización Internacional de Estandarización (ISO), es una organización independiente que reúne a expertos de más de 160 Países. Estas normas las hemos aplicado en el cumplimiento de contratos con Petrobras S.A, Repsol-YPF, PAN AMERICAN ENERGY, EG3, entre otras empresas.

Las normas fueron diseñadas para:

- Ordenar y mejorar procesos.
- Garantizar calidad, seguridad y eficiencia.
- Ayudar a las organizaciones a trabajar de manera más responsable y sostenible.

ISO **45001** – (año 2018)

La ISO **45001** establece los requisitos para implementar un sistema de gestión de la Seguridad y Salud en el Trabajo. Su objetivo es prevenir lesiones y enfermedades laborales, reducir riesgos, mejorar el desempeño en seguridad y promover ambientes saludables. Incluye identificación de peligros, evaluación de riesgos, participación de trabajadores y mejora continua.

Facilita la integración con otros sistemas de gestión de ISO, como la ISO **9001** (calidad) y la ISO **14001** (medio ambiente).

ISO **45003** – (año 2019) – Gestión del Riesgo Psicosocial

Es la primera norma internacional dedicada a la gestión de riesgos psicosociales y la salud psicológica en el trabajo. Ofrece directrices para identificar factores psicosociales, prevenir estrés, acoso y agotamiento emocional, y promover bienestar mental. No son de carácter obligatorio.

ISO **26000** – (año 2010)- Responsabilidad Social

SECCIÓN I. EDUCACIÓN



Proporciona una guía internacional para la responsabilidad social de organizaciones. No es certificable, pero orienta en prácticas éticas relacionadas con derechos humanos, medio ambiente, trabajo digno, comunidad y desarrollo sostenible. No son de carácter obligatorio.

ISO 10075 – Ergonomía y Carga Mental

Aborda la ergonomía psicológica y la carga mental. Define conceptos como fatiga mental, carga cognitiva y condiciones óptimas para el rendimiento seguro, contribuyendo a prevenir riesgos psicosociales. No son de carácter obligatorio.

Normas OSHA:

Las normas OSHA establecen requisitos obligatorios en seguridad y salud ocupacional. Incluyen controles de riesgos físicos, químicos, ergonómicos, procedimientos de seguridad, programas de capacitación y criterios de cumplimiento legal.

No suelen aplicarse en Argentina, se puede utilizar los estándares como referencia. Tuvimos una experiencia con una empresa minera, de origen australiano, en la provincia de Catamarca, que solía aplicarlas.

Normas API:

Las normas API en Argentina, regulan prácticas técnicas y de seguridad principalmente en la industria del petróleo y gas. Cubren inspección, operación

segura, equipos, prevención de incidentes y estándares de calidad. Las hemos aplicado en contratos con empresas internacionales del área petrolera.

C) ORGANIZACIONES INTERNACIONALES

OIT:

La OIT sitúa la salud mental y los riesgos psicosociales (diseño del trabajo, carga laboral, rol, control, horarios, violencia, acoso), como componentes centrales de un entorno de trabajo seguro y saludable.

Define y describe: riesgos psicosociales, estrés laboral y como estos se relacionan con el diseño y la gestión del trabajo.

Pública guías y herramientas prácticas para prevención, gestión y vigilancia.

OMS:

La OMS sostiene desde 1948 que la salud es un estado de completo bienestar, físico, mental y social. Estos principios dieron lugar a:

- Reconocer el bienestar psicológico en el trabajo como un derecho.
- Identificar factores psicosociales, emocionales y organizacionales como elementos de riesgo laboral.

La OIT conjuntamente con la OMS, impulsó desde mediados del siglo XX normas internacionales para proteger la salud en el trabajo.

Hacemos referencia a los siguientes aportes:

Establecieron:

1. Entorno físico adecuado.
2. Entorno psicosocial sano.
3. Recursos personales de salud.
4. Participación de la empresa en la comunidad.

Este marco orientó a la gestión empresarial a actuar con un enfoque biopsicosocial.

COPSOQ- ISTAS 21:

El método **COPSOQ-ISTAS21** es la adaptación al estado español. El instrumento COPSOQA fue creado por el Instituto Nacional de Salud Laboral de Dinamarca. El desarrollo del método ISTAS-21, en España fue realizado por el Instituto Sindical de Trabajo Ambiente y Salud (ISTAS) como herramienta para la evaluación y gestión de riesgos psicosociales en el trabajo.

Las aplicaciones prácticas incluyen:

- Evaluación cuantitativa de riesgos psicosociales en empresas (plantillas pequeñas y grandes) y en sectores diversos.
- Uso para servicios de prevención (internos y ajenos), investigadores y administraciones sanitarias/ laborales.

- Base para planes de intervención organizativa y medidas preventivas (mejora de la organización del trabajo, formación, cambios en carga laboral, ritmos, apoyo social y liderazgo).

Marco legal en España:

La obligación legal que habilita la evaluación de riesgos psicosociales en España se articula a través de la Ley 31/1995, de Prevención de Riesgos Laborales, que impone al empresario la evaluación y gestión de todos los riesgos laborales.

El ISTAS-21 ofrece un enfoque estandarizado que permite comparar resultados entre países y sectores.

Aplicación del ISTAS 21:

1) Información y participación de los trabajadores:

Se comunica el objetivo de la evaluación y se garantiza confidencialidad y participación activa del personal.

2) Administración del cuestionario:

Se aplica el formulario elegido (versión corta, media o larga) de manera anónima y voluntaria. Puede hacerse en papel o digital.

3) Procesamiento y análisis:

Se calculan puntuaciones por dimensión psicosocial, liderazgo, conflicto de rol, reconocimiento, etc.)

4) Devolución y plan de acción:

Se presentan los resultados a la empresa y a la representación de los trabajadores. Luego se diseña un plan de intervención organizativa (no individual) para reducir los riesgos detectados.

D) ORGANIZACIÓN NACIONAL

ACDE:

ACDE fue fundada en 1952, en la Argentina, por un grupo de 67 dirigentes de empresas, bajo el impulso del empresario Enrique Shaw. Su origen tiene inspiración en el llamado de la iglesia a contribuir con la reconstrucción social luego de la posguerra, promoviendo una “sociedad más solidaria”.

Su misión es agrupar a dirigentes de empresas que deseen orientar su acción empresarial conforme a los valores cristianos, con el fin de vivir de modo coherente su vocación emprendedora y su fe.

En su visión, la empresa no es simplemente un ente económico de lucro, sino una comunidad de trabajo, con personas, dignidad humana, respeto y orientada al bien común.

ACDE pertenece internacionalmente a la red UNIAPAC (Unión Internacional de Empresarios Cristianos), lo que le da proyección global y participación en debates internacionales sobre ética, empresas y sociedad.

E) INVESTIGADORES

Dr. Julio Neffa:

El Dr. Julio César Neffa es una de las figuras más influyentes en América Latina en el estudio del trabajo, la salud laboral y las condiciones de empleo. Su aporte se consolidó a partir de la creación y desarrollo del enfoque **CyMAT** (Condiciones de Trabajo, Medio Ambiente y Salud -1988), un modelo conceptual y metodológico que busca comprender la complejidad del trabajo moderno desde una mirada interdisciplinaria.

Aunque Neffa proviene del campo de la economía, sus investigaciones han sido fundamentales para integrar dimensiones psicológicas, sociales y organizacionales al análisis del riesgo laboral, constituyendo un puente sólido entre economía, ergonomía, medicina del trabajo y psicología laboral.

El enfoque CyMAT introduce una visión integral del trabajo que supera la clásica evaluación de riesgos físicos.

Esto permitió que, en Argentina, la psicología laboral contara con una herramienta conceptual para analizar cómo las condiciones de producción inciden en la salud psíquica de los trabajadores, especialmente en un contexto de precarización, inestabilidad laboral y cambios tecnológicos.

Esta mirada alimentó el campo laboral con un enfoque más humanista, crítico y socio-técnico, cercano a los desarrollos europeos de la ergonomía francesa, la psicodinámica del trabajo y los estudios de Christophe Dejours.

SECCIÓN I. EDUCACIÓN



Esta visión permitió a las investigaciones argentinas articular dimensiones sociológicas y psicológicas, particularmente en sectores vulnerables, pequeñas empresas y servicios.

Neffa influyó fuertemente en:

- La actualización conceptual en higiene y seguridad laboral en universidades argentinas.
- Programas de formación para profesionales de la salud laboral, incluyendo psicólogos.
- La difusión de una mirada preventiva, enfatizando la mejora de las condiciones de trabajo como estrategia para reducir el estrés y los trastornos psicosociales.
- La promoción de políticas de empleo y trabajo decente en articulación con organismos internacionales (OIT, OPS, ministerios de trabajo).

Su obra permitió que en la Argentina se adoptara un enfoque más preventivo, estructural y participativo, su cátedra en la Maestría de Ciencias Sociales en la Universidad de Buenos Aires, fue un faro, que nos iluminó a muchos de nosotros.

Dr. Enrique Pichon-Rivière

Enrique Pichon-Rivière (1907–1977) nació en Ginebra- Suiza, su formación universitaria y su desarrollo profesional lo realizó en la Argentina es considerado uno de los fundadores y principales referentes de la psicología social en Argentina.

Fue médico psiquiatra y psicoanalista, a lo largo de su trayectoria integró aportes del psicoanálisis, la clínica psiquiátrica y la intervención grupal para construir una psicología social aplicada, orientada a la intervención comunitaria, institucional y formativa.

Sus conceptos principales fueron:

1. TEORÍA DEL GRUPO:

- El grupo operativo que diseñó Pichon-Rivière es una unidad funcional orientada a una tarea concreta que produce aprendizaje y transformación en sus miembros mediante la resolución conjunta de la tarea. Pichon-Rivière describe estructuras, fases y roles (por ejemplo: portavoz) y subraya la relación tarea-vínculo.
- Relevancia para psicología laboral: constituye una técnica validada para el área laboral con equipos de trabajo, formación en el puesto, diagnóstico organizacional, mejora de procesos y resolución de conflictos interpersonales en empresas.

2. TEORÍA DEL VÍNCULO:

- La subjetividad se construye dialécticamente en la relación con el otro y con el medio; el vínculo es la matriz que articula necesidad, satisfacción y significado. Pichon-Rivière plantea que el individuo es producto de sus procesos de socialización inscriptos en esquemas referenciales.

- Relevancia laboral: orienta intervenciones que consideran al trabajador no como mero ejecutor de tareas sino como sujeto producido por sus relaciones laborales, cultura organizacional y prácticas cotidianas.

3. PSICOLOGÍA SOCIAL APLICADA:

- El desplazamiento de la clínica individual hacia la intervención en instituciones, comunidades y organizaciones; instrumentación de dispositivos (grupos operativos, talleres) para producir cambios sociales y de salud mental.

- Relevancia laboral: aportes metodológicos para diagnóstico institucional, formación de equipos de trabajo, diseño de programas de salud ocupacional y estrategias de intervención comunitaria en contextos de trabajo.

4. CONCEPCIÓN DE SALUD/ENFERMEDAD COMO FENÓMENO SOCIAL:

- La salud mental para Pichon-Rivière, no es sólo ausencia de patología individual sino el resultado de relaciones sociales, condiciones de trabajo y estructuras institucionales.

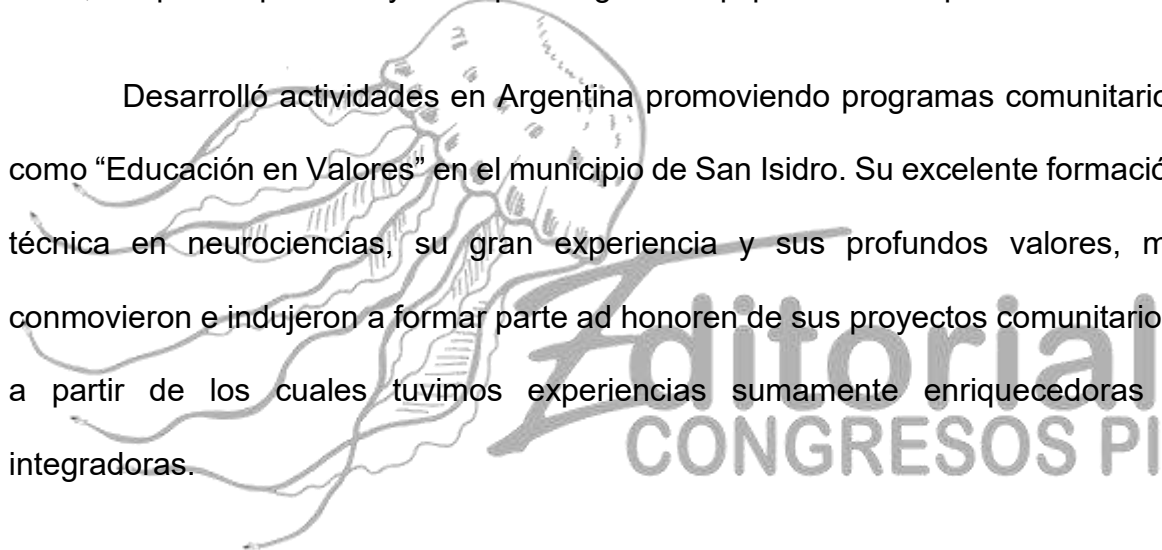
- Relevancia laboral: perspectiva que fundamenta políticas preventivas en prevención de riesgos psicosociales, promoción de condiciones laborales saludables y abordaje colectivo (no exclusivamente clínico) de problemas relacionales.

Dra. Hilda Molina:

Hilda Molina nació en 1943 en Cuba, formó parte del Instituto Nacional de Neurología y Neurocirugía, fue una de las impulsoras y fundadoras del Centro Internacional de Restauración Neurológica, destinado a desarrollar programas integrales de rehabilitación neurológica.

En su carrera ejerció como jefa de servicio en neurocirugía vascular, dirigió proyectos de restauración neurológica y promovió la escuela cubana y latinoamericana de restauración neurológica, integrando: cirugía, rehabilitación física, terapia ocupacional y neuropsicología en equipos multidisciplinarios.

Desarrolló actividades en Argentina promoviendo programas comunitarios como “Educación en Valores” en el municipio de San Isidro. Su excelente formación técnica en neurociencias, su gran experiencia y sus profundos valores, me conmovieron e indujeron a formar parte ad honorem de sus proyectos comunitarios, a partir de los cuales tuvimos experiencias sumamente enriquecedoras e integradoras.



Dra. Hilda Molina, Instituciones Educativas y PYME IT S.A



Participamos en el año 2020 en una reunión inclusiva con: la Dra. Hilda Molina del programa de valores de San Isidro, Silvio Velo, Campeón de los Murciélagos, mejor jugador del mundo de fútbol de no videntes, Juan Cruz, profesor de informática no vidente, el suscrito Ismael Noé De María en carácter de embajador del programa, en el campo nro. 9 con 250 alumnos y personal de IT S.A. Realizamos una práctica de fútbol con los ojos vendados en una jornada sobre trabajo en equipo y actividades educativas de alto valor emotivo e integrador.

Dr. Santiago Ramón y Cajal

Santiago Ramón y Cajal español, Premio Nobel de Medicina en 1906, es considerado el fundador de la neurociencia moderna no solo por haber demostrado que el sistema nervioso está constituido por neuronas individuales, sino también por haber formulado la premisa que hoy sostiene buena parte de la neuroeducación basada en la capacidad del sistema nervioso de modificarse con la experiencia.

Aunque Ramón y Cajal, no usó el término “plasticidad neuronal” dejó asentada una idea que luego se transformaría en uno de los pilares de la neuroeducación: el cerebro adulto conserva una sorprendente potencialidad para el cambio estructural y funcional, siempre que exista estimulación adecuada, repetida y guiada.

Las neurociencias contemporáneas demostraron que:

- Las conexiones sinápticas se fortalecen con la práctica estructurada.
- La repetición espaciada y la orientación individual aumentan la retención.
- Los adultos aprenden mejor cuando el contenido se vincula con su experiencia previa y con tareas concretas.

El cerebro del obrero adulto, incluso sin educación formal avanzada, puede desarrollar nuevas competencias técnicas, preventivas y cognitivas si se lo expone a estímulos bien diseñados.

Dr. Christophe Dejours

Christophe Dejours psiquiatra y psicoanalista francés, es profesor emérito y director científico de instituciones en París. Inauguró la Psicodinámica del trabajo en 1980 con su publicación “Trabajo y Desgaste Mental”. Propuso que la salud mental está profundamente condicionada por la “organización del trabajo”. Distingue entre el trabajo prescripto (normas, procedimientos y objetivos) y el trabajo real (lo

SECCIÓN I. EDUCACIÓN



que el trabajador efectivamente debe hacer para resolver, fallas, contradicciones y demandas no previstas). La tensión entre ambas dimensiones, la define, como una de las fuentes principales del sufrimiento laboral.

Cuando la organización impide la cooperación, el reconocimiento, la autonomía y la creatividad, las defensas se vuelven insuficientes y aparece:

- Desgaste mental.
- Culpa.
- Agotamiento.
- De subjetivación.
- Riesgo de patologías mentales o psicosomáticas.

Reconocimiento y salud: El reconocimiento (de pares, jefes, usuarios, comunidades), es el mecanismo central para transformar el sufrimiento en “satisfacción y sentido”.

Sin reconocimiento:

- El trabajador no puede validar su propio esfuerzo.
- El sufrimiento se vuelve estéril.
- Aumenta el riesgo de daños psíquico.

Violencia organizacional y patologías del silencio:

En sus estudios y conferencias (en nuestro país recibió un Doctorado Honoris causa por la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires en

el año 2012) advierte que muchas organizaciones generan “violencia simbólica”, individualizada por: la cultura de la competencia, la presión por los resultados y el miedo a perder el empleo.

III) MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS:

Se evaluó en cada prestación de servicios:

- Los requerimientos contractuales, legales, operativos, tecnológicos y normativos, de la industria requirente. En dicho sentido cabe consignar, que los clientes fueron grandes empresas internacionales, por ende, fueron de aplicación las normas nacionales e internacionales que establecen procedimientos de calidad, seguridad y medio ambiente.
- La provincia y el municipio en que se encontraba radicado el contratante, los aspectos impositivos, legales y normativos.
- Selección de personal local, con exámenes médicos de salud, y entrevistas personales, que en los casos que las prestaciones que superasen el año, se volvían a realizar.
- La composición del personal local estaba integrada por 85 a 90 % de operarios y 10 / 15 % de personal técnico.
- En el caso de los operarios se tuvo en cuenta: su formación en oficios, sus potencialidades técnicas, sus condiciones personales y familiares.
- En algunos de los contratos con empresas internacionales, fue posible, aplicar programas de capacitación “in situ” y asistencias educativas

especiales al ser integrados en cursos y prácticas propuestas por estas. Análisis de la implementación:

El encuadramiento legal de las contrataciones de los obreros se rigió por la ley 22.250 de fondo de desempleo. Tiene la particularidad que la parte empresaria aporta todos los meses en una cuenta de ahorro a nombre del operario en concepto de fondo de desempleo un 12% de su jornal.

La forma de contratación y la particularidad de los servicios prestados, resultó un desafío.

La discusión global, sobre, salud física, salud emocional, seguridad laboral y responsabilidad empresarial, se ha desplazado en las últimas décadas desde una visión centrada exclusivamente en el riesgo físico al trabajar, hacia una concepción amplificada que incluye los factores psicosociales, el bienestar emocional, la calidad de vida laboral y la interacción de la empresa con sus comunidades.

En este contexto las normas ISO (45001/45003/2600 y 6385), OSHA y las guías psicosociales han proporcionado un marco global que las organizaciones pueden adoptar y adaptar.

En Argentina, ciertas empresas internacionales desarrollan políticas de bienestar que suelen orientarse a el cuidado de la salud emocional de sus empleados.

La integración entre la ética empresarial adquirida en ACDE, la psicología laboral, la Psicodinámica del trabajo, las neurociencias, las normativas nacionales

e internacionales, OIT y OMS aplicados en el ámbito laboral, consolidó un modelo de gestión, donde el bienestar laboral y la capacitación continua, se convirtieron simultáneamente en un factor de salud mental y un motor de desarrollo social y educativo.

La convergencia conceptual de los antecedentes expuestos, ofrece un marco robusto para analizar el estudio del caso propuesto, con más de 25 años de trayectoria con 1.500.000 horas hombre, con una dotación variable que en algunas ocasiones ocupó más de 100 personas que actuaron en distintas provincias, sin conflictos gremiales y muy baja siniestralidad, hicieron que los esfuerzos aportados a favor de la calidad de vida laboral, comunitaria y educativa, fuera reconocido ampliamente.

La responsabilidad social, el liderazgo ético y la dignidad personal funcionó como marco cultural organizacional.

El desafío radica en su aplicación contextualizada en países con economías emergentes, heterogeneidad territorial y alta inestabilidad estructural, como ha sido nuestro caso.

Para la evaluación de los riesgos psicosociales se consideró: la escucha activa (el uno a uno), el método cualitativo, la integración, la contención, la capacitación y el reconocimiento como pilares en la calidad laboral y comunitaria. Los resultados fueron relevantes y de amplio reconocimiento.

Resultados y Beneficios

SECCIÓN I. EDUCACIÓN



Se han comparado indicadores elaborados de nuestra propia observación con los de orden nacional, a los efectos de aportar información clave para profundizar las investigaciones sobre los procedimientos más adecuados para implementar en pequeñas y medianas empresas.

INDICADORES SOCIALES 2024 EN ARGENTINA:

- ingreso per cápita anual en dólares 13.858
- población total de país: 46.900.000
- trabajadores registrados: 12.900.000
- accidentes laborales registrados: 6 % (SRT – Superintendencia de Riesgos del Trabajo)
- desocupación: 7,2 % (INDEC – Instituto Nacional de Estadísticas y Censos)
- pobreza: 38,1% (UNICEF), pobreza niños adolescentes: 52,7% (UNICEF)
- altos niveles de informalidad, abandono escolar y jóvenes excluidos 29% (UNICEF)
- trabajo no registrado 42 % (INDEC)
- conflictividad gremial: no existen estadísticas oficiales, pero fueron recurrentes

INDICADORES INTERNOS HASTA 2024 EN IT S.A (25 AÑOS DE TRAYECTORIA):

- operarios y empleados: 1.500.000 horas

- muy baja siniestralidad laboral (ver indicadores).
- trabajo no registrado: 0%
- personal capacitado: 100%
- conflictividad gremial: 0%

ÍNDICES DE LA GESTIÓN EN SEGURIDAD:

- Índice de Frecuencia (IF)

Mide cuántos accidentes ocurren por millón de horas trabajadas.

Fórmula (IRAM-OIT-OSHA):

$$IF = \text{Nº de accidentes con baja} / \text{Horas trabajadas} \times 1.000.000 =$$

En nuestro caso:

Accidentes con baja: 5

Horas trabajadas: 1.500.000

$$IF = 5 / 1.500.000 \times 1.000.000 = 3,33 \text{ (la industria suele tener IF entre 8 y 12)}$$

- Índice de Gravedad (IG)

Mide cuántas horas se pierden por accidentes, en relación con el volumen de trabajo.

Fórmula (IRAM-OIT):

SECCIÓN I. EDUCACIÓN



$$IG = \text{Horas perdidas por lesiones} / \text{Horas trabajadas} \times 1.000 =$$

En nuestro caso:

Horas perdidas aproximadas: 800

Horas trabajadas: 1.500.000

$$IG = 800 / 1.500.000 \times 1.000 = 0,53 \text{ (la industria suele tener entre 4 y 8)}$$

- Tasa de Días Perdidos:

(OSHA)

$$LDR = \text{Días perdidos} / \text{Horas trabajadas} \times 200.000 =$$

$$LDR = 90 / 1.500.000 \times 200.000 = 12 \text{ (Sectores industriales típicos: 40–100).}$$

Durante 25 años, con aproximadamente 1.500.000 de horas hombre obtuvimos índices por debajo de los promedios nacionales e internacionales.

PROYECTOS INTEGRADORES

Se incluye un listado de los distintos proyectos implementados, con el personal propio, alumnos de escuelas de San Isidro-Bs.As. y los certámenes educativos organizados a nivel nacional.

- “Padre-Hijo-Trabajador-Empresa” (participación de hijos de trabajadores en temas educativos)

- “Profesor por un día” (capacitaciones internas dictadas por su personal en salud, seguridad y medio ambiente)
- “Periodista por un día” (participación de empleados en el programa radial propio en temas de educación y comunidad)
- “Un minuto por la Paz” (participación de empleados y comunidad en programa radial propio)
- Programa radial, no comercial, titulado “Ciencias del Trabajo” (temática: Ciencia-Educación inclusiva y comunidad), que se emite desde hace más de doce años, por FM-Fénix-100.3 de Martínez, con participación de alumnos, trabajadores, educadores, y personas de la tercera edad del Centro de Juventud Prolongada de San Isidro – Bs.As.
- Participación en acciones comunitarias con UNICEF por la ley de la infancia y adolescencia.
- Programas de inclusión educativa para jóvenes con discapacidad en el ámbito de la empresa en actividades extra curriculares.
- Organizador durante más de 7 años en certámenes educativos a nivel nacional para las escuelas del país, con el Círculo de Legisladores y la Fundación Democracia, declarados de interés educativo por parte del Congreso de la Nación, UNESCO y OEI (con participación de 20 a 25 instituciones educativas del país por año).

Reconocimientos recibidos (listado parcial):

- Nombramiento como Embajador de La Paz (2025) por UPF Argentina. UPF está presente en 120 países, es una organización consultiva de ONU.

SECCIÓN I. EDUCACIÓN



- Diploma de Honor del Congreso de la Nación y Círculo de Legisladores/ Fundación Democracia.

- Reconocimientos por acciones comunitarias – Club Náutico San Isidro 2016-2017-2018 / Municipio de San Isidro y Gobernación de la Pcia. de Buenos Aires

- Distinción Mano de Plata-Fundación Nosotros (2012).

- Premio Nacional de Valores del Congreso de la Nación y Circulo de Legisladores/ Fundación Democracia.

Derecho al desarrollo (2009)

- Reconocimiento por acciones integradoras Petrobras Brasil (2002)

- Reconocimiento del Grupo Nacional de los derechos de la infancia UNICEF (1994)

- Reconocimiento en Calidad de Vida Laboral gobernador Reuteman Santa Fe (2000)

Firma del convenio con la Fundación Democracia y el Circulo de Legisladores de la Nación Argentina de IT S.A.



El senador de la Nación Argentina MC Ricardo Branda, presidente de la fundación Democracia en presencia de las autoridades del Círculo de Legisladores de la Nación, firman el convenio con el Ing. Ismael Noé De María, titular de IT S.A en presencia de la Lic. Sofía De María de IT S.A con el objetivo de efectuar en forma conjunta el programa de formación de valores.

Premio de Calidad de Vida Laboral recibido por IT S.A. del Gobierno de Sta. Fe y YPF-REPSOL.



Reconocimiento recibido por IT S.A de parte del gobernador Carlos Reuteman, YPF Repsol y operarios de la planta gasífera ubicada en Recreo, provincia de Santa Fe. En presencia de los representantes de ACDE, la Cámara Española y medios periodísticos y televisivos por: 0 accidentes, 0 conflicto laboral, trabajo en equipo, construcción de lazos sociales y valores compartidos con la sociedad.

Diploma de honor entregado por el Congreso de la Nación, Circulo de Legisladores y Fundación Democracia.



En la estación de servicios para embarcaciones, en el Club Náutico San Isidro-Buenos Aires, se desarrolló un programa de inclusión educativa con escuelas del municipio, favoreciendo los programas de terminalidad educativa y empleabilidad. Fue reconocida por esta labor, en el Congreso de la Nación Argentina por el Circulo de Legisladores y la Fundación Democracia en presencias de escuelas del interior del país, legisladores y embajadores.

RELEVANCIA Y APLICACIONES FUTURAS

La experiencia evidencia que es posible, desde pequeñas y medianas empresas, en un contexto de inestabilidad, en el marco de un país en desarrollo, construir un modelo de empresa saludable, ética y socialmente comprometida, que

SECCIÓN I. EDUCACIÓN



pueda ser replicada por países de la región, básicamente por los siguientes aspectos:

- Los procesos psicosociales aplicados son universales, e independientes de la coyuntura de una nación.
- La micro cultura laboral es transferible, los aspectos operativos se corresponden con estructuras pequeñas y medianas.
- La resiliencia organizacional alcanzada, es un tributo que se fortalece precisamente en contextos de inestabilidad.
- Las prácticas preventivas, comunitarias y participativas aplicadas no requieren grandes recursos materiales.
- Los resultados alcanzados revalorizan los procedimientos y métodos aplicados.



AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a los trabajadores, instituciones educativas, autoridades, ONGS, clientes, colaboradores, familia, autoridades de este valioso Congreso Internacional, a los aquí presentes y al querido pueblo de Perú.

REFERENCIAS

Dejours, C. (1990). Trabajo y desgaste mental. Buenos Aires: Editorial Humanitas.

Freud, S. (1923). Psicología del yo. En "Obras Completas". Buenos Aires:

Amorrortu.

Freud, S. (1930). El malestar en la cultura. En "Obras Completas". Buenos Aires:

Amorrortu.

Neffa, J. C. (1988). Condiciones y medio ambiente de trabajo (CyMAT). Buenos

Aires: CEIL - CONICET.

Pichon-Rivière, E. (1971). El proceso grupal. Buenos Aires: Nueva Visión.

Documentos institucionales:

Asociación Cristiana de Dirigentes de Empresa (ACDE).

Organización Internacional del Trabajo (OIT). Empresas sostenibles y trabajo
decente.

Rotary Internacional. Valores y liderazgo ético en la acción social.

Convenio 155 de la OIT. Seguridad y salud de los trabajadores.

Decreto 1338/96. Regula los servicios de medicina, higiene y seguridad.

Decreto 911/16. Reglamento de Higiene y Seguridad para la Industria de la
Construcción.

Ley 19.587. Higiene y seguridad en el trabajo.

Ley 25.612. Gestión integral de residuos industriales y de actividades de servicios.

SECCIÓN I. EDUCACIÓN



Ley 25.675. Ley General del Ambiente.

Normas internacionales:

American Petroleum Institute (API)

International Organization for Standardization (ISO).

Occupational Safety and Health Administration (OSHA).



**SIN ANSIEDAD ACADÉMICA APRENDEMOS: PRAXIS APLICADA
PARA DIAGNÓSTICO Y ACOMPAÑAMIENTO EN PSICOLOGÍA
UNIVERSITARIA**

**WITHOUT ACADEMIC ANXIETY, WE LEARN: APPLIED PRAXIS FOR
DIAGNOSIS AND SUPPORT IN UNIVERSITY PSYCHOLOGY PROGRAMS**



Este artículo de práctica aplicada documenta una praxis, orientada a diagnosticar y comprender la ansiedad académica en estudiantes de Psicología, articulando teoría y práctica en un entorno real de formación. El objetivo principal fue estimar el nivel de ansiedad académica desde tres dimensiones cognitiva, fisiológica y conductual, identificar indicadores y factores desencadenantes, y ubicar periodos del calendario en que el fenómeno se intensifica. Se empleó un diseño mixto convergente con fase cuantitativa (STAI-Y y escala específica de ansiedad académica) y fase cualitativa (narrativas breves). Participaron 86 estudiantes (tercer

y quinto semestre). Los hallazgos muestran que el 62% presentó niveles moderados-altos y el 24% altos; se observaron tendencias a mayor ansiedad en quinto semestre y en mujeres. Las narrativas ubican picos en periodos de exámenes parciales y finales, destacando sobrecarga, tiempo limitado, incertidumbre sobre criterios y conciliación estudio-trabajo-familia. Los resultados sustentan intervenciones de psicoeducación, ajuste de calendarios y rúbricas, y entrenamiento en estudio estratégico. Se discuten implicaciones desde la teoría control–valor de las emociones de logro.

PALABRAS CLAVE

ansiedad académica, teoría control–valor, STAI-Y, métodos mixtos, educación superior

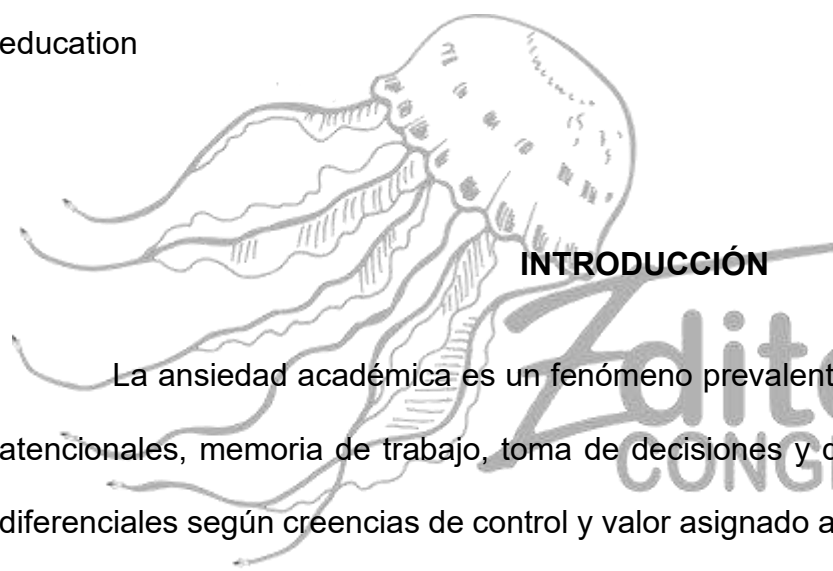
ABSTRACT

This applied practice article documents a 2024 praxis aimed at diagnosing and understanding academic anxiety among Psychology undergraduates, integrating theory and practice in a real instructional setting. The primary objective was to estimate academic anxiety levels (cognitive, physiological, behavioral), identify indicators and triggers, and locate academic calendar periods when anxiety intensifies. A convergent mixed-methods design combined a quantitative phase (STAI-Y and a specific academic anxiety scale) and a qualitative phase (short narratives). Eighty-six students (third and fifth semesters) participated. Findings indicate 62% presented moderate-high levels and 24% high levels; anxiety tended

to be higher in fifth-semester students and in women. Narratives pointed to peaks during midterms and finals, highlighting workload, time pressure, grading uncertainty, and study–work–family balance. Results support psychoeducation, calendar and rubric adjustments, and training in strategic study. Implications are discussed within the control-value theory of achievement emotions.

KEYWORDS

test anxiety, control–value theory, STAI-Y, mixed methods, higher education



INTRODUCCIÓN

La ansiedad académica es un fenómeno prevalente que impacta procesos atencionales, memoria de trabajo, toma de decisiones y desempeño, con efectos diferenciales según creencias de control y valor asignado a la tarea. En carreras de alta demanda cognitiva y evaluaciones frecuentes, como Psicología, su reconocimiento temprano permite acciones de acompañamiento y ajuste instruccional. Desde la teoría control–valor (Pekrun, 2006), emociones de logro como la ansiedad emergen de valoraciones de control (autoeficacia, previsibilidad) y valor (importancia, interés), operando sobre atención y autorregulación. Este artículo transforma un resumen de praxis en un artículo de práctica aplicada que fija objetivos, método replicable, indicadores y orientaciones para la mejora del bienestar y del aprendizaje.

INTRODUCCIÓN AMPLIADA: LA ANSIEDAD ACADÉMICA COMO IMPERATIVO DE SALUD PÚBLICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación superior contemporánea enfrenta un desafío sustancial en la gestión del bienestar emocional estudiantil, siendo la ansiedad académica uno de los fenómenos más prevalentes y perjudiciales. La ansiedad ante evaluaciones, tareas o el rendimiento general es mucho más que un simple nerviosismo transitorio; se trata de una emoción de logro negativa que consume recursos cognitivos esenciales, impactando adversamente los procesos atencionales, la memoria de trabajo, la capacidad de toma de decisiones y, en última instancia, el desempeño académico (Zeidner, 1998).

PLANTEAMIENTO DE LA CRISIS DE BIENESTAR

El reconocimiento de la ansiedad académica ha evolucionado más allá de la psicología clínica individual, situándose como un imperativo de salud pública y un indicador de la calidad institucional (UNESCO/IESALC, 2025). Los universitarios, en general, constituyen un grupo de riesgo debido a las elevadas exigencias psicológicas, sociales y académicas, y a los altos niveles de estrés asociado a la transición a la adultez emergente (Beiter et al., 2015; Carassas Medrano & Marañon Ponce de Leon, 2024; Peñarrieta-Bedoya et al., 2025). En el contexto de América Latina, la literatura reciente subraya la urgencia de atender estos padecimientos psicológicos que comprometen la retención, la formación y el rendimiento de los estudiantes (Infad, Revista de Psicología, 2025).

ESPECIAL ÉNFASIS EN CARRERAS DE ALTA DEMANDA COGNITIVA

La problemática se exagera notablemente en carreras que imponen una alta demanda cognitiva y una frecuencia evaluativa intensiva, como es el caso de la Licenciatura en Psicología (Tron Álvarez et al., 2024). La formación en esta área requiere no solo la asimilación de vastos cuerpos teóricos, sino también la constante evaluación de habilidades clínicas, éticas y prácticas, donde el rendimiento es percibido como directamente vinculado al futuro profesional y a la identidad personal. Este entorno de alta exigencia, si no se gestiona adecuadamente, maximiza el riesgo de que la ansiedad se cronifique o se intensifique, tal como señalan las evidencias sobre co-ocurrencia con estrés y depresión en esta población (Beiter et al., 2015).

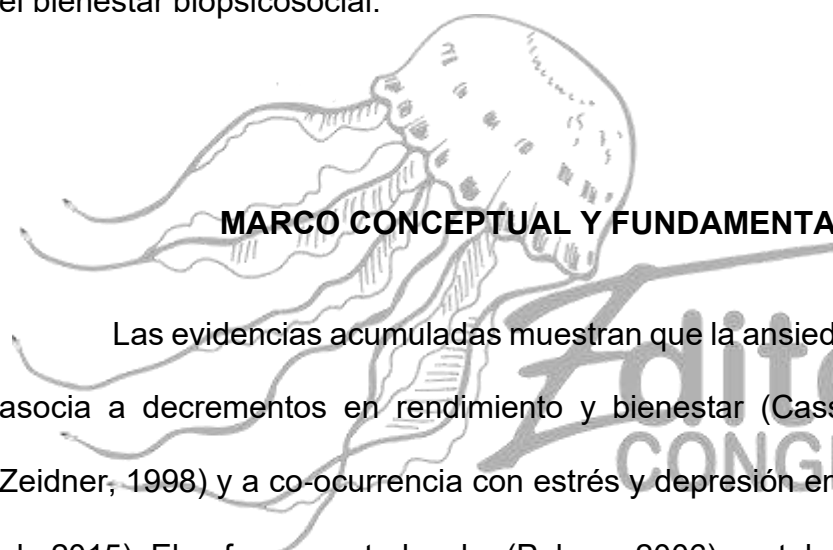
JUSTIFICACIÓN DE LA PRAXIS APLICADA

A pesar de la abundante evidencia sobre la asociación negativa entre ansiedad y rendimiento (Cassady & Johnson, 2002; Zeidner, 1998), existe una brecha persistente entre el diagnóstico y la aplicación de ajustes instruccionales proactivos a nivel institucional. Este artículo, por lo tanto, documenta una praxis orientada a cerrar esa brecha, transformando el diagnóstico en un modelo de intervención institucional replicable. La necesidad de esta praxis se justifica en la urgencia de pasar del conocimiento teórico a estrategias concretas de acompañamiento y ajuste (Serna González, 2024).

El marco conceptual adoptado, la Teoría Control–Valor de las Emociones de Logro (Pekrun, 2006), permite no solo describir la ansiedad, sino también

identificar sus antecedentes cognitivos, vinculando las percepciones del estudiante sobre el control y el valor asignado a la tarea con el diseño del entorno educativo.

Los objetivos de este documento son, por lo tanto: (1) describir la prevalencia y distribución de la ansiedad académica en la población estudiantil estudiada; (2) identificar los factores contextuales y temporales que actúan como detonantes; y (3) fundamentar, bajo el rigor de la Teoría Control–Valor, las intervenciones prácticas que buscan mitigar el malestar y optimizar el aprendizaje y el bienestar biopsicosocial.



MARCO CONCEPTUAL Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Las evidencias acumuladas muestran que la ansiedad ante evaluaciones se asocia a decrementos en rendimiento y bienestar (Cassady & Johnson, 2002; Zeidner, 1998) y a co-ocurrencia con estrés y depresión en universitarios (Beiter et al., 2015). El enfoque control–valor (Pekrun, 2006) postula que bajas percepciones de control y alto valor de la tarea intensifican la ansiedad, especialmente en contextos de alta incertidumbre (criterios poco claros) y alta consecuencia (exámenes decisivos). Instrumentalmente, el STAI-Y (Spielberger, 1983) permite discriminar ansiedad estado/rasgo; para el dominio académico, escalas con subdimensiones cognitiva (preocupación, rumiación), fisiológica (activación autonómica) y conductual (evitación, bloqueo) son útiles para perfilar riesgo. La literatura de métodos mixtos (Creswell & Plano Clark, 2018; Hernández-Sampieri &

Mendoza, 2023) respalda diseños convergentes que triangulan mediciones y narrativas para explicar variaciones en desempeño y bienestar.

TAXONOMÍA DE LA ANSIEDAD ACADÉMICA: EL MODELO DEL TRIPLE SISTEMA DE RESPUESTA

La comprensión de la ansiedad académica requiere una aproximación que reconozca su naturaleza multifacética. La literatura especializada, siguiendo el modelo del triple sistema de respuesta de Lang (1968), conceptualiza la ansiedad como un fenómeno que se manifiesta a través de tres dimensiones o sistemas que, si bien están interrelacionados, pueden ser dissociables en su intensidad y expresión (Lang, 1968; Montagu, 2025). La identificación de estas dimensiones es fundamental para el perfilamiento de riesgo y para el diseño de intervenciones específicas, tal como se implementó en la praxis aplicada.

DIMENSIÓN COGNITIVA (WORRY)

Esta dimensión se refiere a los componentes internos del malestar, abarcando la rumiación, la preocupación, la inquietud mental, el miedo, la dificultad de concentración, y la anticipación de fracaso o de consecuencias negativas (Bertoglia Richards, 1996; Rascón Gasca & Lema Quintana, 2020). En el contexto académico, el componente cognitivo es frecuentemente reconocido como el más incidente en la disminución del rendimiento (Cassady & Johnson, 2002; Zeidner, 1998). La rumiación consume recursos de la memoria operativa (Baddeley, 1986; Bertoglia Richards, 1996), desviando la capacidad de procesamiento necesaria para la ejecución de la tarea (p. ej., un examen) hacia el autodiálogo negativo y la

valoración de la amenaza (Zeidner, 1998; Bertoglia Richards, 1996). Cuando estos recursos son limitados, la ejecución efectiva se ve comprometida, lo que establece un ciclo de fracaso anticipado que se autorrealiza.

DIMENSIÓN FISIOLÓGICA

La respuesta fisiológica implica la activación autonómica del organismo ante el estímulo estresor, manifestada como taquicardia, sudoración, tensión muscular, y sensaciones de nerviosismo (Rascón Gasca & Lema Quintana, 2020). Si bien estas sensaciones son parte integral de la experiencia ansiosa, la investigación indica que, a menudo, la interferencia tiene un peso predictivo mayor sobre el bajo desempeño que la activación fisiológica (Zeidner, 1998). No obstante, la conciencia y la regulación de estas señales tempranas son cruciales para el manejo in situ de la ansiedad.

DIMENSIÓN CONDUCTUAL (EVITACIÓN O BLOQUEO)

Esta dimensión engloba las respuestas observables, incluyendo la evitación de la situación fóbica, el bloqueo mental durante la evaluación (fenómeno freeze), la procrastinación académica y otras conductas defensivas o de escape (Rascón Gasca & Lema Quintana, 2020; Furlan et al., 2025). La evitación, si bien proporciona un alivio temporal y a corto plazo de la ansiedad, actúa como un reforzador negativo que perpetúa la fobia escolar a largo plazo, limitando el proceso de enseñanza-aprendizaje y la exposición necesaria para desarrollar el afrontamiento (Rascón Gasca & Lema Quintana, 2020).

LA TEORÍA CONTROL-VALOR DE LAS EMOCIONES DE LOGRO (CVT): FUNDAMENTO EXPLICATIVO

La Teoría Control-Valor (CVT), desarrollada por Pekrun (2006), proporciona el marco explicativo más robusto para comprender la emergencia y modulación de las emociones experimentadas en contextos de logro, como la ansiedad académica (Pekrun, 2006; Pekrun & Perry, 2014). La ansiedad, en este modelo, no es vista como una respuesta emocional arbitraria, sino como el resultado directo de la interacción de dos valoraciones cognitivas fundamentales que el estudiante realiza sobre la tarea o el resultado asociado a ella (Pekrun, 2006).

POSTULADOS CENTRALES DE LA CVT

Valoración de Control (Control Appraisal): Se refiere a la creencia del estudiante sobre su capacidad para influir en los resultados de la tarea. Incluye la autoeficacia (creencia en la propia capacidad para ejecutar la tarea) y la previsibilidad del entorno (si la tarea y sus criterios son claros y manejables) (Pekrun, 2006).

Valoración de Valor (Value Appraisal): Se refiere a la importancia que el estudiante asigna a la tarea o al resultado. Si el resultado es percibido como importante o de alto valor (p. ej., aprobar el semestre o graduarse), el valor de logro es alto (Pekrun, 2006).

COROLARIOS APLICADOS A LA ANSIEDAD ACADÉMICA

Según Pekrun (2006), la ansiedad se intensifica particularmente en condiciones donde el estudiante percibe una combinación de Alto Valor de la tarea (el examen es decisivo o tiene altas consecuencias, como el riesgo de reprobación) y Baja Percepción de Control (duda sobre la autoeficacia o incertidumbre sobre cómo será evaluado) (Pekrun, 2006).

La importancia de la CVT radica en que convierte la ansiedad en un fenómeno modulable a través de variables instruccionales. Si la institución o el docente logran aumentar la claridad instruccional, reducir la ambigüedad en los criterios de evaluación y equilibrar la carga de trabajo, están actuando directamente sobre la percepción de previsibilidad y autoeficacia del estudiante, incrementando el Control Percibido y, por lo tanto, mitigando la intensidad de la ansiedad (Pekrun, 2006; Mottet et al., 2006).

Este enfoque teórico es fundamental para la praxis documentada, ya que los hallazgos de la investigación cualitativa identificaron explícitamente la incertidumbre sobre criterios, lo cual representa una confirmación empírica en el contexto universitario mexicano de cómo la baja previsibilidad instruccional actúa como un antecedente directo de la ansiedad según la CVT.

CAUSALIDAD Y CONTEXTO UNIVERSITARIO

La ansiedad no solo se manifiesta; también produce efectos causales. El mecanismo por el cual la ansiedad deteriora el desempeño se basa en la

interferencia cognitiva (Zeidner, 1998). El componente de preocupación (rumiación) compite por la capacidad limitada de la memoria de trabajo, reduciendo los recursos disponibles para la ejecución de tareas de alto compromiso intelectual (Zeidner, 1998; Bertoglia Richards, 1996).

Este efecto de interferencia es particularmente crítico en estudiantes con aptitud escolar mediana, donde las diferencias de rendimiento en favor de los menos ansiosos son significativas, bajando notoriamente el rendimiento de los alumnos ansiosos (Spielberger, 1983; Bertoglia Richards, 1996).

El contexto universitario en México y Latinoamérica agrava la situación. La alta prevalencia de ansiedad y estrés académico se relaciona no solo con las exigencias curriculares, sino también con factores socioeconómicos y la necesidad de conciliar el estudio con el trabajo o responsabilidades familiares (Peñarrieta-Bedoya et al., 2025; Boix Vilella et al., 2021). Los estudios en la región confirman que el universitario, especialmente en carreras de alta demanda, navega en un entorno de exigencia constante que pone en riesgo su bienestar mental (Beiter et al., 2015; Carassas Medrano & Marañón Ponce de Leon, 2024).

DISEÑO Y CONTEXTO DE LA PRAXIS APLICADA

JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA: EL PODER DEL DISEÑO MIXTO CONVERGENTE

La investigación se enmarcó en una metodología mixta, empleando el diseño convergente (CUANTI + CUALI), justificado por la necesidad de abordar la ansiedad académica con una perspectiva holística que los métodos exclusivamente cuantitativos o cualitativos no podrían proporcionar por sí solos (Creswell & Plano Clark, 2018).

El diseño convergente implica la recolección y análisis simultáneo de datos cuantitativos y cualitativos, permitiendo la triangulación de resultados. Esta aproximación ofrece una "visión más completa y holística del fenómeno" (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023; Creswell & Plano Clark, 2018; Uceda, 2021). Los datos cuantitativos establecen la magnitud y distribución del problema (el cuánto y quién), mientras que las narrativas cualitativas proporcionan la riqueza contextual, explicando el por qué y cómo se experimenta la ansiedad (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023; Uceda, 2021).

La ventaja principal de este diseño es la compensación, donde las debilidades inherentes a un método (p. ej., la falta de contexto del autoinforme estadístico) son subsanadas por la riqueza contextual del otro (las narrativas) (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023; Onwuegbuzie & Johnson, 2006). Esto fue esencial para la praxis, ya que permitió correlacionar los altos puntajes de ansiedad (datos cuantitativos) con los detonantes específicos (datos cualitativos), como la incertidumbre evaluativa, que son cruciales para el diseño de políticas institucionales.

PARTICIPANTES, CONTEXTO Y CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

La praxis se llevó a cabo en la Licenciatura en Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), México. El contexto es un curso regular que incluye evaluaciones parciales, finales, trabajos acumulativos y actividades prácticas, típico de las carreras profesionales de alta exigencia.

La muestra estuvo compuesta por estudiantes, seleccionados mediante un muestreo por conveniencia dentro de los grupos de tercer y quinto semestre.

Composición por Semestre: La selección de estudiantes de tercer y quinto semestre permitió un contraste entre la experiencia de los alumnos de etapas iniciales frente a aquellos en una fase intermedia-avanzada de su formación, donde se anticipa una mayor presión por el dominio de contenidos y la preparación para la práctica profesional.

Composición por Género: La muestra presentó un claro sesgo de género, con 14 hombres y 72 mujeres. Esta distribución es consistente con el perfil demográfico típico de las carreras de Psicología en México y otros países de la región.

Las consideraciones éticas incluyeron la obtención del consentimiento informado de todos los participantes, el resguardo de la confidencialidad de los datos y la devolución de los hallazgos agregados al grupo para fines de psicoeducación.

INSTRUMENTACIÓN RIGUROSA Y RECOLECCIÓN DE DATOS

LA RECOLECCIÓN DE DATOS SE ESTRUCTURÓ EN DOS FASES:

FASE CUANTITATIVA (MEDICIÓN ESTANDARIZADA)

Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI-Y) (Spielberger, 1983): Este instrumento estandarizado se aplicó para discriminar entre la ansiedad como rasgo (una disposición individual estable) y la ansiedad como estado (una reacción situacional transitoria, como la que ocurre ante un examen) (Spielberger, 1983).

Escala Específica de Ansiedad Académica: Se utilizó una escala complementaria diseñada para medir los tres subdimensiones clave de la ansiedad académica (cognitiva, fisiológica y conductual), permitiendo perfilar con precisión los aspectos de riesgo sintomático de cada estudiante.

FASE CUALITATIVA (NARRATIVAS DE VIVENCIA)

Simultáneamente, se recopilaron narrativas breves y entradas de diario reflexivo. El objetivo de esta fase era capturar la experiencia subjetiva, identificar situaciones gatillo específicas y determinar las épocas del año académico (p. ej., fechas exactas) con mayor carga de ansiedad.

El análisis incluyó estadística descriptiva para la prevalencia, contrastes por semestre y sexo, y un análisis temático de las narrativas. La triangulación final permitió contrastar la magnitud numérica de la ansiedad con la explicación contextual de sus causas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se observó que 62% presentó niveles moderados-altos de ansiedad académica y 24% niveles altos. Se apreció tendencia a mayor ansiedad en quinto semestre y en mujeres respecto de hombres. Las narrativas señalan picos durante parciales y finales, con factores gatillo: sobrecarga de evaluaciones, tiempo limitado, incertidumbre sobre criterios, conciliación estudio-trabajo y responsabilidades familiares. La dimensión cognitiva (preocupación, rumiación, anticipación de fracaso) aparece como la más incidente en el desempeño, consistente con Cassady y Johnson (2002) y Zeidner (1998). Estos hallazgos fundamentan intervenciones de psicoeducación y estrategias de afrontamiento centradas en la tarea.

HALLAZGOS CON DISCUSIÓN ANALÍTICA PROFUNDA

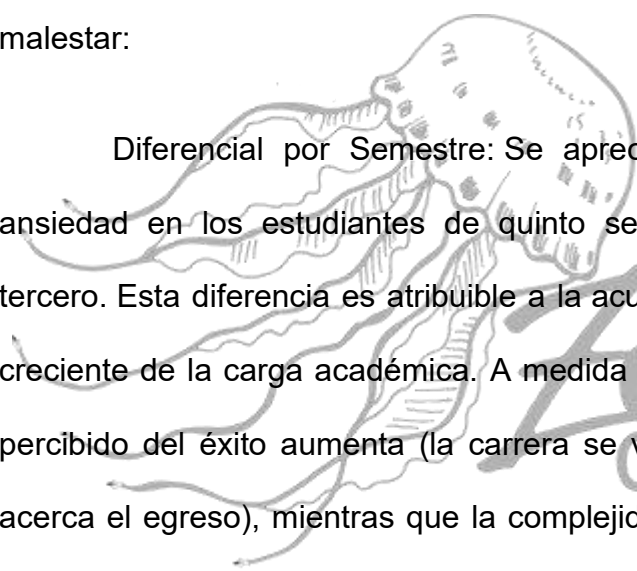
PREVALENCIA ALARMANTE Y PERFILES DE RIESGO (ANÁLISIS CUANTITATIVO)

Los resultados de la fase cuantitativa revelaron una prevalencia de ansiedad académica de magnitud significativa. El análisis indicó que el 62% de los participantes se situó en niveles moderados-altos de ansiedad, y un 24% adicional reportó niveles altos. Esto implica que un abrumador 86% de los estudiantes de la muestra experimenta ansiedad académica en grados que, según la literatura, tienen el potencial de interferir con el aprendizaje y el bienestar (Beiter et al., 2015; Zeidner, 1998).

La elevada prevalencia sugiere que la ansiedad académica en este contexto de formación en Psicología no constituye una patología individualizada, sino más bien un síntoma de presiones sistémicas relacionadas con el diseño curricular, la carga evaluativa o el clima áulico (Ríos et al., 2010). La respuesta a estos hallazgos debe, por ende, enfocarse en la intervención institucional, no meramente clínica.

DIFERENCIALES POR SEMESTRE Y GÉNERO

El análisis de contraste reveló tendencias específicas en la distribución del malestar:



Diferencial por Semestre: Se apreció una tendencia hacia una mayor ansiedad en los estudiantes de quinto semestre en comparación con los de tercero. Esta diferencia es atribuible a la acumulación de presión y la complejidad creciente de la carga académica. A medida que los estudiantes avanzan, el valor percibido del éxito aumenta (la carrera se vuelve más valiosa a medida que se acerca el egreso), mientras que la complejidad de las tareas y la proximidad a la práctica profesional pueden disminuir la percepción de control. Esta dinámica de "alto valor/control decreciente" está en plena concordancia con los postulados de la Teoría Control–Valor (Pekrun, 2006).

Diferencial por Género: Las mujeres mostraron una tendencia a reportar niveles de ansiedad académica superiores a los hombres. Esta observación es consistente con las tendencias reportadas en la literatura general sobre salud mental en poblaciones universitarias en Latinoamérica (Beiter et al., 2015; Carassas Medrano & Marañón Ponce de Leon, 2024). Las posibles explicaciones abarcan

desde diferencias en la expresión emocional y el reporte de autoinforme hasta la mayor carga de roles concurrentes (familia, estudio, trabajo) que estadísticamente suelen recaer más intensamente sobre las estudiantes (Boix Vilella et al., 2021).

DIMENSIÓN SINTOMÁTICA DOMINANTE

Un hallazgo crucial para el diseño de la intervención fue la identificación de la dimensión cognitiva (centrada en la preocupación, la rumiación y la anticipación de fracaso) como la más incidente en el desempeño de los estudiantes. Este resultado valida empíricamente los modelos de interferencia cognitiva (Cassady & Johnson, 2002; Zeidner, 1998). La alta incidencia cognitiva demuestra que el problema principal no es simplemente el nerviosismo físico (dimensión fisiológica), sino la saturación de la memoria operativa por pensamientos irrelevantes a la tarea, lo que garantiza el bloqueo y el bajo rendimiento (Bertoglia Richards, 1996; Zeidner, 1998).

Tabla 1. Prevalencia y Distribución de la Ansiedad Académica según Nivel y Parámetros Sociodemográficos (Praxis 2024)

Nivel de Ansiedad	Prevalencia General (N=86)	Tendencia Semestral	Tendencia por Género
Bajo/Moderado	14%	Inferior en 3º semestre	Inferior a hombres
Moderado-Alto	62%	Mayor en 5º semestre	Clara predominancia en mujeres

Nivel de Ansiedad	Prevalencia General (N=86)	Tendencia Semestral	Tendencia por Género
Alto	24%	Mayor en 5º semestre	Clara predominancia en mujeres

FACTORES DESENCADENANTES Y NARRATIVAS DE VIVENCIA (ANÁLISIS CUALITATIVO)

La fase cualitativa, mediante el análisis temático de las narrativas, proporcionó el contexto necesario para interpretar los altos niveles de ansiedad.

PICOS TEMPORALES Y CONCENTRACIÓN EVALUATIVA

Las narrativas situaron consistentemente los picos de ansiedad durante los periodos de exámenes parciales y finales. Esta concentración temporal confirma que la ansiedad es fuertemente reactiva a los momentos de alta consecuencia evaluativa (Rascón Gasca & Lema Quintana, 2020).

ANÁLISIS TEMÁTICO DE GATILLOS CONTEXTUALES

Los estudiantes identificaron cuatro factores contextuales recurrentes que actuaban como detonantes de la ansiedad, todos vinculables a la pérdida de control o el aumento del estrés contextual:

Sobrecarga de Evaluaciones y Tiempo Limitado: La densidad de la carga académica, donde múltiples tareas y exámenes se superponen en un corto periodo, genera una percepción de inmanejabilidad y la sensación de que el tiempo

disponible es insuficiente para el estudio estratégico (Peñarrieta-Bedoya et al., 2025). En términos de la CVT, esto reduce la percepción de autoeficacia y control sobre el proceso de preparación (Pekrun, 2006).

Incertidumbre sobre Criterios de Evaluación: Este fue un factor central y sistemáticamente reportado. La falta de claridad en las rúbricas, la ambigüedad en los criterios de calificación, o la impresión de que las reglas de evaluación cambian o son subjetivas, intensifica la ansiedad. La falta de claridad instruccional es, metodológicamente, un generador de baja previsibilidad. Si el estudiante no sabe exactamente qué se espera o cómo será juzgado, su percepción de control se desploma, incluso si ha estudiado intensamente (Pekrun, 2006; Mottet et al., 2006).

Conciliación Estudio-Trabajo-Familia: El conflicto de roles es un estresor psicosocial significativo. Para estudiantes que deben balancear las exigencias académicas con responsabilidades laborales o familiares, la interferencia entre estos dominios reduce el tiempo y la energía disponibles para el estudio, lo que a su vez se traduce en una menor autoeficacia percibida y, consecuentemente, en mayor ansiedad (Boix Vilella et al., 2021).

Tabla 2. Factores Desencadenantes de la Ansiedad Académica Identificados Mediante Análisis Temático de Narrativas (Vivencias Cualitativas)

Categoría Temática Principal	Factores Identificados (Ejemplos de Narrativas)	Vínculo Teórico (CVT)
Sobrecarga Evaluativa	Concentración de parciales y finales; trabajos acumulativos; falta de tiempo para el estudio profundo	Baja Percepción de Control (Imprevisibilidad y Demanda excesiva) (Pekrun, 2006)
Incertidumbre Cognitiva	Criterios de evaluación ambiguos; falta de rúbricas claras; no saber qué se evaluará	Baja Percepción de Control (Previsibilidad); Alto Valor de la Tarea (Consecuencia) (Pekrun, 2006)
Conflictos de Rol	Dificultad para conciliar responsabilidades laborales y familiares con la carga académica (Boix Vilella et al., 2021).	Estrés Contextual; Baja Capacidad Percibida de Afrontamiento
Rumiación y Preocupación	Pensamientos recurrentes de fracaso; bloqueo mental durante la ejecución (Zeidner, 1998).	Dimensión Cognitiva de la Ansiedad; Interferencia en la Memoria Operativa

DISCUSIÓN CRÍTICA: MAPEO DE HALLAZGOS A LA TEORÍA CONTROL-VALOR

La triangulación de los hallazgos cuantitativos y cualitativos proporciona una validación empírica robusta para la aplicación de la Teoría Control-Valor (Pekrun, 2006) en el diseño de intervenciones (Pekrun, 2006).

El hecho de que los estudiantes identifiquen la incertidumbre sobre criterios como un detonante principal establece una cadena causal directa: Ambigüedad Instruccional → Baja Previsibilidad → Baja Percepción de Control → Intensificación de la Ansiedad de Logro (Pekrun, 2006; Bertoglia Richards, 1996). Los académicos

tienen la capacidad de modular el entorno educativo para aumentar la previsibilidad y la claridad, lo que convierte a este estresor en una variable evitable que debe ser abordada mediante la ingeniería instruccional (Pekrun, 2006).

La alta incidencia de la dimensión cognitiva, por su parte, subraya la necesidad de que las intervenciones no se centren únicamente en la relajación (fisiológica), sino primordialmente en la reestructuración cognitiva para mitigar la rumiación (Furlan et al., 2025). El entorno académico de alta exigencia, al generar ansiedad, está robando recursos que los estudiantes necesitan para demostrar su aprendizaje real. Por lo tanto, la mitigación de la ansiedad se convierte en un medio directo para proteger la función cognitiva y, consecuentemente, mejorar el rendimiento académico (Zeidner, 1998; Bertoglia Richards, 1996).

En suma, la discusión confirma que la ansiedad universitaria en Psicología es un fenómeno multifactorial arraigado tanto en las valoraciones internas (autoeficacia, rumiación) como en las características del entorno instruccional (carga, incertidumbre). Esta comprensión multinivel obliga a la institución a adoptar un paradigma de intervención integral.

IMPLICACIONES PARA LA PSICOLOGÍA UNIVERSITARIA Y PROYECCIONES ESTRATÉGICAS

PARADIGMA DE INTERVENCIÓN: DEL ENFOQUE INDIVIDUAL A LA INGENIERÍA INSTRUCCIONAL

Los hallazgos de la praxis demuestran que, dada la alta prevalencia de la ansiedad académica (86% de riesgo significativo), el problema trasciende la esfera individual y requiere una respuesta institucional y curricular. La intervención propuesta se basa en un modelo de triple nivel, dirigido a: (1) el individuo (mediante psicoeducación y estrategias de afrontamiento); (2) el diseño instruccional (mediante el ajuste de la evaluación); y (3) la política institucional (mediante el tamizaje y la derivación).

ESTRATEGIAS DE PSICOEDUCACIÓN Y AFRONTAMIENTO CENTRADO EN LA TAREA

La psicoeducación es la primera línea de acción, enfocada en la alfabetización emocional y la normalización de las respuestas ansiosas. Es vital que los estudiantes reconozcan las señales tempranas y se les proporcionen estrategias in situ para manejar la activación durante la evaluación (García Rodríguez, 2025).

INTERVENCIÓN COGNITIVO-CONDUCTUAL (TCC)

La eficacia de programas grupales basados en el modelo cognitivo-conductual (TCC) para reducir la ansiedad evaluativa está ampliamente respaldada por la evidencia (Ergene, 2003; Huntley et al., 2019; Furlan et al., 2025). Estos programas deben enfocarse en los componentes sintomáticos más incidentes:

Reestructuración Cognitiva: Dado que la rumiación fue la dimensión más perjudicial, los talleres deben centrarse en modificar los patrones de pensamiento

disfuncionales, generar pensamientos alternativos y abordar la anticipación de fracaso (Furlan et al., 2025).

Manejo del Tiempo y Estudio Estratégico: Para contrarrestar la sobrecarga percibida, es fundamental dotar a los estudiantes de herramientas concretas de planificación y organización, mejorando la autoeficacia y el control sobre el proceso de estudio (García Rodríguez, 2025; Furlan et al., 2025).

Técnicas de Regulación Emocional: El entrenamiento en relajación y técnicas psicofisiológicas son esenciales para manejar la activación autonómica (fisiológica) y evitar el bloqueo conductual (Furlan et al., 2025).

AJUSTE INSTRUCCIONAL Y LA REDUCCIÓN DE LA INCERTIDUMBRE (MANIPULANDO EL CONTROL PERCIBIDO)

La Teoría Control-Valor ofrece una ruta clara para la mitigación de la ansiedad a través del diseño instruccional, atacando directamente el factor desencadenante de la incertidumbre (Pekrun, 2006).

CLARIDAD DE CRITERIOS Y RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA

La recomendación más urgente es la institucionalización de la claridad evaluativa. Los docentes deben proveer rúbricas detalladas y transparentes al inicio de cada unidad, especificando exactamente qué criterios y niveles de desempeño se utilizarán para la calificación.

La retroalimentación debe ser formativa, temprana y explícita (Rascón Gasca & Lema Quintana, 2020). La retroalimentación formativa y oportuna aumenta la previsibilidad y la percepción de control del estudiante sobre el resultado (Rascón Gasca & Lema Quintana, 2020). Cuando la evaluación se percibe como una serie de pasos claros en lugar de un juicio final ambiguo, la ansiedad disminuye. El ajuste instruccional debe transformar la evaluación de una amenaza de alta consecuencia a una oportunidad de mejora controlada (Pekrun, 2006).

DISEÑO CURRICULAR EQUILIBRADO

Es necesario realizar ajustes en los calendarios académicos para evitar la concentración excesiva de evaluaciones en los picos de parciales y finales, según lo señalado por las narrativas. La distribución equilibrada de las evaluaciones a lo largo del semestre (ventanas de estudio estratégico) puede reducir la sensación de sobrecarga y el estrés asociado a la limitación de tiempo.

TUTORÍA Y BIENESTAR INSTITUCIONAL

La praxis demostró la utilidad del tamizaje preventivo. Se sugiere institucionalizar el uso de instrumentos como el STAI-Y (Spielberger, 1983) o la escala académica al inicio de cada semestre, permitiendo la identificación temprana del 24% de estudiantes con niveles altos de ansiedad para su derivación oportuna a servicios de apoyo psicológico o talleres especializados (UNESCO/IESALC, 2025).

Tabla 3. Articulación de la Ansiedad Académica bajo la Teoría Control–Valor (Pekrun, 2006) y Estrategias de Intervención

Antecedentes (Contextuales/Personales)	Valoración (Appraisal) de la CVT	Estrategia de Intervención Recomendada	Resultado Esperado
Incertidumbre evaluativa; Ambigüedad de criterios	Baja Percepción de Control (Previsibilidad) (Pekrun, 2006)	Ajuste Instruccional: Rúbricas claras, retroalimentación formativa (Rascón Gasca & Lema Quintana, 2020)	Aumento del Control Percibido; Mitigación de la Ansiedad
Sobrecarga, tiempo limitado; Conflictos de rol (Boix Vilella et al., 2021)	Baja Autoeficacia; Estrés Contextual	Psicoeducación: Entrenamiento en manejo de tiempo y estudio estratégico (Furlan et al., 2025)	Mejora en la Autorregulación conductual; Disminución de la Sobrecarga Percibida
Rumiación, preocupación, anticipación de fracaso (Zeidner, 1998)	Alta Preocupación (Worry); Interferencia Cognitiva (Bertoglia Richards, 1996)	Intervención TCC: Reestructuración Cognitiva y técnicas de relajación (Furlan et al., 2025)	Reducción del Impacto Cognitivo; Protección de la Memoria Operativa

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS

CONCLUSIONES DE LA PRAXIS Y APORTACIONES AL CONOCIMIENTO

La documentación de esta praxis aplicada confirma la alta prevalencia de la ansiedad académica en el estudiantado de Psicología universitaria, con un 86% de la muestra en niveles de riesgo significativo. Los hallazgos subrayan que la ansiedad es un fenómeno reactivo, concentrándose en periodos de alta consecuencia evaluativa y siendo exacerbada por factores contextuales específicos, principalmente la sobrecarga y, de manera crítica, la incertidumbre sobre los criterios de calificación.

La integración de métodos mixtos (Creswell & Plano Clark, 2018; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023) demostró ser una herramienta diagnóstica y propositiva inestimable. Mientras que el STAI-Y (Spielberger, 1983) y las escalas específicas cuantificaron el alcance del problema, las narrativas explicaron la etiología contextual del malestar, permitiendo traducir los hallazgos directamente en soluciones concretas de diseño instruccional.

Al enmarcar el análisis bajo la Teoría Control-Valor (Pekrun, 2006), se demostró que la ambigüedad en la práctica evaluativa institucional reduce la percepción de control de los estudiantes. Por consiguiente, la institucionalización de módulos breves de psicoeducación, la promoción de la claridad evaluativa mediante rúbricas detalladas y los entrenamientos en estudio estratégico se perfilan como caminos prácticos y necesarios para disminuir el malestar psicológico y proteger el proceso de aprendizaje. La protección del bienestar biopsicosocial debe ser considerada una meta de la formación, inseparable del desempeño académico.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO DOCUMENTADO Y NECESIDAD DE RIGOR EXPERIMENTAL

Es esencial reconocer las limitaciones inherentes a la praxis documentada. El estudio se circunscribe a una sola facultad y a dos semestres específicos, lo que restringe la generalización de los resultados a toda la población universitaria. Además, la dependencia del autoinforme, si bien es común en la investigación de la ansiedad (Zeidner, 1998), introduce la posibilidad de sesgos de deseabilidad social o variaciones en la percepción subjetiva, y no incluyó el uso de biomarcadores para la medición psicofisiológica objetiva. Finalmente, el diseño transversal del estudio impide establecer relaciones causales definitivas o medir el impacto a largo plazo de las intervenciones.

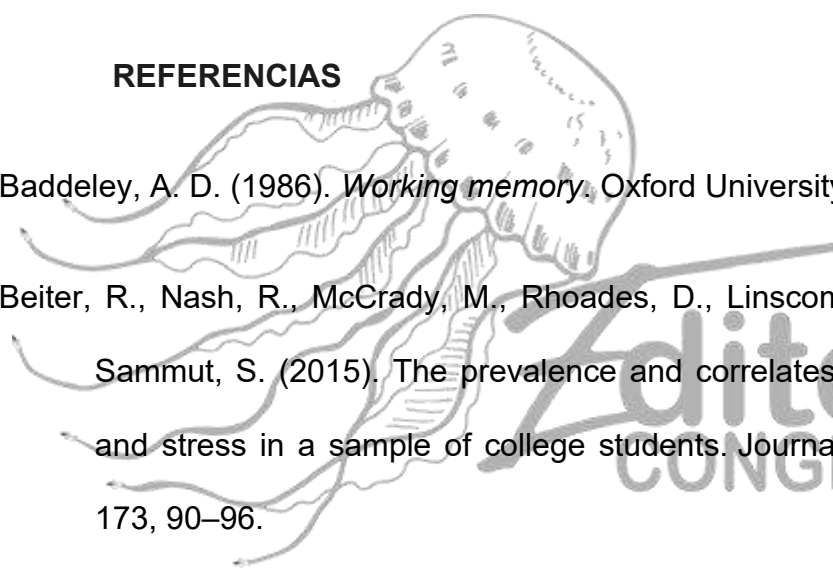
LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Las proyecciones investigativas deben transicionar hacia diseños longitudinales y experimentales de mayor rigor. Es imprescindible implementar ensayos controlados aleatorizados (ECA) para medir la eficacia diferencial de las intervenciones propuestas, como los talleres de TCC (Furlan et al., 2025) versus los ajustes instruccionales (p. ej., un grupo que reciba rúbricas claras frente a un grupo control). El seguimiento longitudinal es necesario para estimar el impacto real de estas estrategias en la reducción sostenida de la ansiedad y en la mejora del rendimiento y la retención estudiantil (Pekrun, 2006; Beiter et al., 2015).

RECOMENDACIÓN FINAL

Se recomienda formalizar a nivel de política educativa universitaria el modelo integrado de Diagnóstico (mediante métodos mixtos) → Intervención (Psicoeducación y TCC) → Ajuste Instruccional (claridad evaluativa) como estrategia permanente y sistemática para la gestión de la salud mental y la optimización de los entornos de aprendizaje en la Licenciatura en Psicología.

REFERENCIAS

- 
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford University Press.
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90–96.
- Bertoglia Richards, L. (1996). Ansiedad y deterioro cognitivo: incidencia en el rendimiento académico. *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 175-186.
- Boix Vilella, S., Barrera García, R., León Zarceño, E., & Serrano Rosa, M. Á. (2021). Conciliación trabajo-familia y salud psicosocial en los inicios del COVID-19. Un estudio piloto con profesores y no profesores. *Perfiles Educativos*, 43(174).

Carassas Medrano, C. W., & Marañón Ponce de Leon, A. L. (2024). Impacto de la ansiedad y la depresión en el rendimiento académico en adolescentes y adultos emergentes. Universidad de Lima.

Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270–295.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.

Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: A meta-analysis. *School Psychology International*, 24(3), 313-328.

Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction. A meta-analysis. *School Psychology International*, 24(3), 313-31
<https://doi.org/10.1177/01430343030243004>

Furlan, L. A., Pesarini, P. A., Cuevas, L., & Martínez Santos, G. (2025). Eficacia de una intervención para reducir la procrastinación académica y la ansiedad de evaluación. *Journal of Health Psychology*.

García Rodríguez, A. (2025). *Regulación emocional: aprende a manejar el estrés y cuidar tu salud mental*. Vitalcentro Tenerife.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.^a ed.). McGraw-Hill.

Huntley, C. D., Young, B., Temple, J., Longworth, M., Smith, C. T., Jha, V., & Fisher, P. L. (2019). The efficacy of in-terventions for test-anxious university students: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of anxiety disorders*, 63, 36-50 <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2019.01.007>

Infad Revista de Psicología. (2025). El poderoso mundo de la.

Lang, P. J. (1968). Fear reduction and fear behavior: Problems and perspectives. En J. M. Shlien (Ed.), *Research in psychotherapy* (Vol. 3, pp. 90–102). American Psychological Association.

Montagu, N. (2025). Modelo del triple sistema de respuesta: qué es, partes y características. *Psicología y Mente*.

Mottet, T. P., Beebe, S. A., & Medlock, S. M. (2006). The effects of instructional clarity and content relevance on student motivation and affective learning. *Communication Education*, 55(2), 176–197.

Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). The Validity Issues in Mixed Research. *Research in the Schools*, 13(1), 48-63.

Pekrun, R. (2006). The control–value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.

Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). Control-Value Theory of Achievement Emotions. In R. E. Perry, L. D. F. Perry, & A. L. H. H. L. R. C. G. L. L. C. P. C. J. H. T.

A. T. K. L. M. M. H. F. J. P. D. K. W. H. B. G. E. D. S. (Eds.), International Handbook of Emotions in Education. Routledge.

Peñarrieta-Bedoya, L., Pineda-Ancco, J., Quintanilla-Chacón, M., & Rodríguez-Rocha, L. (2025). Estrés académico como factor de riesgo en la salud mental de estudiantes de Derecho en zonas altoandinas. European Public & Social Innovation Review, 10, 1-17.

Rascón Gasca, A. L., & Lema Quintana, S. (2020). Niveles de ansiedad de estudiantes frente a situaciones de exámenes: Cuestionario CAEX. Propósitos y Representaciones, 8(3).

Ríos, F., Bozzo, F., Marchant, E., & Fernández, T. (2010). Factores que inciden en el clima áulico universitario.

Spielberger, C. D. (1983). Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y). Consulting Psychologists Press.

Tron Álvarez, R., Torres Beltrán, X. K., & Avendaño Amador, C. (2024). Nivel de ansiedad en estudiantes de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Profesionales Iztacala. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 27(3).

Uceda, S. A. (2021). Método mixto de investigación: Cuantitativo y cualitativo. Editorial INUDI.

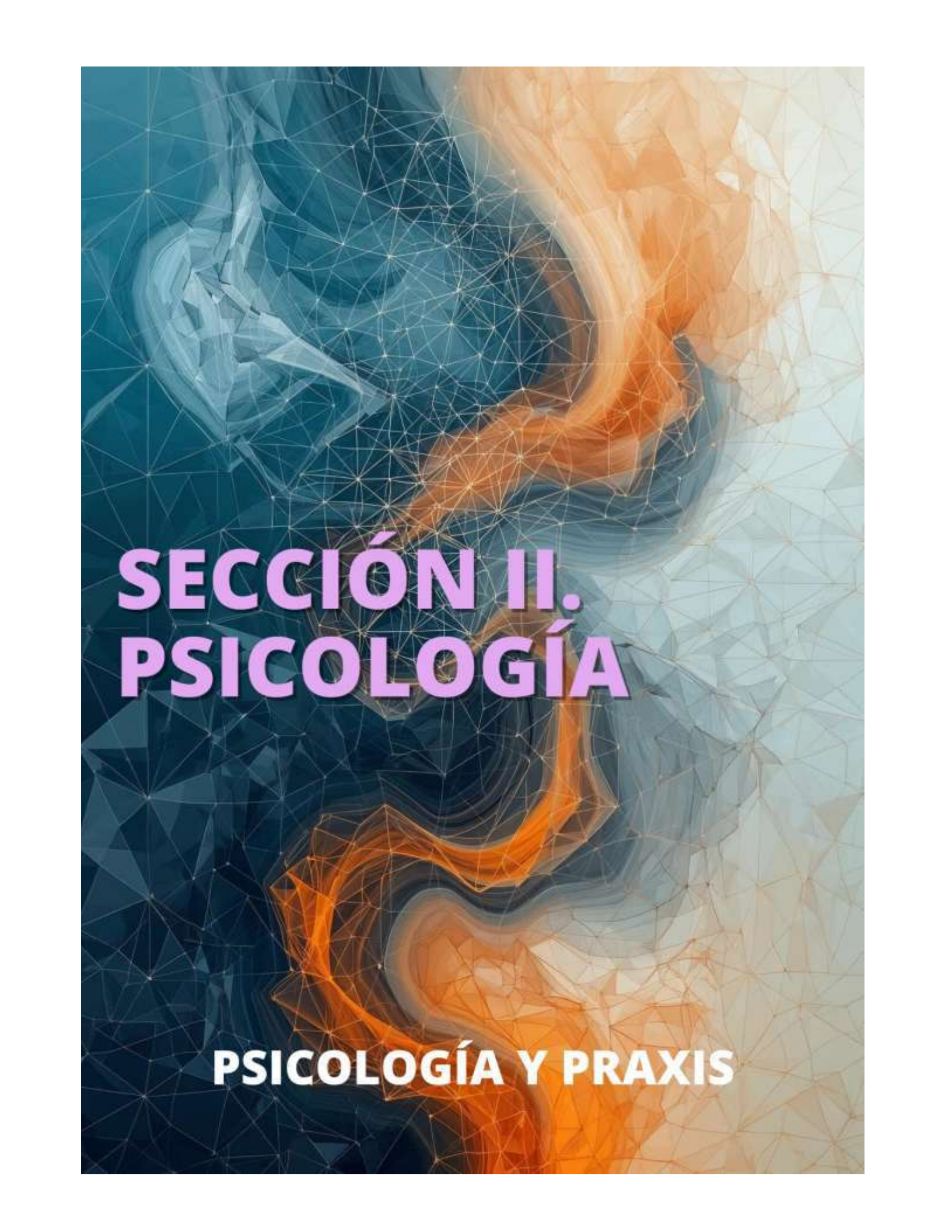
SECCIÓN I. EDUCACIÓN



UNESCO/IESALC. (2025). Nuevo informe: apoyando la salud mental de los estudiantes de educación superior.

Zeidner, M. (1998). Test anxiety: The state of the art. Plenum Press.





SECCIÓN II. PSICOLOGÍA

PSICOLOGÍA Y PRAXIS

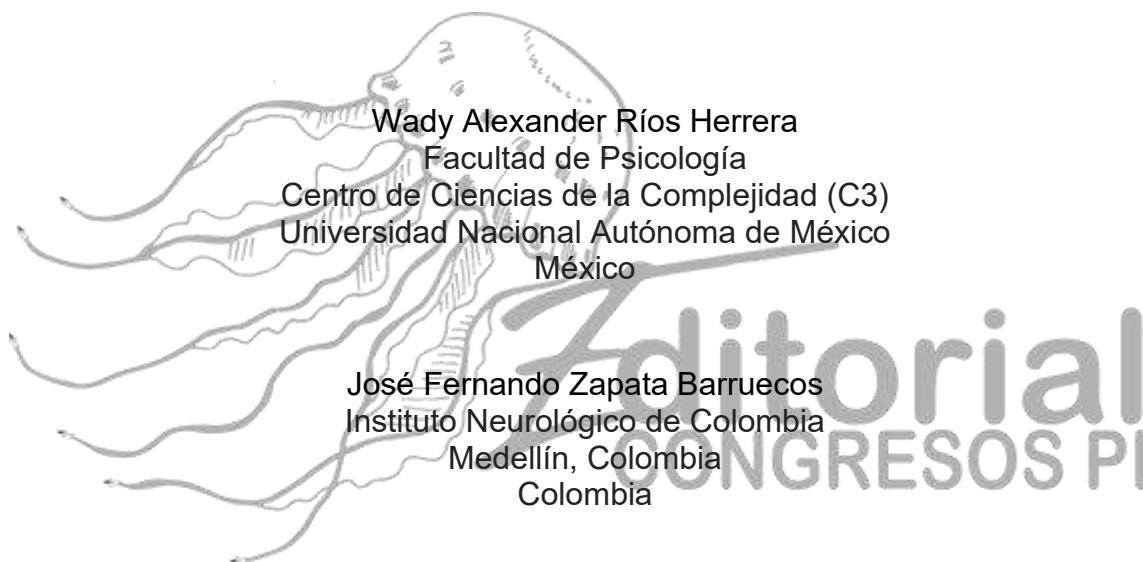
TABLA DE CONTENIDO

<i>CARACTERIZACIÓN DE LA CONECTIVIDAD FUNCIONAL CEREBRAL MEDIANTE ELECTROENCEFALOGRAFÍA (EEG): ESTUDIO EN EPILEPSIA DE INICIO FOCAL</i>	562
CHARACTERIZATION OF FUNCTIONAL BRAIN CONNECTIVITY USING ELECTROENCEPHALOGRAPHY (EEG): STUDY IN FOCAL ONSET EPILEPSY	562
Wady Alexander Ríos Herrera	562
José Fernando Zapata Barruecos	562
<i>CULTIVAR LA PACIENCIA DEL ENCUENTRO CON EL BEBÉ QUE LLORA</i>	608
LET'S CULTIVATE THE PATIENCE OF THE ENCOUNTER WITH A CRYING BABY	608
Nery Esperanza Cuevas Ocampo	608
<i>DIFICULTADES EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL Y EN LA INTEGRACIÓN AFECTIVA: UN CASO DESDE LA PSICOTERAPIA INTEGRAL XIV</i>	625
DIFFICULTIES IN EMOTIONAL REGULATION AND AFFECTIVE INTEGRATION: A CASE FROM INTEGRAL PSYCHOTHERAPY XIV	625
Eduardo De la Fuente Rocha	625
<i>EL LENGUAJE SENSITIVO COMO EXPERIENCIA REFLEXIVA: UNA LECTURA DIALÓGICA DE DOS OBRAS CONTEMPORÁNEAS</i>	656
SENSITIVE LANGUAGE AS A REFLECTIVE EXPERIENCE: A DIALOGICAL READING OF TWO CONTEMPORARY WORKS	656
Liliana Andrea Calderón Garzón	656
<i>EL PRINCIPIO DE TRADUCCIÓN DELIRANTE: EXCESO, LÍMITE Y LAZO EN LA SUBJETIVIDAD CONTEMPORÁNEA</i>	679
THE PRINCIPLE OF DELUSIONAL TRANSLATION: EXCESS, LIMIT, AND BOND IN CONTEMPORARY SUBJECTIVITY	679
César Andrés Escalante Sifuentes	679
<i>EL YO COMO FACETA Y LAS FACETAS DEL YO. PROPUESTA PSICOLÓGICA DESDE LA ANTROPOLOGÍA TRASCENDENTAL</i>	728
THE SELF AS A FACET AND THE FACETS OF THE SELF. A PSYCHOLOGICAL PROPOSAL FROM TRANSCENDENTAL ANTHROPOLOGY	728

Edgar Mauricio López Castro	728
ESTRATEGIAS LABORALES Y FACTORES DE MOTIVACIÓN EN EL ENTRENAMIENTO DE FUNCIONES EJECUTIVAS PARA EQUIPOS DE ALTO RENDIMIENTO	773
WORK STRATEGIES AND MOTIVATIONAL FACTORS IN TRAINING EXECUTIVE FUNCTIONS IN HIGH-PERFORMANCE TEAMS	773
Erick Samuel Santillán Mirsaydi	773
IMPACTO DE LA ASOCIATIVIDAD EN LOS EMPRESARIOS DE TURISMO MAPUCHE EN LA REGIÓN DE LA ARAUCANÍA	797
IMPACT OF ASSOCIATION ON MAPUCHE TOURISM ENTREPRENEURS IN THE ARAUCANÍA REGION	797
Pablo Müller-Ferres	797
PREVENCIÓN DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL EN COLOMBIA: TENDENCIAS Y DESAFÍOS	827
PREVENTION OF CHILD SEXUAL ABUSE IN COLOMBIA: TRENDS AND CHALLENGES	827
Melissa Ortiz-Barrero	827
Shadye Matar-Khalil	827
PSICOLOGÍA POSITIVA: OPTIMISMO COMO FACTOR PROTECTOR DE LA PERSONA	858
POSITIVE PSYCHOLOGY: OPTIMISM AS A PROTECTIVE FACTOR FOR THE INDIVIDUAL	858
Marilia Síbele Cortez Vidal	858

**CARACTERIZACIÓN DE LA CONECTIVIDAD FUNCIONAL
CEREBRAL MEDIANTE ELECTROENCEFALOGRAFÍA (EEG):
ESTUDIO EN EPILEPSIA DE INICIO FOCAL**

**CHARACTERIZATION OF FUNCTIONAL BRAIN CONNECTIVITY USING
ELECTROENCEPHALOGRAPHY (EEG): STUDY IN FOCAL ONSET EPILEPSY**



Wady Alexander Ríos Herrera
Facultad de Psicología
Centro de Ciencias de la Complejidad (C3)
Universidad Nacional Autónoma de México
México

José Fernando Zapata Barruecos
Instituto Neurológico de Colombia
Medellín, Colombia
Colombia

RESUMEN

Una crisis epiléptica se define como la aparición transitoria de signos o síntomas debidos a una actividad neuronal anormal, excesiva o sincrónica en el cerebro. Para el diagnóstico y seguimiento de esta patología, el Electroencefalograma (EEG) es la herramienta clínica más extendida, ofreciendo una alta resolución temporal a pesar de sus limitaciones espaciales y la

susceptibilidad a los artefactos y la dependencia del punto de referencia.

Investigaciones previas han demostrado la existencia de un patrón de fondo estable y pronunciado de correlaciones cruzadas lineales en registros de EEG de banda ancha de pacientes con Epilepsia del Lóbulo Temporal.

El objetivo de este estudio es caracterizar cuantitativamente la conectividad funcional en registros EEG extracraneales para epilepsia de inicio focal, a partir de las desviaciones al patrón de fondo para las distintas bandas de frecuencia asociadas a diferentes funciones cerebrales.

El estudio analizó 50 registros de EEG extracraneal de 24 pacientes con diferentes tipos de epilepsia focal provenientes del Instituto Neurológico de Colombia.

Encontramos un patrón de correlación cruzada promedio que es consistente, pronunciado, independiente del estado fisiológico, sujeto y muy similar entre las diferentes bandas de frecuencia. Se determinó que las características dinámicas de la actividad cerebral durante la crisis no están en el patrón de fondo en sí, sino en sus desviaciones.

Se concluye que los cambios abruptos de la dinámica de la conectividad funcional cerebral están codificados de manera robusta en las desviaciones al patrón estacionario para las epilepsias de inicio focal y para cada banda de frecuencia examinada.

PALABRAS CLAVE

Electroencefalograma, Epilepsia de inicio focal, Análisis Multivariante, Estructura estable en pacientes, desviaciones a la estructura estable, hipótesis del cerebro crítico.

ABSTRACT

An epileptic seizure is defined as the transient occurrence of signs or symptoms due to abnormal, excessive, or synchronous neuronal activity in the brain. For the diagnosis and monitoring of this pathology, the Electroencephalogram (EEG) is the most widespread clinical tool, offering high temporal resolution despite its spatial limitations and susceptibility to artifacts and dependence on the reference point.

Previous research has demonstrated the existence of a stable and pronounced background pattern of linear cross-correlations in broadband EEG recordings of patients with Temporal Lobe Epilepsy.

The objective of this study is to quantitatively characterize functional connectivity in extracranial EEG recordings for focal onset epilepsy, based on the deviations from the background pattern across the distinct frequency bands associated with different brain functions.

The study analyzed 50 extracranial EEG recordings from 24 patients with different types of focal epilepsy from the Neurological Institute of Colombia.

We found an average cross-correlation pattern that is consistent, pronounced, independent of the physiological state and subject, and very similar among the different frequency bands. It was determined that the dynamic characteristics of brain activity during the seizure are not in the background pattern itself, but in its deviations.

It is concluded that the abrupt changes in the dynamics of cerebral functional connectivity are robustly encoded in the deviations from the stationary pattern for focal onset epilepsies and for each frequency band examined.

KEYWORDS

Electroencephalogram, Focal onset epilepsy, Multivariate analysis, Stable structure in patients, Deviations from stable structure, Critical brain hypothesis.

INTRODUCCIÓN

En neurociencias, comprender la conectividad funcional del cerebro humano constituye uno de los retos más complejos y fascinantes de la investigación actual. El encéfalo alberga unas 1011 neuronas interconectadas mediante 10^{14} – 10^{15} sinapsis; si se sumara la longitud de todos los axones de la sustancia blanca de un adulto sano, rondaría los 10 millones de kilómetros (Sporns, 2007). Cada

neurona exhibe propiedades fuertemente no lineales y las redes muestran un delicado equilibrio entre aleatoriedad y regularidad a lo largo de múltiples niveles jerárquicos (Sporns et al., 2000, 2002). Además, la dinámica cerebral es marcadamente no estacionaria —se adapta de forma continua al entorno— y exige un balance constante entre orden local y sincronización global de los procesos de excitación e inhibición (Kramer & Cash, 2012).

El electroencefalograma (EEG) es el método más extendido para registrar la actividad eléctrica cortical: es no invasivo, relativamente asequible y posee resolución temporal del orden de milisegundos. No obstante, adolece de limitaciones espaciales —cada electrodo extracraneal integra la señal de casi 10 cm² de corteza y es susceptible a artefactos musculares y ruido ambiental—, además de los efectos de conducción de volumen y la dependencia de la referencia elegida (Ríos-Herrera et al., 2019; Marín-García et al., 2024;). Tales factores complican la interpretación de las medidas de conectividad funcional derivadas del EEG.

En la práctica clínica, el EEG se emplea para el diagnóstico y seguimiento de patologías como demencias, Alzheimer, déficit de atención, esquizofrenia, tumores, coma, secuelas de callosotomía, para confirmar la muerte encefálica y epilepsia.

La epilepsia es una de las enfermedades neurológicas más prevalentes, con una incidencia aproximada de 1 caso por cada 200 personas. Una crisis epiléptica se define como “la aparición transitoria de signos y/o síntomas debidos a

una actividad neuronal anormal, excesiva o sincrónica en el cerebro” (Fisher et al., 2005). Las manifestaciones clínicas de las crisis varían ampliamente según numerosos factores, al punto que Gotman (2011) señaló que “algunas crisis son totalmente ambiguas, otras inciertas, y existe continuidad entre ambos extremos”.

Estudios recientes han investigado cómo varía la conectividad funcional cerebral antes, durante y después de una crisis epiléptica (fases pre-ictal, ictal y post-ictal). Sin embargo, los hallazgos han sido heterogéneos: cuando se divide una crisis epiléptica en sus periodos, surgen diferencias sutiles. En el periodo pre-ictal, mientras que Bartolomei et al. (2004) encontraron una disminución de la correlación en regiones como el hipocampo y la amígdala, y Wendling et al. (2004) reportaron su ausencia justo antes de la crisis, otros estudios sugirieron lo contrario. Por ejemplo, Guye et al. (2006) hallaron valores más altos de correlación al inicio, y Ponten et al. (2007) notaron un aumento significativo en la sincronización en la banda Delta.

Durante el periodo ictal, la tendencia parece ser un aumento general de la sincronización, con Schindler et al. (2010) y Ponten et al. (2004) reportando que la sincronización se eleva en múltiples bandas de frecuencia (Delta, Alfa y Beta). No obstante, los hallazgos son más complejos, ya que Schindler et al. (2007) identificaron que la sincronización puede mantenerse o disminuir al inicio de la crisis para luego aumentar en la segunda mitad, mientras que Müller et al. (2011) observaron que la banda de 12.5 Hz disminuye su sincronización mientras que otras bandas más rápidas aumentan.

Finalmente, en el periodo pos-ictal, la sincronización parece seguir aumentando, según lo reportado por Guye et al. (2006) y Schindler et al. (2007), aunque Müller et al. (2011) también notaron que la banda de 12.5 Hz disminuye su sincronización después de la crisis, en contraste con un aumento en las bandas más rápidas.

Dada esta ausencia de sistematización en los cambios de conectividad durante el periodo peri-ictal, nuestro objetivo es caracterizar la conectividad funcional empleando nuevas herramientas cuantitativas que puedan revelar patrones más consistentes y significativos.

Cabe anticipar que, debido a la naturaleza marcadamente no estacionaria de los registros EEG, un índice como la correlación lineal (que toma valores entre -1 y $+1$) podría, a priori, promediarse a aproximadamente cero cuando se calcula sobre ventanas móviles sobre segmentos de datos suficientemente largos. Esto sería esperable especialmente durante transiciones altamente no estacionarias, como el periodo peri-ictal de las crisis epilépticas focales. En otras palabras, si la conectividad fluctuara cualitativamente, las correlaciones medias estimados sobre intervalos largos tenderían a cancelarse, deberían tender rápidamente a cero. Sin embargo, estudios recientes han reportado resultados contrarios a esta suposición, Müller et al. (2014) observaron que, a pesar de los drásticos cambios mentales, conductuales y fisiológicos que conlleva una crisis epiléptica focal (e.g., variaciones en flujo sanguíneo cerebral, consumo de oxígeno, y cambios morfológicos en los grafoelementos del EEG), las interrelaciones lineales

promediados entre diferentes regiones cerebrales se mantienen sorprendentemente estables y suelen tomar magnitudes grandes.

En registros de banda ancha ($[0.5 : 25]\text{Hz}$), las matrices de correlación promedio exhiben valores elevados (positivos y negativos) y, aún más notable, las matrices promedio calculadas para las fases preictal, ictal y posictal de una crisis resultan ser prácticamente indistinguibles entre sí (Alan Carillo et al., 2025). Este fenómeno se ha comprobado tanto en EEG extracraneales como intracraneales (Müller et al., 2020), y parece ser universal entre sujetos: distintas personas muestran patrones de correlación muy similares.

Olguín-Rodríguez et al. (2018) demostraron que una estructura de correlación muy semejante aparece también en sujetos sanos durante el sueño (independientemente de la fase del sueño) e incluso en sujetos despiertos con ojos abiertos o cerrados. Es decir, este patrón estable de interrelaciones no es una mera expresión de la patología epiléptica, sino que podría reflejar propiedades intrínsecas de la actividad cerebral.

En estudios más recientes (Marín-García et al., 2024; Apablaza-Yévenes et al., 2024; Arzate-Mena et al., 2022; Olguín-Rodríguez et al., 2018; Müller et al., 2014), este mismo patrón altamente correlacionado ha sido interpretado como un “estado dinámico basal” del cerebro. Dicho estado basal representaría una configuración dinámica necesaria para mantener las funciones cerebrales mínimas vitales y para coordinar eficazmente la interacción entre circuitos involucrados en el procesamiento de información y procesos cognitivos. Evidencia a favor de esta

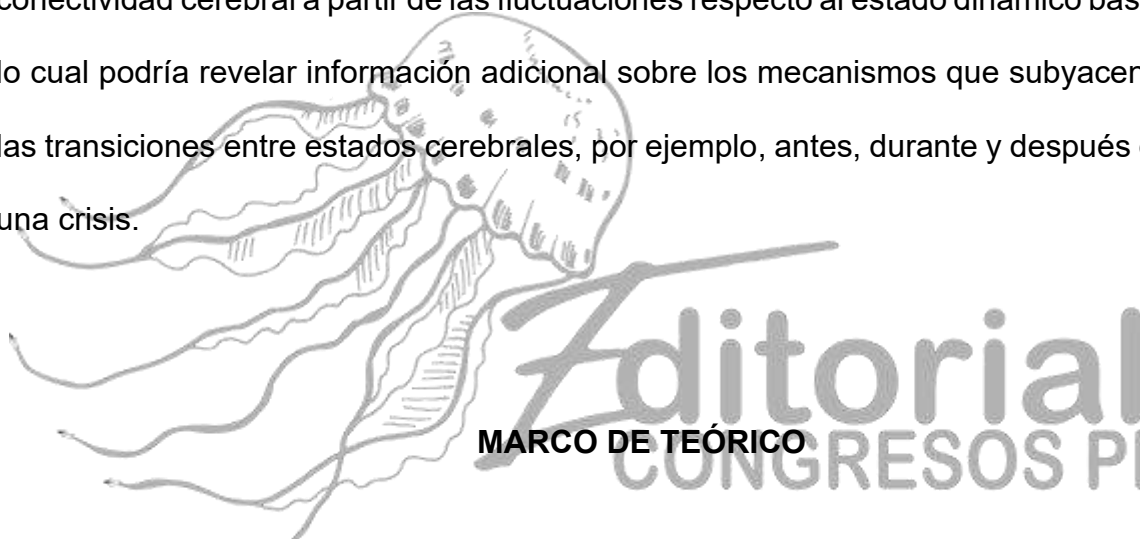
interpretación proviene incluso de pacientes en estado vegetativo persistente: aun con daño cerebral difuso y pérdida de consciencia, estos pacientes conservan — aunque de forma heterogénea— la presencia del patrón estacionario de correlación basal (Apablaza-Yévenes et al., 2024).

Considerando lo anterior, pretendemos aplicar la noción de “estado dinámico basal” o patrones estacionarios a los registros EEG de pacientes con epilepsia inicio focal. En particular, se investigará si estos estados patológicos comparten ese patrón basal de conectividad funcional y cómo se manifiesta. Adicionalmente, se realizará un análisis separado por bandas de frecuencia para determinar la estructura basal persiste o varía cuando se estudian distintas regiones espectrales (delta, theta, alfa, beta). Sabiendo que la actividad en diferentes bandas de frecuencia está asociada a distintas funciones cerebrales (v.g. ritmos alfa con relajación y atención, ritmos theta con etapas del sueño, etc.). Además, las escalas de tiempo en la cual se lleva a cabo los procesos neuronales son distintos en las diferentes bandas de frecuencia.

Asimismo, caracterizamos las desviaciones o fluctuaciones alrededor de dicho estado dinámico basal. Es decir, en (Mueller et al 2014, Olguin Rodríguez 2018, Apablaza-Yévenes et al., 2024) se interpretó este patrón estable de las interrelaciones a una expresión de la dinámica cerca o encima del atractor de la dinámica cerebral en el espacio fase. Por lo tanto, la dinámica transiente como una crisis epiléptica, o procesos cognitivos, emocionales, motores etc. deben de expresarse a través de (ligeras) desviaciones o fluctuaciones alrededor de esta estructura.

Por lo tanto, además de identificar la estructura basal estable, interesa cuantificar cómo fluctúa la conectividad funcional en torno a ese estado de referencia. Estas fluctuaciones podrían analizarse, por ejemplo, mediante matrices de diferencias (restando la conectividad instantánea a instantánea menos el basal promedio) según sugerido por Apablaza-Yévenes et al. (2024) u Olguín-Rodríguez et al. (2018).

En suma, otro objetivo es analizar cuantitativamente la dinámica de la conectividad cerebral a partir de las fluctuaciones respecto al estado dinámico basal, lo cual podría revelar información adicional sobre los mecanismos que subyacen a las transiciones entre estados cerebrales, por ejemplo, antes, durante y después de una crisis.



Las herramientas estándares establecidas para detección, cuantificación de acoplamientos entre áreas cerebrales y propiedades intrínseca de cada señal o área cerebral, se ha desarrollado desde distintos enfoques: univariante, bivariante y multivariante, los cuales comprenden interrelaciones lineales y/o no-lineales. En cada enfoque, se define un conjunto de medidas para la caracterización de la dinámica, el cual sirven para cuantificar las interrelaciones entre las diferentes áreas anatómicas o extraer propiedades intrínsecas de cada señal, que depende esencialmente de las características específicas de las series de tiempo a analizar (electrodos o canales de la actividad cerebral).

En primera instancia, se estudian series de tiempo de manera independiente a partir de métodos univariantes. Con éstos se investiga acerca de las propiedades individuales de cada uno por separado, por ejemplo, el espectro de potencia o la densidad espectral, auto-correlación, la dimensión de correlación, entre otras.

En la segunda instancia, las medidas bivariantes estiman las interrelaciones entre dos series de tiempo (canales de electroencefalograma), acoplamiento o direccionalidad. Un ejemplo de ello es el coeficiente de correlación lineal, sincronización de fase, información mutua.

Asimismo, al tener M series de tiempo, se puede aplicar un método bivalente para estimar la interrelación entre todos los pares, este método es el multivariante, estudian interacciones de M series de tiempo que puede ser representada por una matriz de datos.

En esta sección se presentará brevemente el coeficiente de correlación lineal, definición del patrón estacionario y desviaciones al patrón estacionario.

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN LINEAL

El coeficiente de correlación lineal es una medida bivalente, que estima la relación lineal entre dos variables aleatorias. La definición exacta del coeficiente de correlación lineal entre dos series de tiempo $X_i(t)$ y $X_j(t)$ está dado a través de:

$$C_{ij} = \frac{1}{T} \sum_{t=1}^T X_i(t) X_j(t). \quad (1)$$

donde T es la longitud del segmento a analizar.

El primer paso para estimar los coeficientes de correlación lineal C_{ij} , es la normalización de cada serie de tiempo dentro de una ventana temporal de longitud T datos.

$$\tilde{x}_i(t) = \frac{x_i(t) - \langle x_i \rangle_t}{\sigma_i}, \quad (2)$$

donde $\langle x_i \rangle_t$ denota el valor promedio temporal y σ_i la desviación estándar de las series de tiempo original $x_i(t)$, estimado sobre la ventana de tiempo de longitud T .

La expresión de normalización (2) elimina la información de la amplitud de los datos e implica que el promedio temporal $\langle \tilde{x}_i \rangle_t = 0$ y la varianza $\langle \tilde{x}_i^2 \rangle_t = 1$.

Por lo tanto, sólo la forma y la fase de la señal influye en el cálculo de los coeficientes de correlación.

Por otra parte, debido a la no estacionariedad de los datos, se desea que la ventana T que se utiliza para estimar las correlaciones sea lo más pequeña posible. Para ello se emplea la siguiente ecuación (Rummel et al. 2007a):

$$C_{ij} = \frac{1}{T} \sum_{t=1}^T \tilde{x}_i(t) \tilde{x}_j(t) = \langle \tilde{x}_i \tilde{x}_j \rangle_t \quad (3)$$

Debido a que la estimación de la matriz de correlación se fundamenta en la técnica de ventana corrida —pues se desea conocer la evolución temporal del patrón de correlación generado por el sistema— el cálculo de correlación ha de

moverse sobre un conjunto de datos de la serie de tiempo. Por otra parte, cabe mencionar que la correlación es una medida adimensional que no depende de las unidades de medida.

El coeficiente de correlación lineal C_{ij} tiene las siguientes propiedades debido a la normalización de los datos:

$$\begin{aligned} C_{ij} &\equiv C_{ji}, \\ -1 &\leq C_{ij} \leq 1. \end{aligned} \quad (4)$$

La propiedad de simetría refleja que la similitud entre las señales $X_i(t)$ y $X_j(t)$ es la misma que entre $X_j(t)$ y $X_i(t)$. Por su parte, la desigualdad señala que los coeficientes de correlación varían entre ± 1 , de modo en el que $C_{ij} = -1$ indica que $X_i(t)$ es exactamente anti-correlacionada a $X_j(t)$, $C_{ij} = 0$ refleja que las series de tiempo son linealmente independientes una de otra y $C_{ij} = 1$ señala que las series de tiempo son idénticas.

DEFINICIÓN DEL PATRÓN ESTACIONARIO

La definición del patrón estacionario sólo se define sobre registros de electroencefalograma (EEG), por tanto, a partir de un registro de EEG, ya realizado su respectiva limpieza y preprocesamiento se toman W_n ventanas corridas sin o con traslape de longitud T sobre el registro de EEG, como se muestra en la parte superior de la figura 1. Luego a cada ventana W se le estima la matriz de correlación

C_{ij} entre los pares de electrodos, en esta caso consideramos 19 de canales o derivaciones como se observa en parte inferior de la figura 1.

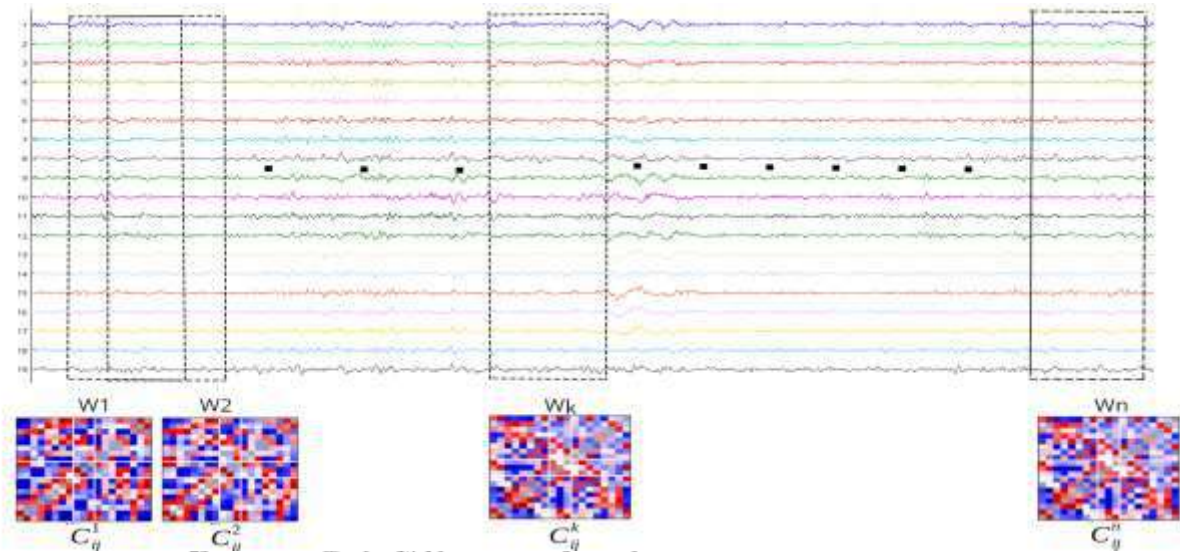


Figura 1. Esquema de estimación de la matriz de correlación por ventana corrida. La grafica superior son ventanas corrida $W1, W2... Wn$ sobre un registro de electroencefalograma y la graficas inferiores son las C_{ij}^n matrices de correlaciones para cada ventana corrida.

Por último, se estima el promedio entre las matrices de correlación de cada ventana, es decir;

$$PCS = \langle C_{ij} \rangle_W = \frac{1}{W} \sum_{k=1}^W C_{ij}^k \quad (5)$$

donde W es el número de ventanas generadas sobre los registros de EEG, figura 2.

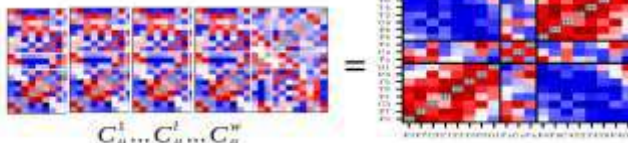
$$PCS = \frac{1}{W} \sum_{K=1}^W C_g^1 \dots C_g^L \dots C_g^W$$


Figura 2. Esquema del calculo del patrón correlación estacionario (PCS).

La estructura estable de la conectividad cerebral, reportada por Müller et al., 2014, se visualiza en la imagen derecha de la figura 2.

Los ejes X y Y de la imagen representan los canales del electroencefalograma (EEG). Las líneas negras verticales y horizontales demarca la división de los hemisferios cerebrales. El orden de los canales va de izquierda a derecha (y viseversa): primero los hemisferio izquierdo, seguido por los centrales, y por último, los del hemisferio derecho.

La paleta de colores (rojo-blanco-azul) indica el monto de correlación lineal, con un rango de -1 a 1 (ver Ecuación 5).

- Rojo: correlaciones alta (valores cercanos a 1).
- Blanco: ausencia de correlación (valores cercanos a cero).
- Azul: anti-correlación (valores cercanos a -1).

La estructura reportada por Müller et. at., 2014 y posteriormente validada por Olguin Rodriguez et. al., 2018, muestra los siguientes patrones:

- **Interrelaciones intrahemisferica** positivas, con valores de correlación muy cercana a 1 (color rojo)
- **Interrelaciones interhemisferica** negativas, con valores de correlación muy cercano a -1 (color azul)

DESVIACIONES AL PATRÓN ESTACIONARIO.

Dado que el Patrón Estacionario se puede interpretar como la sombra del atractor que describe la actividad dinámica basal del cerebro surge entonces la necesidad de caracterizar la dinámica de la conectividad cerebral a partir de las desviaciones o fluctuaciones respecto al patrón estacionario. Dicha investigación se lleva a cabo considerando únicamente las matrices de diferencias Apablaza-Yevenes et al., 2024; Olguín-Rodríguez et al., 2018. La matriz de diferencia es estima a partir de la siguiente ecuación:

$$D_{ij}(t) = C_{ij} - \langle C_{ij} \rangle_t \quad (6)$$

Donde C_{ij} son los coeficientes de correlación lineal de la matriz C y es la matriz de correlación promedio $\langle C_{ij} \rangle_t$ sobre un segmento temporal, es el patrón estacionario. La ecuación anterior proporciona una matriz que mide las diferencias a lo largo del tiempo y permiten distinguir entre diversas condiciones fisiológicas.

METODOLOGÍA

Se utilizarán 50 registros de EEG de 24 pacientes con epilepsia focal. Se realizó monitoreo de EEG continuo durante una semana completa, realizados la Unidad de Neurofisiología del Instituto Neurológico de Colombia, a cargo del Dr. Zapata. Estos registros fueron previamente depurados de una base más grande, descartando aquellos registros que estaban excesivamente contaminados y que no eran aptos para el análisis cuantitativo.

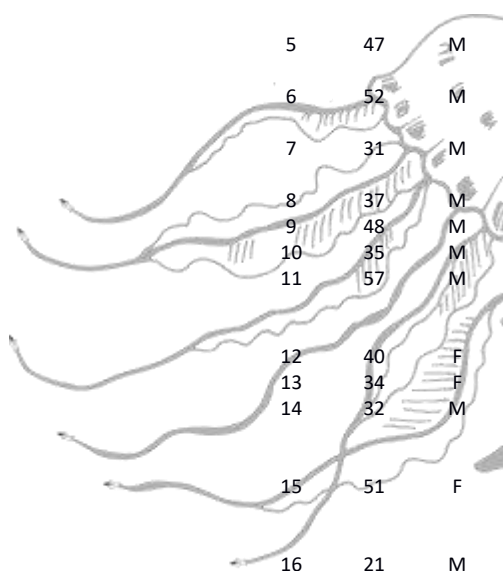
El protocolo fue el siguiente: se realizó EEG continuo a todos los pacientes durante cinco días, tanto en vigilia como en sueño naturalmente inducido. Se realizaron técnicas de activación para inducir la aparición de crisis o fenómenos epilépticos, las cuales fueron hiperventilación, fotoestimulación y privación de sueño la primera noche.

Todos los participantes dieron su consentimiento informado por escrito, y el protocolo fue aprobado por el Comité de Ética del Instituto Neurológico de Investigación Clínica de Colombia.

MATERIALES

La muestra estuvo conformada por 24 pacientes con diagnóstico de epilepsia focal, 19 de ellos fueron hombres y 5 mujeres. El rango de edad fue de 34 a 63 años y el tipo de epilepsia fue como se describe a continuación: 20 cursan con epilepsia focal del lóbulo temporal, 3 con epilepsia focal del lóbulo frontal y 1 con

epilepsia del cuadrante posterior. La información detallada de los pacientes se muestra en la Tabla 1.



Paciente	Edad	Sexo	Crisis	Día	Duración (s)	Lateralidad
Epilepsia del lóbulo temporal						
1	35	M	1	3	229	LTD
			2	3	132	LTD
2	26	M	3	1	232	LTI
			4	1	140	LTI
			5	2	122	LTI
			6	2	85	LTI
			7	2	72	LTI
			8	3	78	LTI
3	33	M	9	2	50	LTD
4	50	M	10	3	86	LTI
			11	3	96	LTI
5	47	M	12	5	110	LTD
			13	5	88	LTD
6	52	M	14	2	49	LTD
			15	2	63	LTD
7	31	M	16	4	46	LTD
			17	4	93	LTD
8	37	M	18	4	99	LTI
9	48	M	19	3	85	LTI
10	35	M	20	3	70	LTI
11	57	M	21	4	121	LTI
			22	4	55	LTI
			23	5	80	LTI
12	40	F	24	4	111	LTD
13	34	F	25	4	110	LTI
14	32	M	26	2	83	LTI
			27	3	52	LTD
			28	3	47	LTD
15	51	F	29	2	130	LTI
			30	3	127	LTI
			31	3	91	LTI
16	21	M	32	2	122	LTD
17	56	F	33	2	76	LTI
18	39	M	34	2	59	LTD
19	63	F	35	4	87	LTD
			36	4	79	LTD
			37	4	52	LTD
20	35	M	38	3	84	LTI
			39	3	86	LTI
Epilepsia del lóbulo frontal						
21	30	M	40	2	117	LFI
22	22	M	41	4	69	LFD
			42	4	71	LFD
23	29	M	43	4	78	LFD
			44	4	83	LFD
			45	5	78	LFD
Epilepsia del cuadrante posterior						
24	49	M	46	2	54	CPI
			47	2	54	CPI
			48	2	54	CPI
			49	2	54	CPI
			50	2	55	CPI

Tabla 1.: Información sobre los pacientes, duración de las crisis, lateralización del lóbulo temporal derecho (LTD), lóbulo temporal izquierdo (LTI), lóbulo frontal derecho (LFD), lóbulo frontal izquierdo (LFI) y cuadrante posterior izquierdo (CPI).

Los registros se realizaron utilizando software Easy III de la compañía Cadwell Inc., Washington, USA con 32 electrodos originalmente, sin embargo, para este estudio solo se utilizaron 21 electrodos, los cuales fueron: Fp1, F3, F7, C3, T1, T3, T5, P3, O1, Fz, Cz, Pz, Fp2, F4, F8, C4, T2, T4, T6, P4, O2, usando la referencia al lóbulo de la oreja derecha A1. La frecuencia de muestreo se estableció en 250 Hz y las impedancias se mantuvieron debajo de los 10 k Ω . Toda la señal fue filtrada con filtro pasabandas en un rango de 0.1 a 70 Hz, además de aplicarse un filtro Notch de 60 Hz, para eliminar posibles artefactos por la línea de corriente eléctrica.

PREPROCESAMIENTO DE EEG Y ANÁLISIS CUANTITATIVO

Antes de comenzar con la realización del análisis, revisamos manualmente los trazos crudos de los electroencefalogramas con la paquetería de eeglab de Matlab, se marcó las ventanas en donde había ruido procedente de parpadeos, movimientos oculares, u otro tipo de artefactos por movimiento, indicando en qué segundo empezaban y terminaban dichas ventanas, es decir, los segmentos con una fuerte contaminación por artefactos musculares se excluyeron del análisis.

Dado que las señales medidas por los canales Fp1 y Fp2 se contaminan ocasionalmente con artefactos de parpadeo y movimiento, se excluyeron del

presente estudio. Por lo tanto, de los 21 electrodos estándar, solo se utilizaron 19 para el presente análisis.

En el presente estudio, solo incluimos registros que representan periodos pre-ictales y pos-ictales suficientemente largos de al menos 1200 segundos, excluyendo los EEG contaminados por artefactos musculares y aquellos con una duración de convulsión inferior a 40 segundos.

En adición, para cada crisis, seleccionamos un intervalo inter-ictal de al menos de 1200 segundos, ya sea 1 hora antes o después de la crisis.

Tras la sección y limpieza de los registros, los datos se sometieron a un filtro de paso de banda entre 1 y 25 Hz, lo que se denomina señales de "banda ancha" en la secuencia. Además, los registros se filtraron en las bandas de frecuencia clásicas del EEG: δ = 1–3,5 Hz, θ = 3,5–7,5 Hz, α = 7,5–12,5 Hz, β_1 = 13,5–17,5 Hz, β_2 = 17,5–25,5 Hz. Para estos fines, se aplicó un filtro Butterworth de cuarto orden en direcciones directa e inversa para minimizar el posible desplazamiento de las fases de la señal.

Finalmente, los registros se transformaron a la referencia mediana de los canales seleccionados para minimizar la inducción de correlaciones espurias y, por lo tanto, una posible deformación de la conectividad funcional por el esquema de referencia. Utilizando datos derivados de modelos numéricos bien controlados, se demostró previamente que esta referencia causa menores distorsiones de la red funcional que otros esquemas importantes (Ríos-Herrera et al. 2019). Además, al comparar las matrices promedio derivadas de los registros de MEG y EEG, las

señales transformadas a la mediana de referencia mostraron la mayor similitud con las matrices derivadas de las señales de MEG (Marín–García et al. 2024).

Definimos una ventana móvil de $T = 2500$ puntos de muestreo, correspondiente a 10 s, que se desplaza con una amplitud de paso de $S = 250$ puntos de muestreo a lo largo del registro. Los EEG que contienen la transición peri-ictal de una crisis epiléptica se dividen en tres intervalos: un intervalo de 20 min previo a la crisis, justo antes del inicio de la crisis, el intervalo de crisis propiamente dicho y un período de 20 min posterior a la crisis, que comienza al final de la misma. Estos registros se utilizaron para estimar el patrón de correlación estacionario (Müller et al. 2014; Olguín-Rodríguez et al. 2018; Arzate-Mena et al. 2022). Calculamos la matriz de correlación cruzada temporal, sin retardo, C de las señales de EEG preprocesadas para cada una de ellas mediante un enfoque de ventana móvil. Posteriormente, estimamos las matrices de correlación cruzada promedio por separado para cada intervalo (pre-ictal, ictal y post-ictal), así como el promedio de toda la transición peri-ictal.

Para los análisis estadísticos utilizamos el coeficiente de correlación de Pearson discutido en la sección del marco teórico. Nos interesan las estructuras de correlación estables en el tiempo. Por lo tanto, estimamos las matrices de correlación promedio $\langle C \rangle$ para cada intervalo y para cada banda de frecuencia de las 50 crisis focales.

Para cuantificar la similitud estadística entre dos matrices promedio, ordenamos los elementos no diagonales de cada matriz promedio en un vector.

Luego estimamos el producto escalar de estos dos vectores, denotado por $\hat{C}$ en lo sucesivo, sirve como medida de similitud topológica. De hecho:

$$\hat{C}_{l,k} = \frac{2}{N(N-1)} \sum_{i>j}^N C_{ij}^l C_{ij}^k, \quad (7)$$

donde l, k denotan estimaciones de matrices para diferentes intervalos y/o diferentes bandas de frecuencia. Con frecuencia, mostramos las densidades de probabilidad $p(x)$ como una distribución acumulativa.

$$AC(x) = \int_{-\infty}^{\infty} \rho(x') dx', \quad (8)$$

En lugar de utilizar la representación tradicional mediante histogramas, esto tiene la ventaja de que una distribución acumulativa no requiere discretización externa de la abscisa (Apablaza-Yevenes et al. 2024).

Finalmente, investigaremos la evolución temporal de las crisis epilépticas, con el coeficiente de correlación de Pearson y las desviaciones al patrón estacionario, estimados para todo el registro que contiene la transición peri-ictal.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este trabajo, presentamos un análisis exhaustivo de los registros extracraneales de la transición peri-ictal de un total de 39 crisis del lóbulo temporal (de 20 pacientes), 6 crisis del lóbulo frontal (de 3 pacientes varones) y 5 crisis de un paciente con epilepsia del cuadrante posterior, en total tenemos 50 registros extracraneales de inicio focal.

Inspirados en la necesidad de estudiar la evolución temporal de la crisis epiléptica, nos proponemos a caracterizar la dinámica de la conectividad cerebral de pacientes con epilepsia de inicio focal. Para ello, se utiliza el coeficiente de correlación lineal y se analizan las desviaciones al patrón estacionario en registros de EEG, cubriendo tanto el estado peri-ictal como el inter-ictal.

La novedad del presente estudio radica en investigar las fluctuaciones de la dinámica cerebral respecto al patrón estacionario, realizando un análisis por separado para diferentes bandas de frecuencia (δ , Θ , α , β_1 , β_2 y banda ancha (Broadband)). Esto se basa en la suposición de que las redes funcionales correspondientes, obtenidas para señales filtradas en diferentes bandas, mostrarán diferencias cualitativas en la dinámica, lo cual está respaldado por la literatura asociada con el desempeño de diversas funciones cerebrales (Daume et al. 2017; Kucewicz et al. 2024).

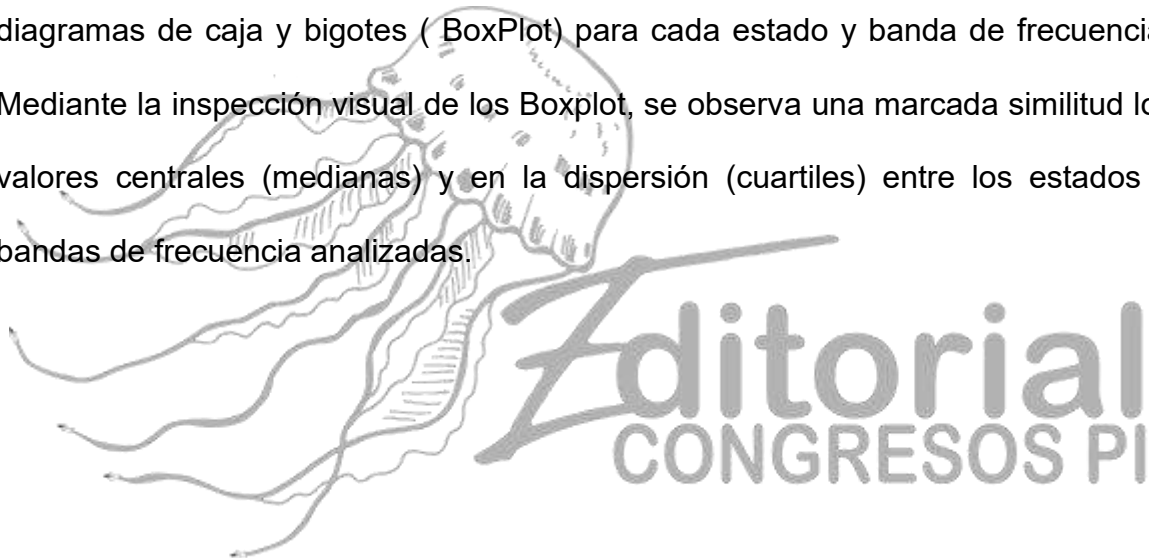
Sabemos que las manifestaciones de una crisis epiléptica dependen de diversos factores y que los grafo-elementos adquiridos en el tiempo representan cambios en la amplitud y fase de la señal, debido a las descargas eléctricas anormales que se propagan a través de las neuronas generando hiperexcitabilidad cortical. Por tanto, los grafoelementos en el estado ictal son inherentemente diferentes a los estados Pre-ictal y Post-ictal.

A continuación, se muestra la figura 3, que visualiza la evolución temporal de la conectividad funcional, utilizando el coeficiente de correlación lineal, para un registro de epilepsia del cuadrante posterior (crisis 47, paciente 24) en las diferentes

bandas de frecuencia mencionadas, respectivamente. Las líneas verticales negras, indican el inicio (Start) y el final (End) de la crisis.

Se observa que la dinámica es notablemente similar entre los estados Pre-ictal, Ictal y Post-ictal, sin que se pueda distinguir claramente una diferencia robusta entre ellos.

Para validar si existen diferencias en la distribución de la conectividad entre los intervalos Pre-ictal, Ictal y Pos-ictal, presentamos en la figura 4 los diagramas de caja y bigotes (BoxPlot) para cada estado y banda de frecuencia. Mediante la inspección visual de los Boxplot, se observa una marcada similitud los valores centrales (medianas) y en la dispersión (cuartiles) entre los estados y bandas de frecuencia analizadas.



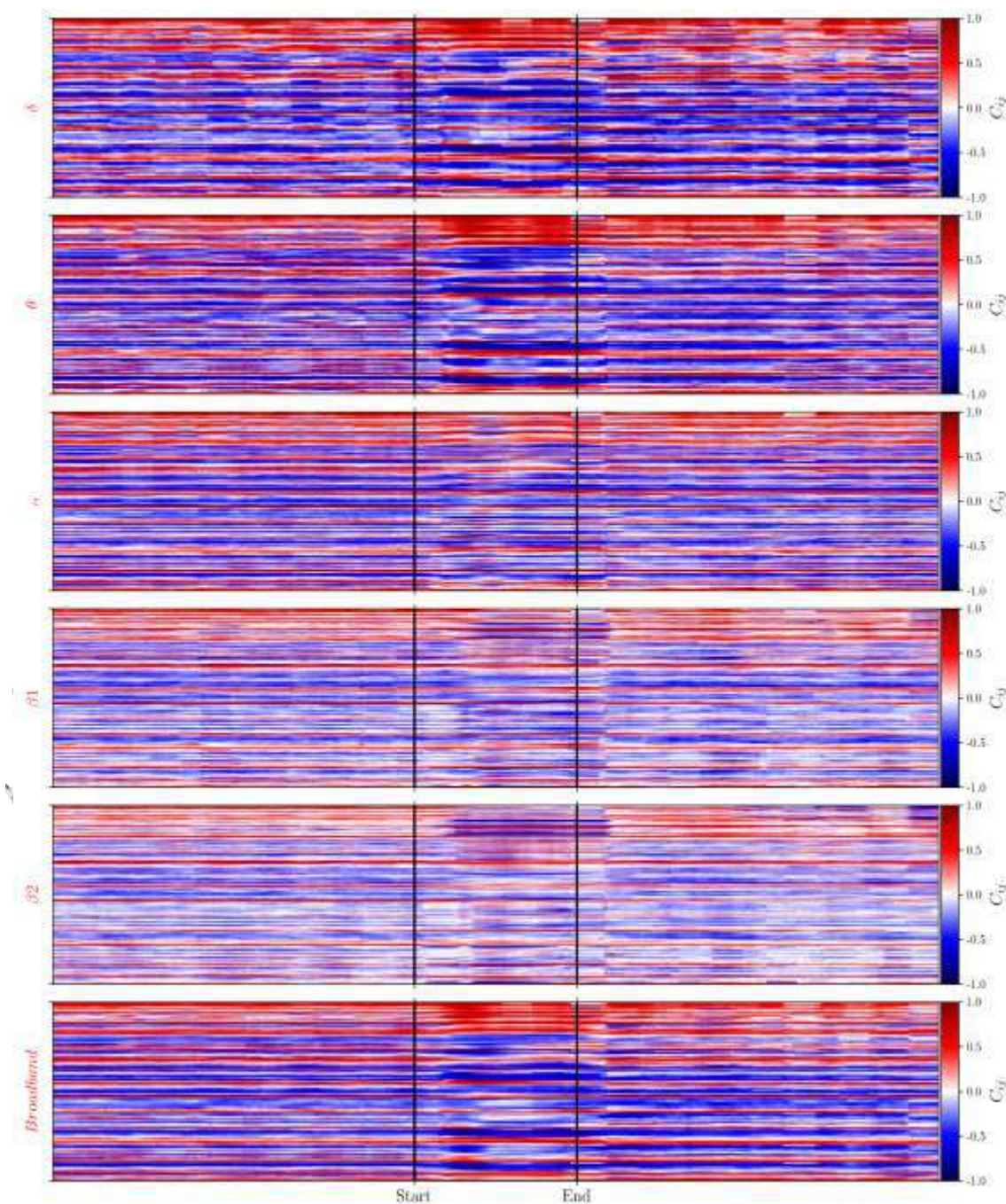


Figura 3 . Evolución temporal del patrón de correlación para la crisis 47 del paciente 24, que sufre ECP (Tabla 1), se muestra la matriz de correlación C_{ij} vectorizada para las bandas de frecuencia δ , θ , α , β_1 , β_2 y banda ancha (Broadband) . Las líneas verticales negras indica el inicio y final de la crisis, la paleta de colores indica los valores de los

elementos de matriz y se muestran 2 minutos de la evolución temporal antes y después de las crisis.

Esta falta de diferencia visual fue confirmada mediante análisis estadístico riguroso. Se estimó la significancia estadística entre los estados (Pre-ictal, Ictal y Post-ictal) mediante el análisis no paramétrico de Mann-Whitney-Wilcoxon, el cual arrojó consistentemente resultados no significativos ($P > 0.05$). Además, se calculó el efecto de tamaño de Cohen (d) el cual reportó sistemáticamente valores inferiores que 0.1, lo que indica que la diferencia observada es extremadamente pequeño o nulo.

Es importante señalar que esta ausencia de efecto significativo fue sistemática para todas las crisis incluidas en el estudio.

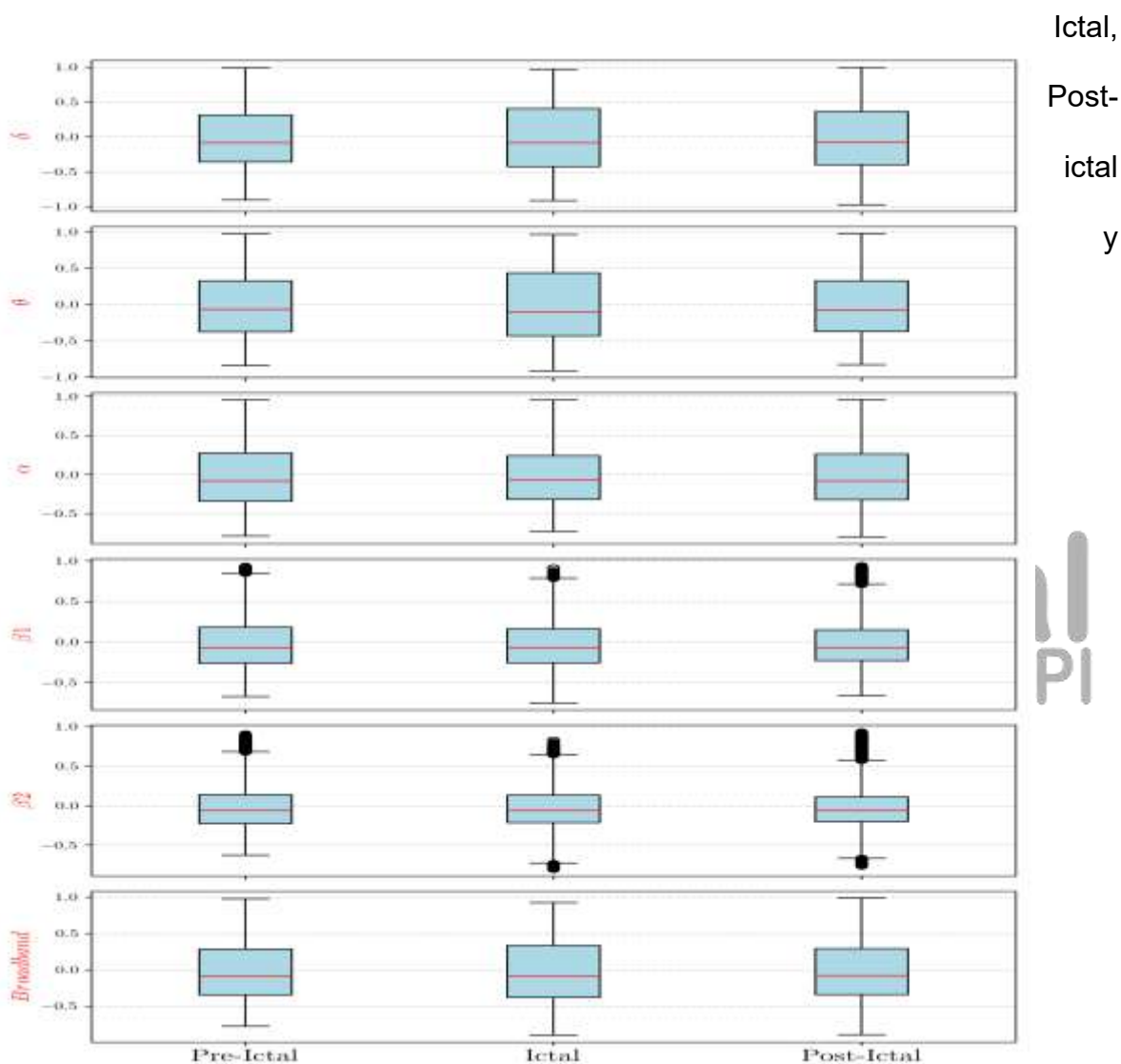
El hallazgo de una baja diferenciación estadística en el análisis estadístico contrasta con el conocimiento clínico, que establece que los cambios eléctricos entre los estados Pre-ictal, Ictal y Post-ictal son marcadamente diferentes.

Debido a las limitaciones discutidas anteriormente, nos centraremos a partir de este punto en el estudio la evolución temporal de la conectividad cerebral a través de las desviaciones al patrón estacionario.

Como primer paso, la figura 5 ilustra las matrices de correlación promedio obtenidas a partir de un registro de epilepsia del cuadrante posterior (crisis 47 para el paciente 24). Estas matrices se calcularon obteniendo promedios por separado para cada intervalo pre-ictal, ictal, pos-ictal, peri-ictal e inter-ictal así como para cada

banda de frecuencia, respectivamente. Mediante una revisión visual de la figura 5, se observa una notable similitud en el patrón de conectividad de las matrices promedio de todos los estados analizados.

Figura 4 Diagrama de caja y bigotes (BoxPlot) para los estaos Pre-ictal,



banda de frecuencia δ , Θ , α , β_1 , β_2 y banda ancha (Broadband) para la crisis 47 del paciente 24, que sufre ECP (Tabla 1),

No obstante, el promedio obtenido a lo largo del intervalo para cada estado presenta ligeras desviaciones en todas las bandas de frecuencia.

En general, se identifica un patrón de correlación cruzada pronunciado y consistente para todas las crisis incluidas en el estudio. Este patrón se caracteriza por coeficientes de correlación intrahemisféricos positivos dominantes y coeficientes de correlación interhemisféricos negativos para todas las bandas de frecuencia, un hallazgo que concuerda con lo reportado en estudios previos para todas las bandas de frecuencias en estudio (Alan et. al., 2025).

Ahora, nos preguntamos si el patrón observado en la figura 5, para los estados Pre-ictal, Ictal, Post-ictal y Peri-ictal, están estrechamente relacionada con la actividad ictal, por tanto, la similitud con el estado inter-ictal (control) debería ser baja.

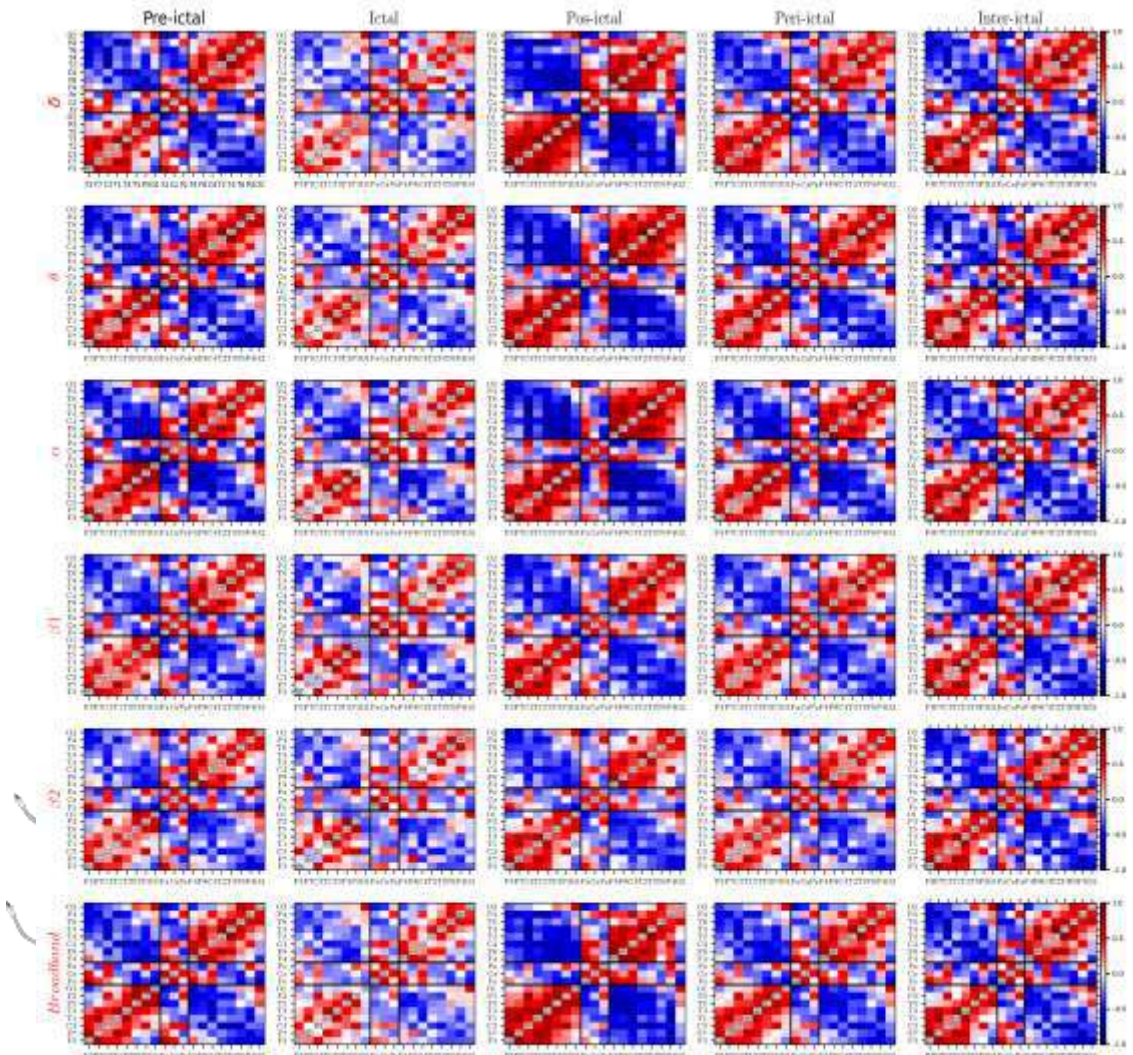
Para corroborar este argumento, nosotros calculamos la similitud entre las estimaciones de las matrices promedio del estado inter-ictal y las matrices promedios para cada estados Pre-ictal, Ictal, Post-ictal y Peri-ictal y cada banda de frecuencia, respectivamente (ver figura 5).

La figura 6. muestra la distribución de probabilidad acumulada de los coeficientes de Pearson que comparan la similitud estructural entre las matrices promedio de correlación de los estados Pre-ictal, Ictal, Post-ictal y Peri-ictal con la matriz de correlación promedio correspondiente a un intervalo inter-ictal (control) de las epilepsias del lóbulo temporal (ELT) panel izquierdo, epilepsia

Figura 5 . Matriz promedio de correlación para la crisis 47 del paciente 24, que sufre epilepsia del cuadrante posterior (Tabla 1). Cada promedio es tomado separadamente para los estados Pre-ictal, Ictal, Post-ictal, Peri-ictal y Inter-ictal, también como para las bandas de frecuencia δ , Θ , α , β_1 , β_2 y banda ancha (**Broadband**). Los elementos diagonales de todas las matrices son dibujados en gris para mejorar la visibilidad, las líneas verticales y horizontales es para separar los resultados por hemisferio y la paleta de colores indica los valores de los elementos de matriz.

del lóbulo frontal (ELF) panel central y epilepsia del cuadrante posterior (ECP) panel derecha, para las bandas de frecuencia δ , Θ , α , β_1 , β_2 y banda ancha (**Broadband**).

Nuestros resultados numéricos indican la dirección opuesta a nuestra hipótesis (figura 6), en todos los casos observamos una alta similitud entre las matrices construidas a partir del intervalo inter-ictal (control) y las generadas alrededor de las crisis (pre-ictal, ictal, Post-ictal y Peri-ictal), para las todas la bandas de frecuencias en estudio.



Aunque la similitud entre el patrón promedio de correlación cruzada del intervalo inter-ictal e ictal resulta ser algo reducida para todos los tipos de crisis, los coeficientes de correlación, están esencialmente por encima de 0,6 para TLE y por encima de 0,7 para FLE y 0.9 para PQE, para todas las bandas de frecuencias, con excepción de las bandas de frecuencia β_1 y β_2 , que se desplazan ligeramente hacia valores más bajos (alrededor de 0,4 para TLE y de 0,5 para FLE y PQE,) y muestran una cola más grande hacia valores más bajos. Sin embargo, los resultados documentan la presencia de un marco distintivo de correlaciones cruzadas lineales que se mantiene estable.

SECCIÓN II. PSICOLOGÍA



En resumen, podemos concluir que la pronunciada estructura de correlación cruzada estable descrita anteriormente ciertamente no está relacionada con la actividad ictal; en cambio, es un fenómeno real.



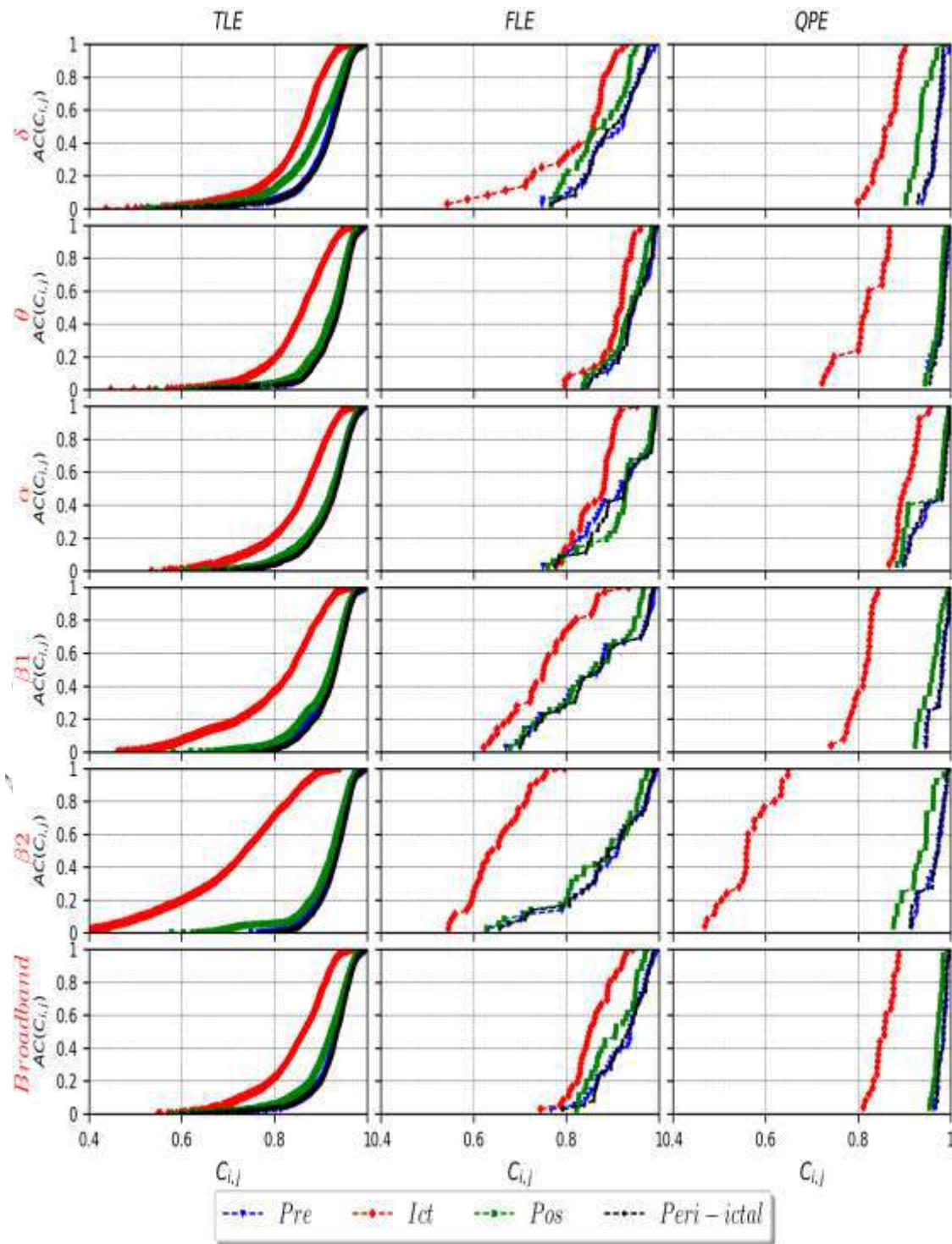


Figura 6. Distribución de probabilidad acumulada de los coeficientes de Pearson que comparan la similitud estructural entre las matrices promedio de correlación de los estados Pre-ictal, Ictal, Post-ictal y Peri-ictal de las ELT

(izquierda), ELF (central) y ECP (derecha) con la matriz de correlación promedio correspondiente a un intervalo inter-ictal con una distancia al menos de 1-hora de la crisis epiléptica. Se realizó para las ban

Esto nos lleva al debate de los posibles beneficios de mantener fuertes (anti)correlaciones a corto y largo plazo. Este debate está directamente relacionado con la hipótesis del cerebro crítico (Beggs 2022; Beggs y Timme 2012; Fraiman et al. 2009; Klaus et al. 2011; Petermann et al. 2009; Tagliazucchi et al. 2012), donde se supone que el cerebro opera cerca de un punto crítico de una transición de fase de segundo orden. Se ha demostrado explícitamente que la adaptación al punto crítico sitúa al cerebro en un régimen dinámico favorable que beneficia el procesamiento de la información (W.L.Shew y Plenz 2013), lo que sugiere una optimización evolutiva.

Dado que el cerebro está permanentemente sujeto a estímulos externos y reacciona continuamente a condiciones internas en constante cambio, la actividad en curso es altamente no estacionaria. Sin embargo, incluso durante el llamado "estado de reposo", el cerebro está constantemente activo. Ciertas poblaciones de neuronas se activan de forma espontánea y sincrónica.

Estos grupos pueden dividirse en subgrupos que, a su vez, pueden extenderse por regiones más extensas, lo que provoca nuevas avalanchas, o la actividad local puede disminuir, dando lugar al surgimiento de nuevas estructuras espacio-temporales de actividad sincrónica. De hecho, el cerebro produce permanentemente la mayor variedad posible de patrones espacio-temporales de

actividad neuronal sincronizada, expresada por leyes de potencia con exponentes mayores que uno (Beggs, 2022; Beggs y Timme, 2012; Fosque et al. 2021).

Esto significa que estas distribuciones no tienen un primer momento, que no existe un módulo central que orqueste o dirige la dinámica cerebral. Los valores promedio divergen y, por lo tanto, no existe una escala típica que describa un tamaño estándar de dicho patrón. Esto se aplica tanto a las extensiones espaciales como a los tiempos de vida de las poblaciones neuronales sincronizadas espontáneamente (Beggs y Timme, 2012; Fosque et al. 2021).

El origen de la dinámica cerebral está determinada por dos interacciones diametralmente opuestas: la comunicación excitatoria e inhibitoria entre neuronas. Si se altera el equilibrio entre la excitación y la inhibición, las distribuciones de la ley de potencia mencionadas anteriormente también desaparecen y, aparentemente, el sistema cerebral se aleja del punto crítico, lo que simultáneamente disminuye el procesamiento optimizado de la información (W.L.Shew y Plenz, 2013). Un ejemplo ilustrativo que ilustra a la perfección la analogía entre la transición de fase de un ferromagnetismo y las fluctuaciones de la actividad cerebral, basadas en imágenes de resonancia magnética funcional, se encuentra en Fraiman et al. 2009. Esto implica que, para la dinámica cerebral, son necesarias correlaciones cruzadas pronunciadas que abarquen todo el sistema para controlar esta enorme actividad continua, ya que las actividades relacionadas con la tarea, como las acciones motoras o cognitivas, también son reacciones a patrones espacio-temporales sincronizados de actividad neuronal. Para evitar que las actividades en curso generen aleatoriamente un patrón que cause reacciones indeseadas, la actividad

debe moderarse, lo que explica la existencia de este patrón de fondo estacionario. Desde el punto de vista de la teoría de sistemas dinámicos, estas interrelaciones espaciales permanentes y pronunciadas pueden interpretarse como una sombra del atractor en el espacio de fases, y esta dinámica afecta por igual a todas las bandas de frecuencia. Las características no estacionarias deberían entonces expresarse mediante algún tipo de desviaciones intermitentes de esta estructura estable. En consecuencia, la actividad relacionada con la tarea solo requiere una deformación apropiada del patrón espacio-temporal preexistente de actividad neuronal sincronizada. Esta imagen no solo explica la extraordinaria eficiencia de la dinámica cerebral, sino que también concuerda con el consumo desproporcionado de energía del cerebro. Aunque representa solo el 2% del peso corporal total, consume permanentemente alrededor del 20% del presupuesto energético total (Raichle 2011) -el mantenimiento de la actividad continua y la existencia del patrón estacionario-, mientras que la actividad relacionada con la tarea solo conlleva un pequeño aumento del gasto energético adicional (Raichle y Mintun, 2006b) (desviaciones y fluctuaciones pequeñas, pero bien coordinadas respecto del andamiaje estable).

Los cambios drásticos de dinámicos durante una transición peri-ictal se traducen en correlaciones cruzadas, considerando que el patrón pronunciado de interrelaciones lineales siempre está presente como una especie de patrón de fondo. Cabe destacar que su presencia no implica en absoluto la ausencia de cambios dinámicos en la actividad cerebral, sino que la dinámica debería estar impresa en las deformaciones continuas de esta estructura, es decir, la codificación

de la dinámica de las funciones cerebrales asociadas con diferentes bandas de frecuencia está impresa en las desviaciones al patrón estacionario, que proporciona una evidencia clara de la naturaleza de la dinámica de un a crisis epiléptica.

La figura 7 ilustra este enfoque, para la crisis 47 del paciente 24 que sufre epilepsia del cuadrante posterior para las bandas de frecuencia. Se muestra la evolución temporal de las desviaciones al patrón estacionario (D_{ij}). La paleta de colores azul-blanco-rojo indica la magnitud de las desviaciones: el azul sugiere una disminución de la correlación lineal temporal respecto al patrón estacionario ($D_{ij}<0$), el blanco indica igualdad, y el rojo señala un aumento de dicha correlación ($D_{ij}>0$), permitiendo rastrear las alteraciones específicas de las interrelaciones cerebrales a través del estado peri-ictal.

Visualmente se observa una clara segmentación de las fases de la crisis epiléptica, figura 7. Durante el intervalo Pre- ictal, las desviaciones al patrón estacionario se mantiene bajas, con valores cercanos a -0.5 y 0.5, indicando que la dinámica cerebral es aproximadamente al patron estacionario.

Finalmente, en la fase Post-ictal, se observa un decremento de las D_{ij} , con valores que van regresando al rango bajo (-0.5 y 0.5), señalando un retorno del sistema a un estado similar al de base.

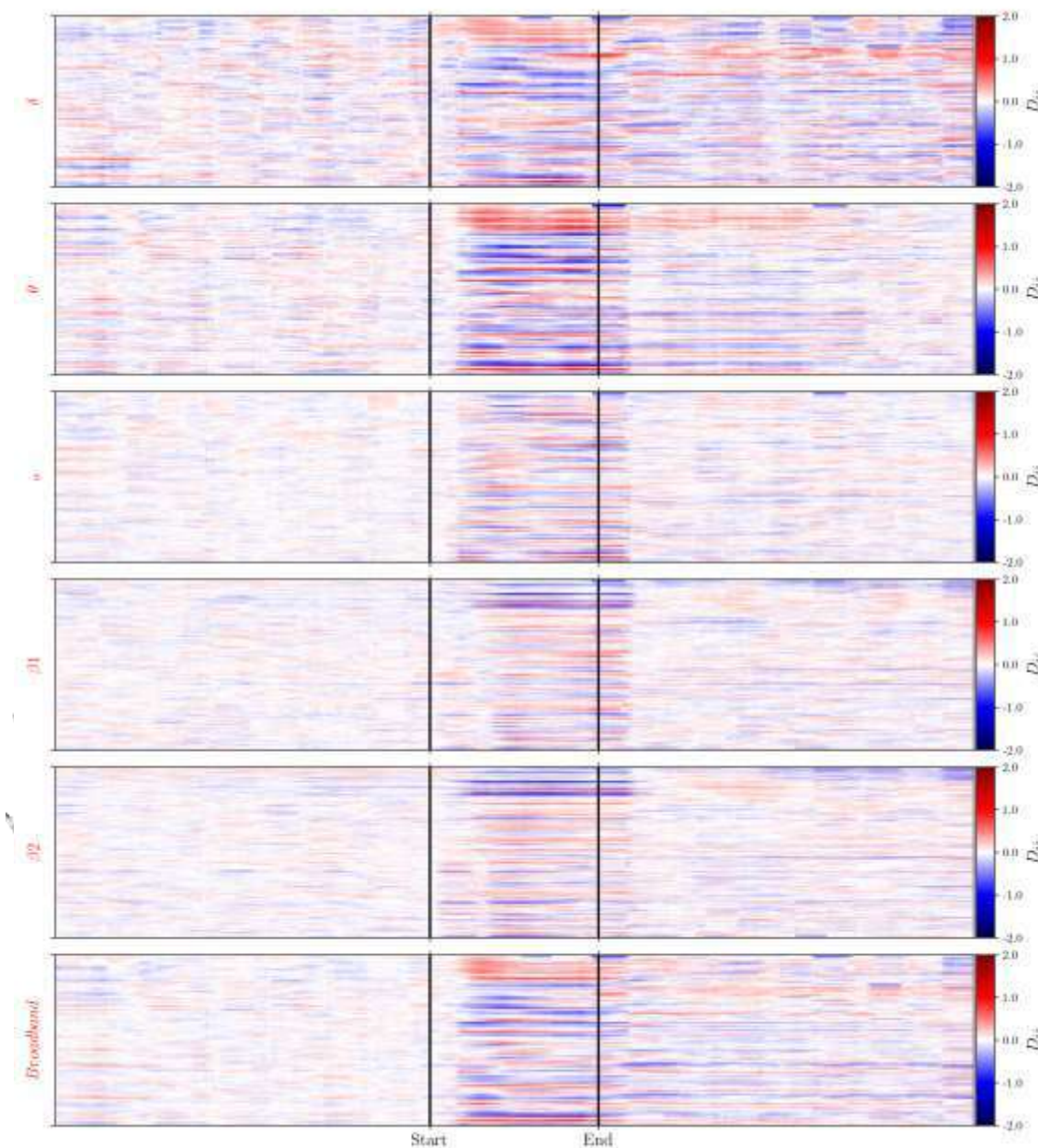


Figura 7 . Evolución temporal de las desviaciones al patrón estacionario para la crisis 47 del paciente 24, que sufre epilepsia del cuadrante posterior (Tabla 1). Se muestra la matriz de correlación D_{ij} vectorizada para las bandas de frecuencia δ , θ , α , β_1 , β_2 y banda ancha (Broadband) . La líneas verticales negras indica el inicio y final de la crisis, la paleta de colores indica los valores de los

elementos de matriz y se muestran 2 minutos de la evolución temporal antes y después de las crisis.

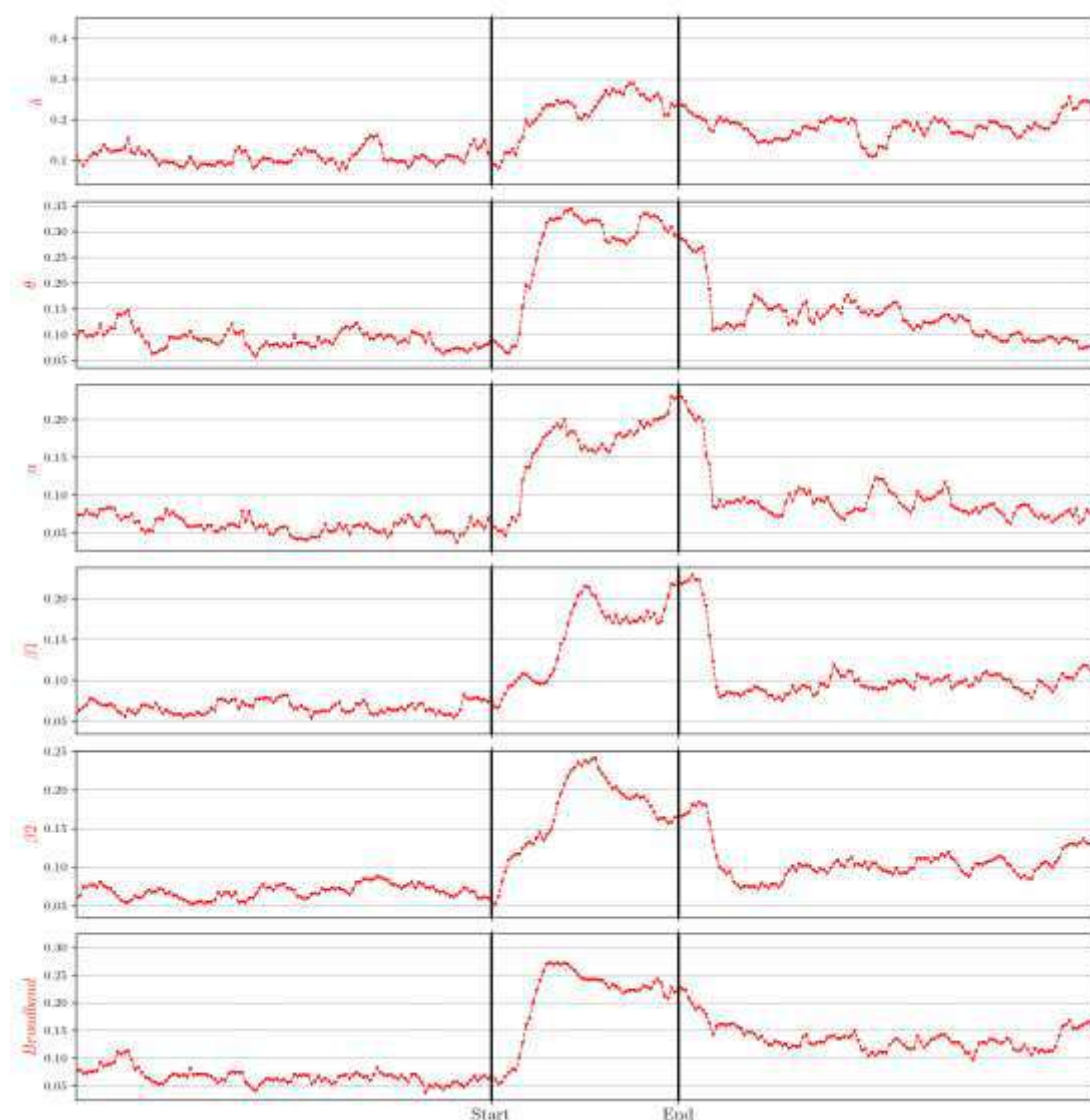
Esta clara modulación de las desviaciones permite visualizar la transición entre los estados Pre-ictal, Ictal y Post-ictal, y para cuantificar estas observaciones de manera más precisa, se propone el cálculo del Z-score de los vectores de la matriz diferencia en el tiempo (figura 8).

El análisis cuantitativo de la evolución temporal de la conectividad funcional, utilizando el Z-score sobre las desviaciones al patrón estacionario D_{ij} confirma la clara transición dinámica observada en las crisis epilépticas (Figura 8). Durante el intervalo Pre-ictal, el Z-score se mantiene en valores bajos (entre 0.05 y 1.5), lo que indica que la conectividad funcional cerebral es estadísticamente similar al patrón basal.

Al inicio de la crisis, sin embargo, se registra un incremento monótono en el Z-score, alcanzando un valor aproximado de 3.5 y oscilando alrededor de él durante toda la fase Ictal. Este pico elevado significa que la conectividad funcional se vuelve altamente atípica y significativamente desviada respecto al estado basal, reflejando el cambio dinámico de la crisis.

Finalmente, en la fase Post-ictal, el Z-score experimenta un decremento monótono, volviendo al rango bajo (0.5 y 1.5), lo que sugiere que el sistema dinámico ha retornado al estado basal.

Esto permite concluir que los cambios abruptos de la dinámica de la conectividad funcional cerebral están codificados de manera robusta en las desviaciones al patrón estacionario para los tres tipos de epilepsia estudiados



(lóbulo temporal, lóbulo frontal y cuadrante posterior) y para cada banda de frecuencia.

Figura 8 . Evolución temporal de la Z-score de la figura 7, para las bandas de frecuencia δ , θ , α , β_1 , β_2 y banda ancha (Broadband) . La líneas verticales negras

indica el inicio y final de la crisis, se muestran 2 minutos de la evolución temporal antes y después de las crisis.

REFERENCIAS

- Alan Carillo, José Fernando Zapata-Berruecos, Daniel San-Juan, J. Daniel Arzate-Mena, Müller and Wady A. Rios-Herrera (2025). Frequency Independent Stable Cross-Correlation Pattern in the Peri-Ictal Transition of Focal Onset Seizures. *BRAIN CONNECTIVITY*, 15, 9–10; <https://doi.org/10.1177/21580014251392923>
- Apablaza-Yevenes, D. E., Corsi-Cabrera, M., Martinez-Guerrero, A., Northoff, G., Romaniello, C., Farinelli, M., & Muñoz-Torres, Z. (2024). Stationary stable cross-correlation pattern and task-specific deviations in unresponsive wakefulness syndrome as well as clinically healthy subjects. *PLOS ONE*, 19(3), Article e0300075. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0300075>
- Arzate-Mena, J. D., Abela, E., Olguín-Rodríguez, P. V., Ríos-Herrera, W., Alcauter, S., Schindler, K., & Rummel, C. (2022). Stationary EEG pattern relates to large-scale resting state networks—An EEG-fMRI study connecting brain networks across time-scales. *NeuroImage*, 246, Article 118763. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2021.118763>
- Bartolomei, F., Wendling, F., Régis, J., Gavaret, M., Guye, M., & Chauvel, P. (2004). Pre-ictal synchronicity in limbic networks of mesial temporal lobe epilepsy.

Epilepsy Research, 61(1–3), 89–104.

<https://doi.org/10.1016/j.eplepsyres.2004.06.005>

Beggs J, Timme N. Criticality in large-scale brain fmri dynamics unveiled by a novel point process analysis. *Front Physiol* 2012;3:163; doi: 10.3389/fphys.2012.00015

Beggs J. Addressing skepticism of the critical brain hypothesis. *Front Comput Neurosci* 2022 ;16:703865–703823; doi: 10 .3389/fncom.2022.703865

Daume J, Gruber T, Engel AK, et al. Phase-amplitude coupling and long-range phase synchronization reveal frontotemporal interactions during visual working memory. *J Neurosci* 2017; 37(2):313–322; doi: 10.1523/JNEUROSCI.2130-16.2016

Fisher, R. S., van Emde Boas, W., Blume, W., Elger, C., Genton, P., Lee, P., & Engel, J., Jr. (2005). Epileptic seizures and epilepsy: Definitions proposed by the International League Against Epilepsy (ILAE) and the International Bureau for Epilepsy (IBE). *Epilepsia*, 46(4), 470–472.

<https://doi.org/10.1111/j.0013-9580.2005.66104.x>

Fosque L, Williams-García R, Beggs J, et al. Evidence for quasicritical brain dynamics. *Phys Rev Lett* 2021;126(9):98101; doi: 10.1103/PhysRevLett.126.098101

Fraiman D, Balenzuela P, Foss J, et al. Ising-like dynamics in large-scale functional brain networks. Phys Rev E 2009; 79(6):61922; doi: 10.1103/PhysRevE.79.061922

Gotman, J. (2011). A few thoughts on “what is a seizure?”. *Epilepsy & Behavior*, 22(Suppl. 1), S2–S3. <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2011.08.021>

Guye, M., Régis, J., Tamura, M., Wendling, F., McGonigal, A., & Chauvel, P. (2006). The role of corticothalamic coupling in human temporal lobe epilepsy. *Brain*, 129(Pt. 7), 1917–1928. <https://doi.org/10.1093/brain/awl151>

Kramer, M. A., & Cash, S. S. (2012). Epilepsy as a disorder of cortical network organization. *The Neuroscientist*, 18(4), 360–372. <https://doi.org/10.1177/1073858411422754>

Klaus A, Yu S, Plenz D. Statistical analyse support power law distributions found in neuronal avalanches. *PLoS One* 2011; 6(5):e19779; doi: 10.1371/journal.pone.0019779

Kucewicz MT, Cimbalnik J, Garcia-Salinas JS, et al. High frequency oscillations in human memory and cognition: A neurophysiological substrate of engrams? *Brain* 2024;147(9): 2966–2982; doi: 10.1093/brain/awae159

Marín-García, A. O., Arzate-Mena, J. D., Corsi-Cabrera, M., Muñoz-Torres, Z., Olgún-Rodríguez, P., Ríos-Herrera, W., & Rivera, A. L. (2024). Stationary

correlation pattern in highly non-stationary MEG recordings of healthy subjects and its relation to former EEG studies. PLoS ONE, 19(10), Article e0307378. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0307378>

Müller, M. F., Baier, G., Rummel, C., Schindler, K., & López-Jiménez, Y. (2011). Evolution of genuine cross-correlation strength of focal onset seizures. Journal of Clinical Neurophysiology, 28(4), 400–407. <https://doi.org/10.1097/WNP.0b013e3182273d36>

Müller, M. F., Caporro, M., Gast, H., Pollo, C., Wiest, R., Schindler, K., & Rummel, C. (2020). Linear and nonlinear interrelations show fundamentally distinct network structure in pre-ictal intracranial EEG of epilepsy patients. Human Brain Mapping, 41(2), 467–483. <https://doi.org/10.1002/hbm.24816>

Müller, M. F., Rummel, C., Goodfellow, M., & Schindler, K. (2014). Standing waves as an explanation for generic stationary correlation patterns in noninvasive EEG of focal onset seizures. Brain Connectivity, 4(2), 131–144. <https://doi.org/10.1089/brain.2013.0198>

Olguín-Rodríguez, P. V., Arzate-Mena, J. D., Corsi-Cabrera, M., Gast, H., Marín-García, A., Mathis, J., Ramos Loyo, J., del Rio-Portilla, I. Y., Rummel, C., & Schindler, K. (2018). Characteristic fluctuations around stable attractor dynamics extracted from highly nonstationary electroencephalographic recordings. Brain Connectivity, 8(7), 457–474. <https://doi.org/10.1089/brain.2017.0552>

Petermann T, Thiagarajan T, Lebedev M, et al. Spontaneous cortical activity in awake monkeys composed of neuronal avalanches. *Proc Natl Acad Sci U S A*

Ponten, S. C., Bartolomei, F., & Stam, C. J. (2007). Small-world networks and epilepsy: Graph theoretical analysis of intracerebrally recorded mesial temporal lobe seizures. *Clinical Neurophysiology*, 118(4), 918–927.
<https://doi.org/10.1016/j.clinph.2006.12.002>

Raichle M. The brain's dark energy. *Science* 2006;314(5803): 1249–1250; doi: 10.1126/science.1134405 Raichle M. The restless brain. *Brain Connect* 2011;1(1):3–12; doi: 10.1089/brain.2011.0019

Ríos-Herrera, W., Olgún-Rodríguez, P., Arzate-Mena, J., Corsi-Cabrera, M., Escalona, J., Marín-García, A., & Müller, M. (2019). The influence of EEG references on the analysis of spatio-temporal interrelation patterns. *Frontiers in Neuroscience*, 13, Article 941.
<https://doi.org/10.3389/fnins.2019.00941>

Tagliazucchi E, Balenzuela P, Fraiman D, et al. Criticality in large-scale brain fmri dynamics unveiled by a novel point process analysis. *Front Physiol* 2012;3:15; doi: 10.3389/fphys.2012.00015

Schindler, K., Amor, F., Gast, H., Müller, M., Stibal, A., Mariani, L., & Rummel, C. (2010). Peri-ictal correlation dynamics of high-frequency (80–200 Hz)

intracranial EEG. Epilepsy Research, 89(1), 72–81.

<https://doi.org/10.1016/j.eplepsyres.2009.11.008>

Schindler, K., Leung, H., Elger, C. E., & Lehnertz, K. (2007). Assessing seizure dynamics by analysing the correlation structure of multichannel intracranial EEG. *Brain*, 130(Pt. 1), 65–77. <https://doi.org/10.1093/brain/awl321>

Shew WL, Plenz D. The functional benefits of criticality in the cortex. *Neuroscientist* 2013;19(1):88–100; doi: 10.1177/ 1073858412445487

Sporns, O. (2007). Brain connectivity. *Scholarpedia*, 2(10), 4695. <https://doi.org/10.4249/scholarpedia.4695>

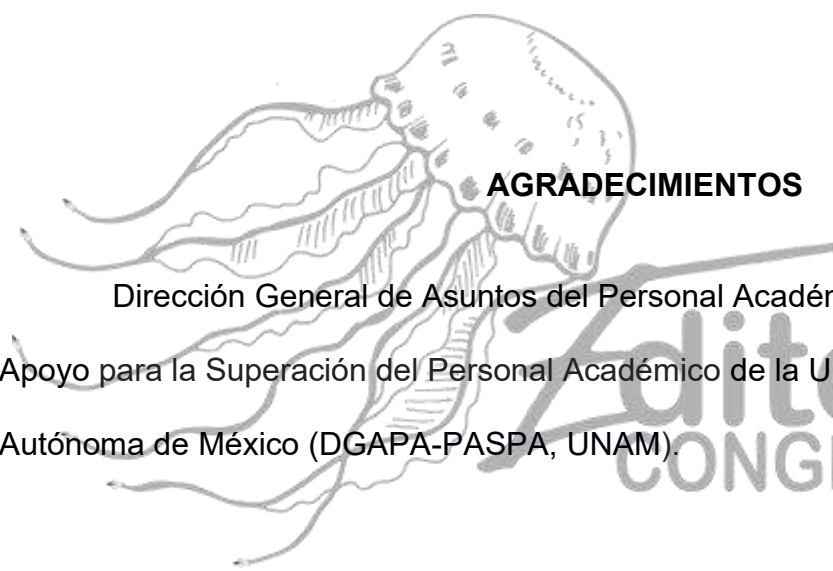
Wendling, F., Bartolomei, F., Bellanger, J. J., Bourien, J., & Chauvel, P. (2003). Epileptic fast intracerebral EEG activity: Evidence for spatial decorrelation at seizure onset. *Brain*, 126(Pt. 6), 1449–1459. <https://doi.org/10.1093/brain/awg144>

RESEÑA DE LOS AUTORES

WADY ALEXANDER RÍOS HERRERA

es Doctor en Ciencias (Física) por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), con dos estancias postdoctorales realizadas en el Instituto de Ciencias Nucleares de la UNAM, y actualmente es miembro Nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) desde 2019. Se desempeña como Profesor de

Carrera Asociado "C" de Tiempo Completo Definitivo en la Facultad de Psicología de la UNAM. Su investigación se centra en la Neurofisiología Clínica, aplicando ciencias al estudio del Electroencefalograma (EEG), Estereoelectroencefalograma (SEEG) y la dinámica cerebral en epilepsia, con experiencia internacional adquirida en estancias en el Instituto Neurológico Colombiano. Ha publicado un total de 12 artículos de investigación arbitrados, dos capítulos de libro, ha sido responsable técnico de un proyecto PAPIIT, y ha participado en más de 20 presentaciones orales internacionales y nacionales.



AGRADECIMIENTOS

Dirección General de Asuntos del Personal Académico Programa de Apoyo para la Superación del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (DGAPA-PASPA, UNAM).

CULTIVAR LA PACIENCIA DEL ENCUENTRO CON EL BEBÉ QUE LLORA

LET'S CULTIVATE THE PATIENCE OF THE ENCOUNTER WITH A CRYING BABY

Nery Esperanza Cuevas Ocampo
Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco
México

RESUMEN

El Why Cry es uno de los analizadores de llanto que capta, procesa y emite un diagnóstico en unos segundos mediante un microprocesador que trata esta señal de los bebés hasta 12 meses. Este dispositivo posee una clasificación de llantos con cinco categorías: hambre, aburrimiento o necesidad de estímulo, sueño, estrés y malestar.

Presento una reflexión acerca de cómo son afectadas las relaciones madre-hijo cuando son mediadas por estos dispositivos. Es fundamental reflexionar como modifica las formas de crianza y las interacciones entre ambos.

Propongo que estos dispositivos no son deseables ya que inhiben la modulación de las señales entre madre e hijo, así como los fenómenos de rêverie materno, propuesto por Bion (1977), que alude al estado mental de la madre que ayuda al bebé a metabolizar su angustia. El bebé expresa su angustia a través del llanto y la madre introduce la palabra y contiene a su hijo. Los ajustes de la relación son únicos en cada caso por lo cual su homogenización en la respuesta aliena al bebé del factor humano necesario, la parte imperfecta del encuentro. Recordemos que lo enigmático debe ser siempre la respuesta del otro.

Los adultos a cargo devienen padres y madres a través de las peripecias de la crianza, habrá errores que son inherentes a la crianza. Pensemos que si los padres fueran exitosos en lograr que su proyecto de hijo se cumpliera en su totalidad hablaríamos de colonización del hijo. se requiere ese intersticio entre el deseo parental y su límite. Se requiere la paciencia del encuentro.

PALABRAS CLAVE

Analizadores de llanto, vínculo, contención materna, imperfección humana, paciencia del encuentro.

ABSTRACT

The device named Why Crybaby is one of several crying analyzers created by a Spanish engineer, this device decodes the sound of the weeping of the babies

up to twelve months old. We can find five categories of needs that can be identified: hunger, boredom, need of stimulus, need of sleep and stress.

I present a reflection concerning how the relationships between mother and child can be affected when there is a device like this in their home. We should question about the parenting style and the prevalence of estrangement in their interactions.

In using these devices, we are preventing the necessary adjustments between mother and child, such as maternal reverie, that implies a mental state of the mother that helps her baby metabolize his anguish. The baby will cry expressing discomfort and she will use the words and her regard to hold her child. In this relationship there are continuous adjustments because they are building a very special bond, a human and imperfect bond based on imperfect and enigmatic encounters.

We know that becoming parents is a long and adventurous way, they will fail, because raising a child is never perfect. Let's think that there is a risk of successful parents that achieve the perfect children according to their desires. The risk is to prevent them to create their own way, to have a personal project. We need to cultivate the patience of the encounter.

KEYWORDS

Crying analyzer, bond, holding, human imperfection, patience of the encounter.

INTRODUCCIÓN

Hablemos de los analizadores de llanto, que fueron creados a principios de este siglo, es decir alrededor del año 2000.

Estos dispositivos analizan el sonido del llanto y lo decodifican, informando a los padres a través de una pantalla cuál puede ser el motivo del llanto de ese bebé. Pueden ser usados hasta que cumple doce meses.

El aparato original surge en España y fue diseñado por el ingeniero Pedro Monagas, quien, al quedarse a cargo de su hijo, lo abordó como un problema a resolver y creó este dispositivo que llamó Why Cry Baby. ¿qué lo que ofrece?

Al ponerlo junto al bebé puede captar, procesar y emitir un diagnóstico mediante un microprocesador que va a tratar esta señal para traducirla digitalmente y mostrar en su pantalla los motivos posibles del llanto. Se clasifican en cinco categorías que son: hambre, aburrimiento, necesidad de estímulo, sueño, estrés y malestar.

El aparato original consistía en una caja plástica con pantalla e información muy básica, actualmente lo encontramos como una app para el teléfono móvil o bien con un diseño, físico, más elaborado de pantalla y tipo de información.

Después de probar la propuesta original se probó en múltiples ocasiones y se concluyó que es bastante preciso, superior al noventa por ciento de exactitud.

Ahora bien, si es un recurso tan preciso ¿por qué nos demanda una reflexión desde el ámbito psicológico?

Consideremos que fue creado por un hombre a cargo de un bebé y usualmente no eran educados para criar, motivo por el cual se entiende que buscara soluciones y su formación como ingeniero le dio las herramientas. Partiendo de esta mirada podemos suponer que hubo un registro de extrañeza y angustia ante el llanto del bebé. Lo que sorprende es que aún sigan en el mercado y que se hayan desarrollado versiones actualizadas, que son adquiridas por las madres.

¿qué nos dice este fenómeno sobre los procesos de maternar en el presente?

Esto nos lleva a la reflexión de que hoy en día, estamos viviendo un tránsito, un cambio profundo en cuanto a las significaciones imaginarias sociales en las relaciones de pareja, de familia, filiales y de amistad.

La conceptualización de la crianza, así como de los bebés se transforman, se vuelven permeables al discurso capitalista y así el bebé se convierte en un objeto a controlar.

Dentro de la modernidad líquida deseamos continuar en movimiento sin detenernos, por ello el llanto es vivido por las madres como una puesta a prueba, se sienten inseguras y no lo ven como un lenguaje por derecho propio, un movimiento de enlace, sino buscan acallar lo insoportable, recuerdo de su desvalimiento.

Cyrulnik (2005), hace observaciones muy interesantes vinculando la etología con lo psicológico y nos señala que por parte del bebé que es el emisor el llanto expresa la gama de su estado interno, pero usualmente olvidamos que la madre como receptor va a percibir e interpretar ese sonido en función de su *propio estado interno*.

De esta manera una madre que aborda el llanto como una forma de comunicación, es capaz de actuar con mayor control de su ansiedad, sabemos que si el llanto es de baja frecuencia lo leemos con una disposición amable hacia el bebé considerando su vulnerabilidad, en tanto que si el llanto se caracteriza como de alta frecuencia en el rango del sonido no solamente provoca irritación o rechazo, sino que se ha observado que el adulto lo inscribe en su cuerpo como malestar.

Ese bebé irrumpe en nuestra temporalidad, interrumpe nuestras actividades y los padres se muestran angustiados pues es una tarea a cumplir que debe ser exitosa, no hay espacio para el error.

El llanto es visto como anomalía cuando, en realidad, es la manera de presentificarse frente a las madres, lanzar sus primeras comunicaciones para que ese llanto devenga signo social y puedan promover el nacimiento del sentido.

A través de esa llamada muestra su desequilibrio, algo genera disconformidad y el infante exhibe su inmadurez, vulnerabilidad y desamparo. Es evidente que hacerse cargo de un bebé genera estrés, no es una situación fácil, pero sí invaluable. Las madres buscan qué hacer, cómo atender estas demandas y buscan no sólo el dispositivo sino manuales y consejos de expertos.

Hemos alienado el placer de la parentalidad por la presión por ser perfectos. En especial se ha visto afectada la maternidad, dadas las condiciones de vida para las mujeres, vemos este fenómeno desnaturalizado, amenazado y fuertemente cuestionado. Esta maternidad de excelencia enfrenta a las mujeres a la pérdida de su vida anterior, al no saber, ya que ese bebé es un enigma a desentrañar y no hay tolerancia al fallo y el no reconocer que esta es una de las tareas imposibles. Esto entra en contradicción abierta con lo que se transmite habitualmente, una maternidad idealizada que no ofrece espacios de cuestionamiento. Badinter (2010), dice que viven la tiranía de la maternidad actual, donde la excesiva interferencia en sus intercambios madre-hijo derivan en la vivencia de ser mala madre. Adicionalmente, hay un hiperpositivismo en torno a la etapa perinatal, la madre debe mostrarse feliz en todo momento sin considerar que ella necesita acompañamiento.

Pienso que tanto el bebé como la madre requieren de los tres procesos de Aguardar, reconociendo los cambios del embarazo que repercuten en su cotidianidad y su identidad como individuo, pareja, familia y esencialmente mujer, el segundo proceso es el de Acoger, que implica la bienvenida al nuevo ser, pero también mirar cómo emerge una mujer diferente, que ha sido transformada que también es vulnerable y el tercer proceso habla de Acompañar, a ambos. Sabemos que cada vez son más frecuentes las crianzas en solitario, madres sin apoyo de familia o vecinos, lo cual desgasta a los padres, pero especialmente a las madres y las hace proclives a la impaciencia y angustia.

Estos imperativos del discurso capitalista van a tener efectos con todo este discurso de modernidad, con esta idea de ser eficaces, productivos y tener un

adecuado performance. Intentarán lograr controlar todo, equilibrar las múltiples tareas, usualmente impactando la relación con su bebé. nos están privando del tiempo, energía, así como de los recursos familiares para criar. Esto, está generando un cambio en la forma en que entendemos y experimentamos estas relaciones humanas al priorizar la idea de control y eso nos impide contar con el tiempo para construir el encuentro.

¿cómo no sentirse atraídos por ese dispositivo?

Estamos confundiendo la eficacia y control con ser buenos padres, que es una confusión frecuente y tal vez requiere señalar que, afortunadamente, no existen los padres perfectos sino los padres presentes, los adultos a cargo que están para sus hijos y son lo suficientemente falibles para establecer un contacto humano. Nuestro hogar debería ser un lugar que aloje el error, que abraza la imperfección. Sabemos que la parentalidad está marcada por la Hamartía, es decir, el mito griego donde el héroe está condenada a fracasar. El héroe trágico intenta hacer lo correcto donde simplemente lo correcto es imposible. Si lograra su propósito, entonces todo perdería su sentido. Pero cada vez que fracasa es transformado y aprende de ese fracaso.

Si estos padres fueran exitosos en lograr que *su* proyecto de hijo se cumpliera en su totalidad, entonces estamos hablando de un riesgo enorme. Estamos hablando de la colonización del hijo que no deja lugar al proyecto personal de ese hijo.

Se requiere un espacio entre ese deseo parental y su límite, que es la propia libertad de ese hijo de elegir su camino.

De manera muy sugerente Rancière (2008), nos propone abordar ese espacio, en su profundidad y riqueza, visto como un lugar de encuentro entre miradas diferentes que nos enriquecen y nos llevan a pensar cómo construir a partir de ello.

Eso es la parentalidad, permitirse ser transformados, los hijos tocan en lo intocable y esos padres son en esos hijos y, a su vez los hijos son en esos padres. Por ello, debe haber en esa parentalidad un *ser jugado*, que se muestra y al hacerse consciente se transforma, asume riesgos y así surge un universo pleno de sentido, al ofrecer una autenticidad en la relación y arriesgarse a tener un vínculo honesto.

La subjetivación del rol de ser padres, de ser madres involucra este riesgo, la vulnerabilidad y especialmente la parte creativa que es parte del arte en el vínculo. Si mediamos esta relación y usamos el decodificador tendremos una homogeneidad en la respuesta ante el llanto del bebé y rápidamente le vamos a atribuir una necesidad. Se puede volver un tanto mecánica y distante la relación, olvidamos que necesitamos, como seres humanos la parte imperfecta del encuentro, ese intersticio por donde se mantiene el deseo.

Recordemos que ahí está el enigma en la respuesta del otro, si el otro no es un enigma no nos brinda una pregunta, no nos encontramos realmente con el otro.

Consideremos que en las interacciones madre hijo existirá lo que Castoriadis-Aulagnier (2010), llamó la violencia primaria, que viene del exterior del bebé y es necesaria para emergencia del yo, es un precio a pagar para dar paso a una forma de organización que le permitirá operar en contacto con el mundo y eso implica que ese nuevo ser es significado como un ser humano deseante.

Sabemos que no es suficiente engendrar un niño, hay que instituirlo y en este esfuerzo habrá identificación con los padres, así como un sector de imposición. Esto nos habla de adultos no solamente presentes sino con disponibilidad emocional, compromiso con sus hijos y acompañamiento para que devengan seres simbólicos sociales.

Los padres no se convierten en padres con el nacimiento del bebé, sino se forjan a través de las peripecias de la crianza. Es decir, siempre surge lo inesperado y los padres van resolviendo paso a paso, de la mejor manera viable, no de la manera perfecta, son padres posibles. Propongo que un primer paso es la atención, como un acto de generosidad y amor, como nos dijera Simone Weil,

Es necesario hacer una pausa y dirigir la mirada hacia el bebé, suspender el autocentramiento y así permitir que emerja lo otro, lo observado, la realidad. Miramos a ese bebé en su vulnerabilidad y lo volvemos a mirar, lo volvemos a escuchar y entonces, volvemos a *estar*. Permitimos que la verdad del bebé pueda aparecer en cualquier ámbito de la vida. Detenemos para reconocer la singularidad de cada bebé, que será diferente a sus hermanos y es importante estar presentes para cada uno de ellos y especialmente *dejarnos decir*, acompañarlo en el

descubrimiento de sí y transmitirle que creemos en él más de lo que él cree de sí mismo.

Suspender el pensamiento y dejarlo disponible, vacío, penetrable al objeto. El bebé no necesita que nos apresuremos a resolver sino de crear un espacio interior donde pueda aparecer lo que buscamos, al vaciar la mente de estas certezas precipitadas.

De esta manera la dejaremos libre para percibir las conexiones y matices que antes no veíamos.

Cuando el bebé llora no solamente está pidiendo comida o que le cambien el pañal, sino la presencia de la madre. La madre va a aportar todo un discurso de su cuerpo, su aroma, su gesto, su voz, todos esos estímulos que conllevan placer.

Pero, más allá de ello, la madre desarrolla la actitud mental del llamado rêverie materno, propuesto por Bion (1977), es un estado particular de conciencia receptiva ante las comunicaciones del bebé, ella tiende un puente hacia él con apertura y escucha y así el bebé aprende a tener fe y confianza en el juicio de su madre.

Entonces, ella deviene representante de la realidad para ese bebé y ubica al hijo en la real dimensión de la experiencia. Ante su angustia, ella le ayuda a metabolizar esa experiencia y le devuelve organizada la angustia. La madre lo pone en realidad, con responsabilidad y sentido común. Ella lo que busca es saber qué

le ocurre a su hijo y desarrolla esta capacidad de ensoñación para transmitirle que está interesada en *saber de él*.

Para el bebé los estímulos son vivenciados a partir de su experiencia, mediada por su madre quien lo estructura a partir de un orden simbólico, que como portadora social ofrece al bebé las significaciones imaginarias sociales de su cultura.

Lo que la madre imagina, lo que ella subjetiva sobre su bebé, es lo que va a funcionar para la crianza y lo que va a sostener la vida del niño. Entonces la madre tiene que permitirse producir a ese bebé imaginario que producir esa realidad del vínculo. Y es fundamental que exista la estructura de deseo, que es transmitida por la madre.

Es fundamental que esa madre mire a su bebé desde la admiración o la fascinación, pensado como un proceso de construcción de los objetos que capturan nuestra atención. Son los objetos amorosos, que bajo el deslumbramiento pueden ser aprehendido. Realmente hacemos el esfuerzo para aprehender este asombro o fascinación en tanto estado es el estado del alma, a partir del cual se origina un deseo por el saber. Deseamos conocer. Ver a ese bebé y desear aproximarnos a él, conocerlo cabalmente. Se ubica dentro de las mejores afecciones del alma y es una función racional. Esta fascinación nos permite estar cautivados e interesados en este objeto que toma nuestra atención.

Nos obliga a detenernos y hacer *una pausa para el encuentro*.

Este encuentro está marcado por lo que Derridá llamó la hospitalidad, que es alojar al otro, involucra una apertura continua. (2021). Para que acontezca el otro en nosotros, para que exista a partir de que somos uno para el otro, se es en el otro. La vulnerabilidad de este anfitrión es parte de su gesto de acoger y, claro, implica un riesgo porque está en apertura. Ante el otro y este otro no solo me va a interpelar, me va a constituir. Entonces ahí se habla de ese doble camino. Hay un anfitrión que acoge, que aloja al otro y se abre ante él. Pero esto trae la ventaja de que también nos hace ser. Entonces, aquí la apuesta es no sólo situar la vulnerabilidad del bebé, sino que la madre se constituye a partir de ese bebé. Para la madre es claro, su ser ya está marcado por la llamada del rostro de ese bebé que refrenda que no hay yo sin otro.

En el caso de este dispositivo Why Cry Baby estamos pensando que todos los niños son iguales, operamos desde una postura clasificatoria y clausuramos la voz del bebé, desaparece la individualidad y en realidad, nos dice Skliar (2002), no hablamos de hospitalidad sino de domesticación, es por ello fundamental en esta relación pensar en la alteridad sin condiciones.

En apoyo a las madres suficientemente buenas de Winnicott.

En su texto “El elogio de las virtudes minúsculas” Marina Von Zuylen (2024), nos señala que con frecuencia vivimos angustiados por no fracasar, por lograr ser exitosos y nos domina el malestar. Actualmente esto es palpable en las madres que no disfrutan su maternidad, sino se sienten arrepentidas o abrumadas que nos

llevan a preguntarnos si los comportamientos atribuidos a las madres son en realidad su peor enemigo.

Von Zuylen (2025), nos invita a cultivar el término medio y apreciar lo valioso de la imperfección, que ella denomina la deliciosa extravagancia de la imperfección y redescubrir lo que hace único a cada madre y cada bebé.

Acompañemos a las madres a recuperar el placer de la maternidad, sin romantizarla, nombrando los momentos de frustración, de angustia, de cansancio. Reconozcamos la sensibilidad y la fragilidad emocional en las madres, pues es inherente al proceso.

¿qué quieren las madres y los hijos? Que estemos para ellos de manera plena, les brindemos nuestra atención, acompañamiento y hospitalidad, de manera justa y amorosa.

Recordemos que el amor es ocupar el pensamiento del otro.

REFERENCIAS

Badinter, E. (2010). The Conflict: How Modern Motherhood Undermines the Status of Women. Metropolitan Books.

Berenstein, I. (2001). El vínculo y el otro. Rev. Psicoanálisis AP de BA, Vol XXIII, No.

1.

Bion, W. (1977). Volviendo a pensar. Hormé.

Casas de Pereda, M. (1999). En el camino de la simbolización. Paidós.

Castoriadis-Aulagnier, P. (2010). La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado. Amorrortu.

Cyrułnik, B. (2005). Bajo el signo de vínculo. Una historia natural del apego. Gedisa.

----- (2020). Del gesto a la palabra: etología de la comunicación. Gedisa.

Derridá, J. (2021). Hospitalité. Vol. 1 Séminaire (1995-1996). Seuil.

Houzel, D. (2003). Un autre regard sur la parentalité. Enfances & Psy 2003/1.

Lipovetsky, G. Serroy, J. (2010). La cultura mundo. La respuesta a una sociedad desorientada. Anagrama.

Lutereau, L. (2018). Más crianza, menos terapia. Ser padres en el siglo XXI.

Paidós. Lyotard, J. (2000). La condición posmoderna. Anagrama.

Levobici, S. y Weil-Halpern, F. (1995). Psicopatología del bebé. Siglo XXI.

Martínez, M., & González, A. (2021). Influencia del apego materno-infantil en el desarrollo psicosocial. Psicología y Salud, 31(2), 165-180.

Marinopoulos, S. (1997). De l' une a l'autre. De la grossesse a l' abandon, Hommes et perspectives.

Molina A. E. (2018). El valor de la derrota. Mito heroico y fracaso en las novelas de Ricardo Pligia y Luis Mateo Diez. En Revista de culturas y literaturas comparadas.Vol.8.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/CultyLit/article/view/22627/22244>

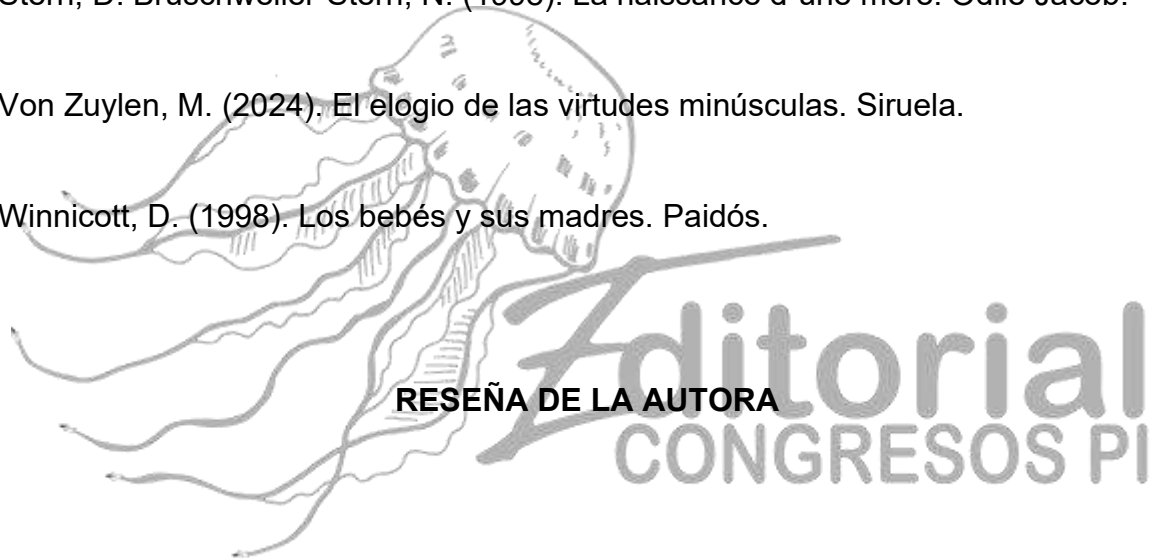
Puget, J. y Berenstein, I. (1997). Lo vincular. Clínica y técnica psicoanalítica. Paidós.

Skliar, C. (2002). ¿y si el otro no estuviera ahí? Miño y Dávila.

Stern, D. Bruschweiler-Stern, N. (1998). La naissance d'une mère. Odile Jacob.

Von Zuylen, M. (2024). El elogio de las virtudes minúsculas. Siruela.

Winnicott, D. (1998). Los bebés y sus madres. Paidós.



NERY ESPERANZA CUEVAS OCAMPO

Soy maestra en Desarrollo Educativo y licenciada en Psicología. Soy Profesora Investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, he sido nominada al premio a la docencia universitaria. Miembro del grupo de diseño de los programas de la Licenciatura en Psicología correspondientes al psicodesarrollo. Miembro del Consejo Divisional de Ciencias Sociales y Humanidades. Miembro de la Comisión Dictaminadora de la División de Ciencias Sociales y Humanidades. Responsable de la investigación Devenir de las

SECCIÓN II. PSICOLOGÍA



parentalidades y anteriormente del proyecto de investigación Los cambios de poder en el grupo familiar. He publicado alrededor de 40 artículos.

Entre mis artículos publicados recientemente están:

Los mapas de la identidad. De viajes y errancias. (2017). Coord. Beatriz Ramírez Grajeda En Ecos de Castoriadis. Para una elucidación de la institución hoy. (pp. 109-125). ISBN 978-607-28-1201-7

Abuelas sin nietos. (2018) en Cuadernos del DEC No. 5. Estudios de familias. (pp.149-163). Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. ISBN 978-607-28-1377-9

Pensar en la intervención en crisis. Una propuesta desde las intervenciones postdesastres naturales en Chile y México. (2019). En Revista Pensamiento, acción y disciplina Vo. 4.(pp. 60-75).ISSN-0719-8078. Universidad Católica de Maule

La intervención como resistencia. (2022). Coord Gerardo Chandía. En Salud mental y pandemia. Reflexiones y lecciones aprendidas en tiempos del COVID-19. (pp. 231-247). ISBN 978-956-9812-46-0 Nueva Mirada

¿A quién pertenecen los niños? En Despreocupación por omisión de emociones en demanda. Pp. (586-606). ISBN 978-628-95101-5-7. Revistas PI

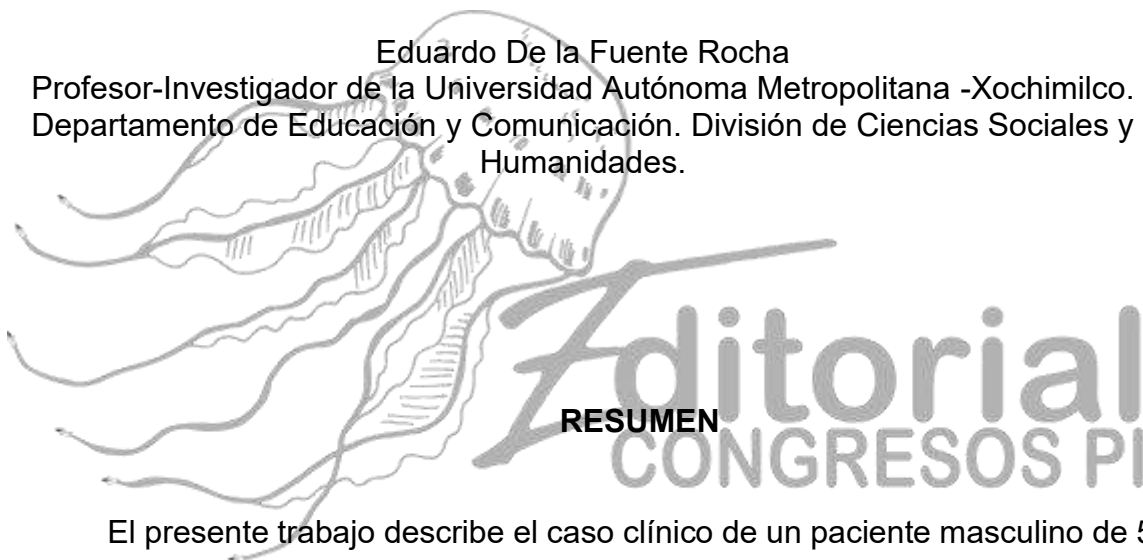
Y 40 artículos más en diversas publicaciones universitarias.

DIFICULTADES EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL Y EN LA INTEGRACIÓN AFECTIVA: UN CASO DESDE LA PSICOTERAPIA INTEGRAL XIV

DIFFICULTIES IN EMOTIONAL REGULATION AND AFFECTIVE INTEGRATION: A CASE FROM INTEGRAL PSYCHOTHERAPY XIV

Eduardo De la Fuente Rocha

Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana -Xochimilco.
Departamento de Educación y Comunicación. División de Ciencias Sociales y Humanidades.



RESUMEN

El presente trabajo describe el caso clínico de un paciente masculino de 50 años, pedagogo, divorciado, residente en Ciudad de México, remitido a psicoterapia en 2023, por otro profesional de la psicología. El paciente presenta dificultades significativas para conectarse con sus emociones y para priorizar las necesidades afectivas de las personas cercanas, manifestando conductas que generan conflictos y fracasos recurrentes en sus relaciones personales. Se observa en él, tendencia al autoaislamiento emocional, conductas de autosabotaje, comportamientos egoístas inconscientes y dificultades para estar presente en situaciones que requieren

contención emocional hacia otros. Además, se reporta adicción al uso de medios electrónicos, lo que contribuye a la distracción y al desapego interpersonal.

La historia familiar evidencia patrones de control y modelamientos relacionales disfuncionales. Su padre, machista y controlador, y su madre, dedicada al deber y lastimada por infidelidades, configuran un contexto donde el paciente aprendió actitudes de desconexión emocional y racionalización de los vínculos afectivos. El análisis del caso evidencia también la presencia de patrones de dependencia afectiva generados hacia otras personas, seguidos de retiro, lo que produce desestructuración psicológica en terceros.

El objetivo principal de esta propuesta es explorar cómo un enfoque de psicoterapia integral, que articula técnicas de psicoanálisis clásico y Junguiano, gestalt y psicoterapias narrativas, puede abordar los conflictos emocionales del paciente y promover la integración afectiva, la autoconciencia emocional y la mejora en la calidad de sus relaciones interpersonales. La metodología aplicada incluye intervenciones psicoterapéuticas estructuradas, sesiones de análisis de conflictos interpersonales, ejercicios de conciencia emocional y reconstrucción narrativa de la historia familiar. Se enfatiza la articulación de diversas orientaciones terapéuticas con un enfoque integral, buscando atender la complejidad emocional del paciente y fomentar la regulación afectiva, la empatía y la responsabilidad en sus relaciones.

Los resultados incluyen: 1) incremento en la capacidad de reconocer y gestionar emociones propias; 2) mejora en la presencia afectiva y en la atención a

las necesidades emocionales de otros; 3) reducción de conductas de autosabotaje y egoísmo inconsciente; y 4) fortalecimiento de la resiliencia y bienestar emocional.

La relevancia de este trabajo radica en su contribución a la comprensión de patrones afectivos disfuncionales en adultos y en la evidencia de cómo un enfoque psicoterapéutico integral puede ser efectivo en la intervención de dificultades relacionales y emocionales complejas.

PALABRAS CLAVE

Emocional, Desconexión afectiva, Psicoterapia integral, **Individuación**, Narrativa del self



ABSTRACT

This paper describes the clinical case of a 50-year-old male patient, a divorced educator residing in Mexico City, referred for psychotherapy in 2023 by another psychology professional. The patient presents significant difficulties connecting with his emotions and prioritizing the emotional needs of those close to him, exhibiting behaviors that generate conflicts and recurring failures in his personal relationships. He displays a tendency toward emotional self-isolation, self-sabotaging behaviors, unconscious selfish behaviors, and difficulty being present in situations requiring emotional support for others. He also reports addiction to electronic media, which contributes to distraction and interpersonal detachment.

The family history reveals patterns of control and dysfunctional relational models. His father, a sexist and controlling man, and his mother, devoted to duty and hurt by infidelity, create a context in which the patient learned attitudes of emotional disconnection and rationalization of affective bonds. The case analysis also reveals patterns of emotional dependency directed toward others, followed by withdrawal, which leads to psychological distress in those involved.

The main objective of this proposal is to explore how an integrated psychotherapy approach, combining techniques from classical and Jungian psychoanalysis, Gestalt therapy, and narrative psychotherapies, can address the patient's emotional conflicts and promote emotional integration, emotional self-awareness, and improved interpersonal relationships. The methodology includes structured psychotherapeutic interventions, interpersonal conflict analysis sessions, emotional awareness exercises, and narrative reconstruction of family history. Emphasis is placed on integrating diverse therapeutic orientations within a holistic approach, seeking to address the patient's emotional complexity and foster emotional regulation, empathy, and responsibility in their relationships.

The results include: 1) increased ability to recognize and manage one's own emotions; 2) improved emotional presence and responsiveness to the emotional needs of others; 3) reduction in self-sabotaging behaviors and unconscious selfishness. and 4) strengthening resilience and emotional well-being.

The relevance of this work lies in its contribution to the understanding of dysfunctional affective patterns in adults and in the evidence of how a

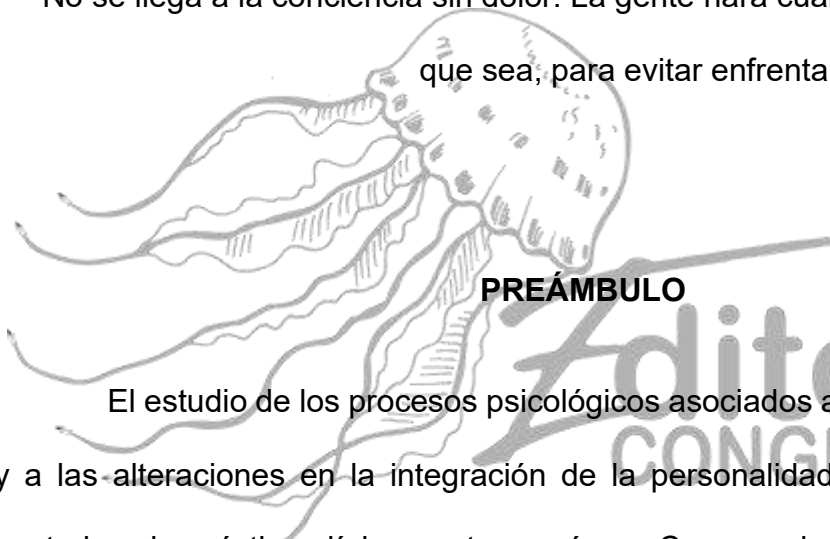
comprehensive psychotherapeutic approach can be effective in addressing complex relational and emotional difficulties.

KEYWORDS

Emotional, Affective Disconnection, Comprehensive Psychotherapy, Individuation, Self-Narrative

“No se llega a la conciencia sin dolor. La gente hará cualquier cosa, por absurda que sea, para evitar enfrentarse con su propia alma.”

(C. G. Jung, 1954)



PREÁMBULO

El estudio de los procesos psicológicos asociados a los trastornos afectivos y a las alteraciones en la integración de la personalidad representa un desafío central en la práctica clínica contemporánea. Comprender cómo las experiencias emocionales, cognitivas y simbólicas se articulan —o se disocian— en el psiquismo del individuo permite avanzar en el conocimiento de las dinámicas internas que configuran el sufrimiento psíquico. Este trabajo se propone analizar la expresión onírica y simbólica en pacientes con distintos cuadros psicopatológicos, considerando su valor diagnóstico, su función expresiva y su potencial terapéutico dentro del proceso psicoterapéutico. A través de un enfoque integrador, se busca profundizar en la relación entre la estructura del sueño, el funcionamiento psíquico y los mecanismos de defensa que subyacen a la experiencia clínica.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio de caso clínico se centra en la exploración psicoterapéutica de un hombre de 50 años que acude a tratamiento en búsqueda de comprensión emocional y mejora en sus vínculos afectivos. El tema de investigación se orienta hacia la desconexión emocional en la adultez media, analizada desde un enfoque psicoterapéutico integral que articula perspectivas psicoanalíticas, junguianas, gestálticas y narrativas. El objeto de estudio es el proceso de reconexión emocional y simbólica en un paciente caracterizado por un funcionamiento predominantemente racional y por mecanismos de defensa basados en la represión afectiva y la intelectualización.

Los antecedentes del caso permiten situar el problema en un contexto relacional y cultural contemporáneo: la dificultad creciente de muchos individuos para establecer vínculos afectivos auténticos en entornos marcados por la productividad, la autoexigencia y la desconexión emocional. En el caso del paciente, esta problemática se enraíza en un patrón familiar donde predominó el control, la distancia afectiva y la desvalorización de lo emocional. Su historia vital muestra la internalización de un modelo paterno rígido y el rechazo inconsciente hacia la vulnerabilidad materna, lo que ha configurado un modo de relación consigo mismo y con los otros basado en el control y la autosuficiencia.

El planteamiento del problema parte de la observación clínica de un sujeto que, a pesar de su estabilidad funcional, vive un sentimiento persistente de vacío y desconexión. Su dificultad para reconocer, nombrar y sostener las emociones

genera conflictos recurrentes en sus relaciones personales, particularmente en el ámbito íntimo y familiar. La investigación se pregunta:

¿Cómo se manifiesta el conflicto entre razón y afecto en la estructura psíquica del paciente?

¿Qué papel desempeñan las identificaciones parentales en la represión emocional y el autosabotaje vincular?

¿De qué manera un abordaje psicoterapéutico integral puede favorecer la integración entre el yo racional y el yo emocional, promoviendo una identidad más coherente y empática?

El propósito de este estudio es comprender los mecanismos psicológicos, simbólicos y relacionales que sostienen la desconexión afectiva, y diseñar una intervención integradora que posibilite la reconexión emocional y la ampliación de la narrativa identitaria del paciente. Los objetivos específicos son: (1) identificar los mecanismos de defensa predominantes y su función adaptativa; (2) analizar las manifestaciones simbólicas de la escisión entre persona y sombra; (3) promover la conciencia emocional a través de la experiencia corporal; y (4) evaluar los cambios en la narrativa del yo a lo largo del proceso terapéutico.

La relevancia del estudio radica en su aporte a la comprensión clínica de un fenómeno cada vez más frecuente: la desvinculación emocional en sujetos funcionales, que, pese a su aparente éxito personal o profesional, experimentan un profundo empobrecimiento afectivo. A nivel profesional, ofrece una propuesta

metodológica integradora que permite abordar de manera más completa los conflictos entre razón y emoción, integrando dimensiones simbólicas, relacionales y experienciales.

En cuanto a su viabilidad, el estudio se sustenta en la disponibilidad del paciente para participar en un proceso psicoterapéutico semanal y en el seguimiento continuo de sus avances. No obstante, se reconocen posibles limitaciones, como la resistencia al contacto emocional, la tendencia al control intelectual y la dificultad para sostener procesos introspectivos prolongados, factores que podrían dificultar la profundización en el material inconsciente.

Finalmente, los hallazgos preliminares evidencian el valor académico y clínico del caso: el contacto incipiente del paciente con sus emociones corporales y con contenidos simbólicos reprimidos indica un proceso de apertura psíquica y una posibilidad de transformación identitaria. Este trabajo busca así contribuir al campo de la psicoterapia integral, ofreciendo un ejemplo concreto de cómo la comprensión multidimensional del sujeto permite articular teoría y práctica en la búsqueda de una mayor integración emocional y existencial.

CASO CLÍNICO

DATOS GENERALES

Paciente masculino de 50 años, pedagogo, divorciado desde hace seis años, con una hija adulta de 23 años con quien mantiene contacto esporádico.

Reside en la Ciudad de México y acude a psicoterapia en 2023, remitido por otro profesional de la psicología que lo había atendido en un proceso breve centrado en manejo del estrés.

MOTIVO DE CONSULTA

El paciente busca “entender por qué mis relaciones terminan siempre igual” y “aprender a conectar más con lo que siento”. Refiere sentirse “vacío” y “agotado emocionalmente”, aunque mantiene una vida funcional en lo laboral y social. Reconoce dificultades para establecer vínculos afectivos estables y para sostener la empatía en situaciones de conflicto. Se percibe como alguien “lógico, racional y práctico”, y suele minimizar sus propias emociones o las de los demás.

SÍNTOMAS Y COMPORTAMIENTOS OBSERVABLES

Tendencia marcada al autoaislamiento emocional: el paciente evita conversaciones íntimas, se refugia en el trabajo o en el uso de dispositivos electrónicos (televisión, redes sociales, videojuegos).

Conductas de autosabotaje en sus vínculos: cuando una relación afectiva comienza a volverse cercana, experimenta ansiedad y busca excusas para distanciarse.

Dificultades en la empatía afectiva: suele reaccionar con impaciencia o desaprobación ante la vulnerabilidad de otros, justificando su actitud como “fomentar la autonomía ajena”.

Comportamientos inconscientemente egoístas: tiende a interpretar los vínculos desde una lógica utilitaria, sin percatarse de la huella emocional que deja en otros.

Adicción funcional a medios electrónicos: revisa constantemente su celular, incluso durante interacciones personales o reuniones familiares; reconoce que “se le va el tiempo” navegando en internet.

Refiere trastornos del sueño leves y episodios ocasionales de ansiedad somática (tensión muscular, respiración superficial, sensación de vacío en el pecho).

HISTORIA FAMILIAR Y RELACIONAL

El paciente creció en un hogar tradicional de clase media. Su padre, ingeniero, era una figura autoritaria, exigente y emocionalmente distante, que valoraba el éxito y la disciplina por encima del afecto. La madre, ama de casa, mostraba sumisión ante el esposo y expresaba su malestar de forma pasiva, mediante quejas o silencios prolongados. El paciente recuerda haber sentido compasión por ella, pero también una sensación de impotencia y frustración ante su aparente debilidad.

Durante la adolescencia, se identificó con el modelo paterno como estrategia de supervivencia emocional: aprendió a controlar sus emociones y racionalizar sus vínculos. Relata haber sido un “niño correcto” y un “hijo que no daba

problemas”, pero que prefería pasar tiempo solo. En su vida adulta repite patrones de control, evitando mostrarse vulnerable.

Tuvo un matrimonio de 18 años. Su exesposa lo describía como “incapaz de compartir emociones” y “presente físicamente, pero ausente emocionalmente”. Tras el divorcio, el paciente racionalizó el evento diciendo que “simplemente no éramos compatibles”, aunque reconoce que “ella se cansó de no sentirme cerca”.

Con su hija mantiene una relación ambivalente: le provee apoyo económico, pero se siente incómodo al hablar de temas personales. La joven lo percibe como “frío” y “difícil de acceder emocionalmente”.

En los últimos años, ha tenido varias relaciones breves con mujeres más jóvenes. Al principio se muestra atento y protector, pero luego se distancia abruptamente, argumentando que “necesita espacio”. Este patrón ha generado en sus parejas sentimientos de confusión y abandono, lo que a su vez refuerza en él la sensación de ser “malentendido”.

Aspectos simbólicos y psicológicos relevantes (enfoque junguiano y psicoanalítico)

En el plano psicoanalítico, se identifican mecanismos de defensa como la racionalización, la intelectualización y la represión afectiva. El superyó internalizado del padre se manifiesta en la exigencia de autocontrol y en la descalificación de lo emocional.

Desde una lectura junguiana, se percibe una escisión entre su persona (imagen de hombre racional, educado, autosuficiente) y su sombra (emociones reprimidas de dependencia, ternura y necesidad de afecto). El paciente teme ser absorbido o humillado por el amor, y proyecta esa amenaza en sus parejas.

La figura materna herida configura un complejo relacional en el que el paciente se debate entre el deseo de rescatar al otro y el rechazo hacia la vulnerabilidad.

El arquetipo del puer aeternus (hombre emocionalmente detenido, que busca experiencias nuevas para evitar el compromiso) puede verse activo en su necesidad de novedad y su dificultad para sostener vínculos duraderos.

Aspectos experienciales y del presente terapéutico (enfoque gestalt y narrativo)

Durante las primeras sesiones, el paciente habla con fluidez y coherencia, pero evita silencios o momentos de introspección. Cuando se le invita a “sentir el cuerpo” o describir una emoción, responde con frases abstractas (“me siento neutral”, “supongo que estoy tranquilo”). Tiende a anticipar las preguntas del terapeuta y a mantener el control de la conversación.

En una sesión, al narrar una discusión con su hija, se le propone explorar su emoción corporal en ese momento. Tras un largo silencio, menciona sentir “presión en el pecho” y “ganas de llorar”, pero rápidamente cambia de tema, riéndose de sí mismo. Este episodio abre la posibilidad de trabajar con la evitación de la vulnerabilidad y el miedo a perder el control.

En términos narrativos, su discurso vital está organizado en torno a la identidad de “hombre razonable y autosuficiente”, mientras que los capítulos de dolor o dependencia emocional aparecen desautorizados o inconclusos. La terapia busca ampliar esta narrativa, incorporando la experiencia emocional como parte legítima de su identidad.

HIPÓTESIS DE TRABAJO INTEGRADORA

El paciente presenta un conflicto central entre el deseo de conexión emocional y el miedo a la pérdida de control y a la dependencia. Este conflicto se expresa en la oscilación entre el acercamiento y el retiro afectivo, así como en el uso excesivo de racionalización y tecnología como defensas. Desde una perspectiva integral, la intervención puede orientarse a:

- Favorecer la reconexión con la experiencia emocional (gestalt y junguiano).
- Explorar los patrones inconscientes y las identificaciones parentales (psicoanálisis).

Reconfigurar la narrativa identitaria para integrar vulnerabilidad y afecto (psicoterapia narrativa).

Promover la autoconciencia emocional y la integración afectiva, de modo que pueda establecer vínculos más empáticos y satisfactorios.

MARCO TEÓRICO

LA DESCONEXIÓN EMOCIONAL EN LA ADULTEZ MEDIA: UNA PROBLEMÁTICA CONTEMPORÁNEA

En las últimas décadas, múltiples estudios psicológicos y socioculturales han descrito el fenómeno creciente de la desconexión emocional como una manifestación del malestar contemporáneo. En sociedades orientadas hacia la productividad, la eficiencia y el control racional, el contacto con la vida emocional suele verse desplazado o incluso desvalorizado (Han, 2012; Illouz, 2019). Este proceso genera sujetos funcionales pero vacíos, capaces de sostener estructuras de éxito social sin experimentar plenitud afectiva.

En el contexto de la adultez media, esta escisión adquiere especial relevancia. Erikson (1950) planteó que, en esta etapa, el individuo se enfrenta al conflicto entre generatividad y estancamiento, es decir, entre la capacidad de cuidar, amar y crear, y la tendencia a cerrarse en sí mismo por miedo a la pérdida o la frustración. Cuando la conexión afectiva ha sido reprimida desde etapas tempranas, el sujeto puede desarrollar un patrón de autoprotección emocional que se traduce en aislamiento, dificultad empática y carencia de sentido vital (Jung, 1954/2002; Fromm, 1956).

El paciente del presente estudio encarna de forma paradigmática esta tensión: un hombre racional, competente y autosuficiente, pero emocionalmente desconectado, cuya vida afectiva se estructura en torno a la evitación del dolor y la pérdida. Su problemática, por tanto, no puede reducirse a un síntoma individual,

sino que debe entenderse en el marco de un contexto sociocultural que fomenta la racionalización de la experiencia y la negación de la vulnerabilidad (Gergen, 1991; Bauman, 2003).

PERSPECTIVA PSICOANALÍTICA: REPRESIÓN AFECTIVA E IDENTIFICACIÓN CON EL IDEAL PATERNO

Desde el psicoanálisis clásico, la represión afectiva puede considerarse una defensa ante la angustia originada en los vínculos primarios. Freud (1915) describe cómo las emociones incompatibles con el ideal del yo son desplazadas al inconsciente, generando síntomas o distorsiones relacionales. En el caso analizado, la internalización del modelo paterno autoritario ha configurado un superyó rígido que castiga la expresión emocional, promoviendo la represión de la ternura, la dependencia y el deseo de contacto.

Melanie Klein (1946) amplía esta lectura al señalar que la escisión entre objetos buenos y malos —entre amor y hostilidad—, si no se integra adecuadamente, produce una fragmentación del mundo interno que obstaculiza la capacidad de amar. En este paciente, la desvalorización de la figura materna se combina con una sobre identificación con el padre, lo que mantiene escindidos los polos afectivo y racional.

De acuerdo con Winnicott (1960), cuando el entorno no facilita un espacio de sostén emocional, el individuo desarrolla un falso self adaptativo, una máscara social que cumple con las expectativas externas, pero que sacrifica la autenticidad

emocional. Esta noción resulta útil para comprender la “persona racional” del paciente como una defensa estructurada frente al miedo a la aniquilación emocional.

PERSPECTIVA JUNGUANA: ESCISIÓN ENTRE PERSONA Y SOMBRA

Desde la psicología analítica, la desconexión emocional puede entenderse como un desequilibrio entre los polos complementarios de la psique: la persona (máscara social y racional) y la sombra (contenidos reprimidos o negados). Jung (1959/2011) plantea que el proceso de individuación requiere integrar la sombra para lograr una identidad más completa y consciente.

En este caso, la persona del paciente se sostiene en la imagen de un hombre racional, eficiente y autónomo, mientras su sombra contiene emociones de ternura, miedo y necesidad de dependencia que han sido censuradas. Esta escisión genera un conflicto simbólico: cada intento de acercamiento afectivo activa el temor a perder el control o a repetir el sufrimiento infantil.

El arquetipo del puer aeternus, descrito por von Franz (1970), también ofrece una clave interpretativa: representa al hombre que teme crecer emocionalmente, refugiándose en la idealización, la evasión o el cambio constante de relaciones.

PERSPECTIVA GESTÁLTICA: CONCIENCIA CORPORAL Y EMOCIONAL

La psicoterapia gestalt aporta herramientas fundamentales para el trabajo con la desconexión emocional, al concebir la experiencia como un proceso de contacto entre el organismo y su entorno (Perls, Hefferline y Goodman, 1951). La dificultad del paciente para registrar y sostener emociones puede entenderse como una interrupción del contacto, en la que la figura emocional emergente es rápidamente bloqueada por mecanismos de control cognitivo.

PERSPECTIVA NARRATIVA: RECONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO Y RESIGNIFICACIÓN IDENTITARIA

El enfoque narrativo concibe la identidad como una historia en constante construcción (White y Epston, 1990). Las personas organizan su experiencia mediante relatos que dotan de coherencia a su vida, pero estos relatos pueden volverse rígidos o limitantes. En el caso del paciente, la narrativa dominante —“soy un hombre lógico que no se deja dominar por las emociones”— funciona como una historia de protección, que lo mantiene a salvo del dolor, pero también lo priva de intimidad y conexión.

INTEGRACIÓN DE ENFOQUES: HACIA UNA PSICOTERAPIA INTEGRAL

El modelo integrativo propuesto articula tres niveles de comprensión: inconsciente y simbólico, experiencial y corporal, y narrativo y relacional. Esta

integración se fundamenta en la idea de que la transformación psicológica requiere actuar simultáneamente en los planos cognitivo, emocional, simbólico y relacional.

ALCANCES Y LIMITACIONES TEÓRICAS

El marco teórico aquí expuesto permite comprender la desconexión emocional como un fenómeno multidimensional, en el que convergen factores intrapsíquicos, relacionales y socioculturales. Sin embargo, su principal limitación reside en la imposibilidad de generalización empírica.

SÍNTESIS TEÓRICA E HIPÓTESIS INTEGRADORA

La hipótesis central que orienta este estudio plantea que la desconexión emocional en el paciente adulto medio es el resultado de una defensa psíquica estructurada en torno al ideal de control racional, originada en identificaciones parentales rígidas y reforzada por un entorno sociocultural que desvaloriza la afectividad.

METODOLOGÍA

TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación corresponde a un estudio de caso clínico cualitativo de tipo aplicado, ya que busca comprender en profundidad los procesos psicológicos y simbólicos implicados en la desconexión emocional de un paciente adulto medio desde un enfoque psicoterapéutico integral. No se persigue la

generalización de resultados, sino la exploración comprensiva y transformadora de la experiencia individual del paciente en su contexto personal, relacional y cultural.

Se trata de una investigación de carácter práctico-clínico, fundamentada en la observación terapéutica sistematizada, cuyo propósito es vincular la teoría con la práctica psicoterapéutica, generando conocimiento útil para la formación y supervisión de psicoterapeutas integrales.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño elegido es cualitativo y exploratorio, centrado en la comprensión fenomenológica del proceso psicoterapéutico. Se utiliza el estudio de caso único como método principal, pues permite observar la manifestación de los fenómenos psíquicos y relacionales en un contexto natural, dentro del encuadre terapéutico (Yin, 2018).

El estudio se apoya en la observación participante del terapeuta-investigador, complementada con el análisis narrativo, simbólico y experiencial del material clínico. Este diseño permite captar tanto las dimensiones internas (inconscientes, afectivas, arquetípicas) como las manifestaciones conductuales y discursivas del conflicto del paciente.

DEFINICIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Dado el enfoque cualitativo, las variables se definen en términos de constructos clínico-psicológicos, entre ellas: desconexión emocional,

racionalización e intelectualización, escisión persona–sombra (Jung) y reconexión emocional.

Dado el enfoque cualitativo, las variables se definen en términos de constructos clínico-psicológicos:

Variable / Constructo	Definición conceptual	Indicadores observables	Técnicas de análisis
Desconexión emocional	Dificultad para reconocer, expresar y sostener emociones propias o ajenas.	Lenguaje racionalizado, evitación de introspección, bloqueo afectivo, minimización de emociones.	Observación clínica, análisis de discurso, registros de sesión.
Racionalización e intelectualización	Mecanismos de defensa que transforman la emoción en pensamiento lógico o abstracto.	Argumentaciones excesivas, tono analítico ante situaciones afectivas, desvinculación corporal.	Análisis psicoanalítico del discurso y mecanismos defensivos.
Escisión persona–sombra (Jung)	Separación entre la imagen consciente idealizada y los aspectos emocionales reprimidos.	Reacciones incongruentes, sueños, símbolos de control y fragmentación.	Análisis simbólico y amplificación junguiana.
Reconexión emocional	Integración progresiva de la experiencia afectiva y corporal en el discurso y la identidad.	Mayor conciencia emocional, lenguaje subjetivo, contacto corporal, coherencia narrativa.	Análisis gestáltico y narrativo.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Los datos clínicos fueron obtenidos a través del proceso psicoterapéutico desarrollado en sesiones semanales durante seis meses, con consentimiento

informado del paciente para el uso académico del material. Las fuentes de información incluyen: registros clínicos del terapeuta, transcripciones parciales de sesiones, notas de supervisión clínica, sueños relatados por el paciente y ejercicios de conciencia corporal y emocional.

EJEMPLO DE UN SUEÑO

El paciente soñó que camina por un puente suspendido entre dos montañas. A mitad del trayecto, el puente comienza a romperse y, al intentar avanzar, siente que sus piernas pesan como si fueran de piedra. Desde abajo, una voz le dice que salte, pero no logra distinguir si proviene del vacío o de su propio interior. La amplificación junguiana señala que el puente simboliza el tránsito entre dos estados psíquicos: la conciencia y el inconsciente. Su fractura expresa la dificultad del yo para sostener la integración entre ambos mundos. Las piernas de piedra representan la rigidez del ego, inmovilizado por el miedo a caer en lo inconsciente. La voz que invita a saltar encarna la pulsión transformadora del self, que llama a una entrega necesaria para la renovación psíquica.

EJERCICIOS DE CONCIENCIA CORPORAL Y EMOCIONAL

Con el fin de favorecer la integración psicosomática y el desarrollo de la autorregulación emocional en el paciente, se implementaron intervenciones breves centradas en la conciencia corporal y la conciencia emocional. Estos ejercicios buscan fortalecer la conexión entre la vivencia interna y la experiencia física, facilitando la presencia y el reconocimiento de los propios estados afectivos.

Ejemplo de ejercicio de conciencia corporal: “Anclaje en la respiración y el peso del cuerpo”

OBJETIVO:

Promover la conexión del paciente con su cuerpo y con el momento presente, disminuyendo la disociación y la tensión somática asociadas a la fragmentación del yo.

PROCEDIMIENTO:

El paciente se sienta con la espalda recta y los pies apoyados firmemente en el suelo. Se le invita a cerrar los ojos y dirigir la atención hacia la respiración, observando el flujo natural del aire al entrar y salir del cuerpo. Posteriormente, se orienta su atención hacia las sensaciones físicas del peso corporal, el contacto de los pies con el suelo y la presión del cuerpo contra la silla.

Durante varios minutos, el paciente observa las sensaciones corporales emergentes —tensión, calor, vibración o calma— sin emitir juicios. Al finalizar, se le invita a identificar la zona corporal donde percibe mayor estabilidad o presencia, promoviendo la percepción de un eje interno y el fortalecimiento del sentido de sí mismo.

EJEMPLO DE EJERCICIO DE CONCIENCIA EMOCIONAL: “NOMBRAR EL CLIMA INTERNO”

OBJETIVO:

Fomentar el reconocimiento y la nominación de los estados emocionales presentes,

fortaleciendo la capacidad de sostenerlos sin desbordarse ni desconectarse de ellos.

PROCEDIMIENTO:

Se solicita al paciente que cierre los ojos y observe su estado interno como si se tratara de un clima o paisaje emocional. El terapeuta guía con preguntas como: “Si lo que sientes fuera un clima, ¿cómo sería? ¿Nublado, tormentoso, soleado, frío?” Una vez identificado, se le invita a nombrar la emoción predominante (por ejemplo: tristeza, miedo, enojo o vacío).

Luego se le pregunta en qué parte del cuerpo percibe más intensamente dicha emoción, buscando integrar la experiencia afectiva con la corporalidad. Finalmente, se reflexiona sobre qué podría necesitar esa emoción —espacio, descanso, expresión o acompañamiento—, promoviendo una actitud empática y reguladora hacia el propio mundo interno.

PROCEDIMIENTO

El proceso metodológico siguió las siguientes fases: exploración, observación clínica, análisis teórico-clínico, integración y validación interna mediante supervisión profesional.

MÉTODOS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El análisis se basó en tres niveles complementarios: psicoanalítico (mecanismos de defensa), junguiano (símbolos y arquetipos) y gestáltico-narrativo (emociones corporales e identidad). La triangulación metodológica permitió

contrastar hallazgos de diferentes enfoques para lograr una comprensión integral del fenómeno.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

El estudio se realizó siguiendo los principios éticos de la práctica psicoterapéutica y las normas de investigación en psicología clínica (APA, 2017). El paciente firmó un consentimiento informado autorizando el uso académico del material, garantizando su anonimato y confidencialidad. No se alteró el encuadre terapéutico para fines de investigación.

LIMITACIONES METODOLÓGICAS

Las principales limitaciones se relacionan con la subjetividad inherente al estudio de caso único, la imposibilidad de generalización y la dependencia interpretativa del terapeuta-investigador. No obstante, la profundidad del análisis cualitativo permite generar conocimiento clínico relevante y transferible a otros contextos de práctica psicoterapéutica.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

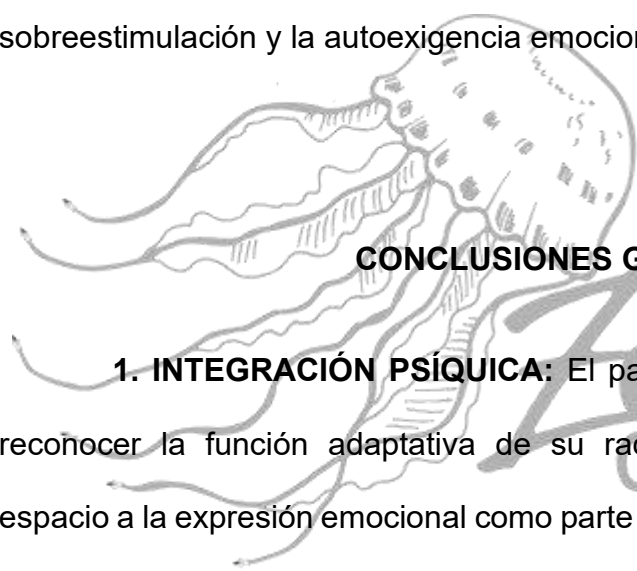
La presente investigación permitió profundizar en la comprensión de la desconexión emocional en la adultez media desde una perspectiva psicoterapéutica integral. A lo largo del proceso clínico, se identificó que el paciente presentaba un funcionamiento psíquico centrado en la racionalización, con un yo adaptado a un

ideal de control y eficiencia, sostenido por una estructura superyoica rígida. Este patrón de funcionamiento se relacionó con la internalización de un modelo paterno autoritario y con la desvalorización de lo emocional observada en su historia familiar.

Desde el enfoque psicoanalítico, los hallazgos confirman la presencia de mecanismos defensivos de intelectualización, represión afectiva y racionalización, los cuales operan para evitar el contacto con emociones dolorosas ligadas a la dependencia y al miedo al abandono. En términos simbólicos, y desde una lectura junguiana, se constató la escisión entre la persona —asociada a la imagen de un hombre racional, autónomo y competente— y la sombra, donde se encuentran las emociones reprimidas de ternura, necesidad de afecto y vulnerabilidad. Este conflicto interno sostenía un ciclo de autosabotaje en sus vínculos afectivos, donde el acercamiento emocional despertaba ansiedad y derivaba en retiro o evasión.

El trabajo clínico permitió observar que la reconexión emocional requiere un proceso gradual de integración entre el yo racional y el yo afectivo. Las intervenciones gestálticas facilitaron el contacto con la experiencia corporal y el reconocimiento de sensaciones físicas asociadas a la emoción, abriendo así un acceso más directo al mundo interno. Por su parte, la psicoterapia narrativa contribuyó a reestructurar el relato identitario del paciente, incorporando dimensiones antes desautorizadas, como la vulnerabilidad y el deseo de intimidad. Esta articulación de enfoques permitió avanzar hacia una comprensión integral del conflicto, en la que razón y emoción no se oponen, sino que pueden coexistir como partes legítimas de una identidad más coherente y humana.

En términos teóricos, este caso respalda la hipótesis de que la represión afectiva puede operar como un mecanismo de adaptación social en contextos donde el éxito, la productividad y el control emocional son valores predominantes. De acuerdo con autores como Byung-Chul Han (2014) y Damasio (1999), la cultura contemporánea tiende a privilegiar la eficiencia racional y la positividad instrumental sobre la profundidad emocional, lo que puede derivar en una desvinculación del propio sentir. En este sentido, el caso estudiado refleja un fenómeno más amplio de la sociedad actual: la dificultad de sostener vínculos significativos en medio de la sobreestimulación y la autoexigencia emocional.



CONCLUSIONES GENERALES

1. INTEGRACIÓN PSÍQUICA: El paciente logró avances significativos al reconocer la función adaptativa de su racionalidad y, simultáneamente, abrir espacio a la expresión emocional como parte legítima de su identidad. Este proceso de integración redujo la sensación de vacío y favoreció un contacto más genuino con su experiencia emocional.

2. IMPORTANCIA DEL ENFOQUE INTEGRAL: La combinación de perspectivas psicoanalítica, junguiana, gestáltica y narrativa resultó fundamental para abordar un conflicto multifacético. Este modelo integrador permitió intervenir simultáneamente en los niveles inconsciente, simbólico, corporal y narrativo del sujeto.

3. RECONEXIÓN VINCULAR: El trabajo terapéutico propició una mayor empatía y sensibilidad afectiva hacia los otros, lo cual se reflejó en cambios en su relación con la hija y en la manera de gestionar los conflictos interpersonales.

4. Transformación narrativa: La resignificación de su historia vital le permitió incorporar nuevas formas de comprender su pasado y su presente, transitando de un discurso rígido y racionalizado hacia una narrativa más flexible y emocionalmente auténtica.

IMPLICACIONES TEÓRICAS Y APLICADAS

Desde el punto de vista teórico, este estudio aporta evidencia sobre la eficacia de los modelos integrativos de psicoterapia para el abordaje de la desconexión emocional, especialmente en pacientes adultos funcionales con defensas racionalizadoras. Además, sugiere que la escisión entre razón y emoción puede ser comprendida como una manifestación contemporánea de conflictos arquetípicos entre el logos y el eros, cuya integración es central para el desarrollo psicológico maduro.

En la práctica clínica, este caso demuestra la utilidad de técnicas experienciales (como el trabajo corporal gestáltico) combinadas con análisis simbólico y reconstrucción narrativa, para favorecer procesos de reconexión emocional sostenibles.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Entre las limitaciones del estudio se destaca la naturaleza cualitativa y exploratoria del caso único, lo que impide generalizar los hallazgos a otras poblaciones. Asimismo, la resistencia inicial del paciente y su tendencia al control intelectual limitaron la profundidad emocional alcanzada en ciertas sesiones. Finalmente, el tiempo de seguimiento fue relativamente corto, por lo que no se puede evaluar de manera concluyente la consolidación a largo plazo de los cambios observados.

RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Se recomienda desarrollar estudios comparativos con otros pacientes adultos que presenten mecanismos de defensa racionalizantes, a fin de identificar patrones comunes y diferencias en la reconexión emocional. También sería pertinente integrar instrumentos psicométricos o escalas de autopercepción emocional que complementen la observación clínica. Finalmente, se sugiere explorar con mayor detalle el papel de la cultura digital en la desvinculación afectiva contemporánea y su impacto en los procesos terapéuticos.

REFERENCIAS

American Psychological Association. (2017). Ethical principles of psychologists and code of conduct. APA.

Bauman, Z. (2003). Amor líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. Fondo de Cultura Económica.

Bowlby, J. (1988). A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. Basic Books.

Byung-Chul Han, B. (2014). La sociedad del cansancio. Herder.

Damasio, A. (1999). The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness. Harcourt Brace.

Erikson, E. H. (1950). Childhood and society. W. W. Norton & Company.

Fonagy, P., & Target, M. (2003). Psychoanalytic theories: Perspectives from developmental psychopathology. Whurr Publishers.

Frankl, V. E. (2017). El hombre en busca de sentido. Herder.

Freud, S. (1915). The unconscious. In J. Strachey (Ed.), The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud (Vol. 14). Hogarth Press.

Freud, S. (1917). Duelo y melancolía. Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1923). El yo y el ello. Biblioteca Nueva.

Fromm, E. (1956). The art of loving. Harper & Row.

Gergen, K. J. (1991). The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life. Basic Books.

SECCIÓN II. PSICOLOGÍA



Goodman, P. (1970). Gestalt therapy: Excitement and growth in the human personality. Julian Press.

Han, B.-C. (2012). La sociedad del cansancio. Herder.

Illouz, E. (2019). Las emociones capitalistas: La autenticidad como valor de mercado. Katz Editores.

Jung, C. G. (1954/2002). The practice of psychotherapy. Princeton University Press.

Jung, C. G. (1959/2011). The archetypes and the collective unconscious. Princeton University Press.

Jung, C. G. (1964). El hombre y sus símbolos. Paidós.

Jung, C. G. (1983). La psicología de la transferencia. Paidós.

Klein, M. (1946). Notes on some schizoid mechanisms. The International Journal of Psychoanalysis, 27, 99–110.

Moreno, J. L. (1946). Psychodrama. Beacon House.

Perls, F. (1969). Gestalt therapy verbatim. Real People Press.

Perls, F., Hefferline, R., & Goodman, P. (1951). Gestalt therapy: Excitement and growth in the human personality. Julian Press.

Perls, F. S., Hefferline, R. F., & Goodman, P. (1951). Gestalt therapy: Excitement and growth in the human personality. Julian Press.

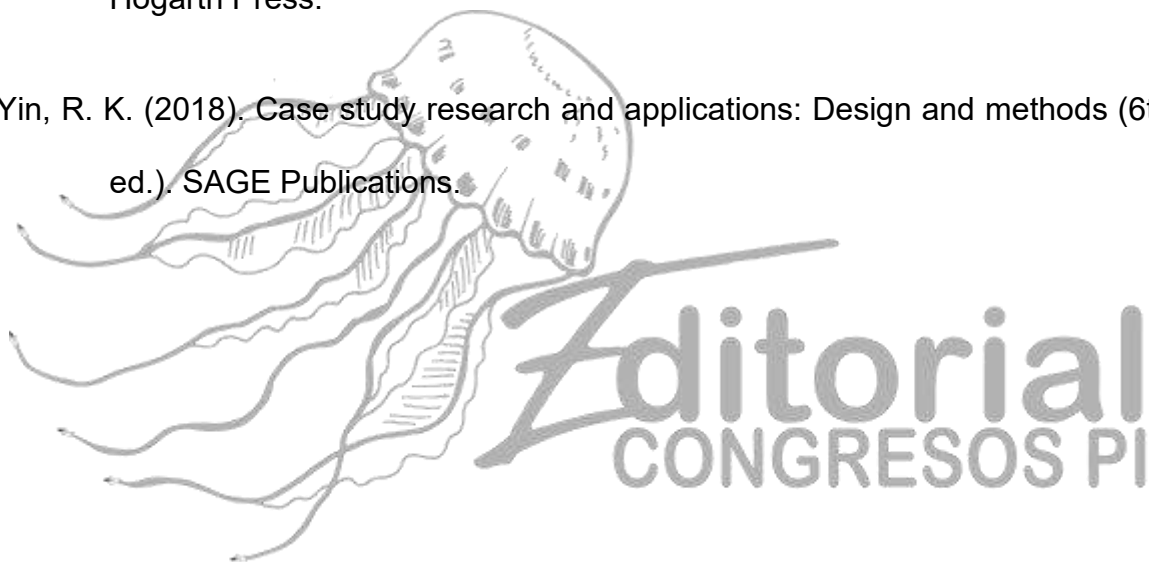
von Franz, M.-L. (1970). The puer aeternus. Spring Publications.

Watzlawick, P., Weakland, J., & Fisch, R. (1974). Change: Principles of problem formation and problem resolution. W. W. Norton & Company.

White, M., & Epston, D. (1990). Narrative means to therapeutic ends. Norton.

Winnicott, D. W. (1960). Ego distortion in terms of true and false self. In D. W. Winnicott, The maturational processes and the facilitating environment. Hogarth Press.

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). SAGE Publications.



**EL LENGUAJE SENSITIVO COMO EXPERIENCIA REFLEXIVA:
UNA LECTURA DIALÓGICA DE DOS OBRAS CONTEMPORÁNEAS**

**SENSITIVE LANGUAGE AS A REFLECTIVE EXPERIENCE: A DIALOGICAL
READING OF TWO CONTEMPORARY WORKS**



Liliana Andrea Calderón Garzón
IPaE / Congresos PI
Presentación de libro

El presente artículo propone una lectura reflexiva y articulada de los libros *El lenguaje sensitivo* en sus dos volúmenes, presentados de manera conjunta en el marco de un conversatorio académico. Ambas obras abordan el lenguaje no como un instrumento neutral de comunicación, sino como una práctica sensible, relacional y ética, profundamente vinculada a la construcción de la subjetividad y los vínculos.

A través de una escritura ensayística y reflexiva, los libros exploran el acto de nombrar el tema como un gesto que implica afectación, responsabilidad y presencia. El primer volumen se sitúa en el umbral del decir, abriendo un espacio

de exploración del lenguaje como experiencia viva, mientras que el segundo profundiza esta búsqueda desde una conciencia más explícita de las implicaciones éticas y relacionales de la palabra.

El análisis conjunto permite reconocer una progresión reflexiva que consolida una propuesta coherente y situada, donde el lenguaje se presenta como espacio de cuidado, escucha y elaboración subjetiva. La obra en conjunto invita a repensar las formas contemporáneas de decir y callar, proponiendo una relación más consciente con la palabra en contextos académicos, educativos y profesionales.

PALABRAS CLAVE

Lenguaje sensitivo; subjetividad; vínculo; experiencia reflexiva; ética del decir; escritura ensayística.

ABSTRACT

This article proposes a reflective and articulated reading of the two-volume book **Sensitive Language**, presented together in an academic discussion. Both works address language not as a neutral instrument of communication, but as a sensitive, relational, and ethical practice, deeply linked to the construction of subjectivity and relationships.

Through essayistic and reflective writing, the books explore the act of naming the subject as a gesture that implies affect, responsibility, and presence. The first volume is situated at the threshold of speaking, opening a space for exploring language as a lived experience, while the second deepens this exploration from a more explicit awareness of the ethical and relational implications of the word.

The joint analysis reveals a reflective progression that consolidates a coherent and situated proposal, where language is presented as a space of care, listening, and subjective elaboration. The work as a whole invites us to rethink contemporary ways of speaking and remaining silent, proposing a more conscious relationship with language in academic, educational, and professional contexts.

KEYWORDS

Sensitive language; subjectivity; bonds; reflective experience; ethics of speech; essayistic writing.

INTRODUCCIÓN

Poder presentar estos dos libros de manera conjunta no responde a una decisión logística, sino a una necesidad de sentido. Ambas obras nacen de un mismo cauce reflexivo y a su vez responden a preguntas distintas del proceso creativo. Leídas en diálogo, configuran una cartografía sensible del lenguaje como experiencia viva, como territorio de afectación, pensamiento y vínculo.

El lenguaje sensitivo, en sus dos volúmenes, se inscribe en una búsqueda que no pretende clausurar conceptos, sino abrirlos. El primer libro emerge como un gesto inaugural: nombra, examina, escucha. El segundo profundiza, tensiona y amplía ese gesto inicial, desplazando el lenguaje hacia zonas más complejas de resonancia interna, ética y relacional. No se trata de una continuidad lineal, sino de una expansión reflexiva que reconoce el tránsito, la duda y la transformación como parte constitutiva del pensar.

Ambas obras conversan entre sí, desde una escritura que articula lo simbólico y lo reflexivo, situando al lenguaje no solo como herramienta de comunicación, sino como espacio de construcción subjetiva. En este sentido, los libros proponen una mirada que se aleja de la palabra utilitaria para acercarse a una palabra que corresponde, que interroga y que hospeda lo no dicho

Desde una perspectiva situada, estos textos se inscriben principalmente en el ámbito de la praxis reflexiva, aunque dialogan de manera constante con marcos teóricos contemporáneos vinculados a la subjetividad, la afectividad y los vínculos. Su aporte radica en esa zona intermedia donde el pensamiento se deja atravesar por la experiencia y la escritura se convierte en un acto de presencia.

La presentación conjunta permite, entonces, comprender el recorrido completo de la obra: desde el primer impulso de nombrar hasta la necesidad posterior de profundizar, revisar y sostener el lenguaje como espacio ético. Leídos como un cuerpo ampliado, los libros ofrecen al lector una experiencia de lectura que

SECCIÓN II. PSICOLOGÍA



no busca respuestas cerradas, sino acompañar procesos de comprensión, resonancia y elaboración personal.

CARACTERÍSTICAS DE LOS LIBROS

NÚMERO TOTAL DE PÁGINAS:

LIBRO I. EL LENGUAJE SENSITIVO. DONDE NACE EL SENTIR. 510 páginas

LIBRO II. EL LENGUAJE SENSITIVO DONDE EL AMOR RESPIRA LENTO. 508 páginas

Editorial: Amazon

FORMATO DEL LIBRO:

Formato impreso: ☒ Sí ☐ No

Formato digital: ☐ Sí ☒ No

ORIGEN DE LA OBRA:

Producto de la praxis reflexiva: ☒ Sí ☐ No

TIPO DE LITERATURA:

☒ Académica / reflexiva

Con un rango específico de edades: mayores de 18 años

LIBRO I. EL LENGUAJE SENSITIVO DONDE NACE EL SENTIR. 510

páginas

El lenguaje sensitivo I se configura como el gesto inaugural de la obra. No nace desde la urgencia de explicar, sino desde la necesidad de escuchar aquello que en el lenguaje aún no ha sido domesticado. Este primer volumen se instala en el umbral: entre la palabra y el silencio, entre lo que puede decirse y lo que solo puede insinuarse.

El libro propone una exploración del lenguaje como experiencia sensible, entendiendo la palabra no únicamente como vehículo de significados, sino como espacio de afectación. Aquí, el lenguaje es cuerpo, resonancia, memoria; un territorio donde lo dicho y lo no dicho coexisten sin jerarquías rígidas. La escritura avanza de manera reflexiva, fragmentaria en algunos pasajes, permitiendo que el lector se sitúe no como receptor pasivo, sino como participante del proceso de sentido.

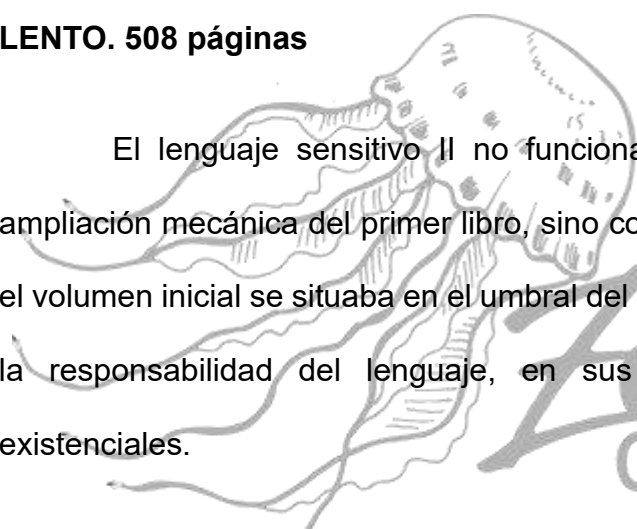
En este primer volumen, el lenguaje aparece vinculado de forma íntima a la construcción de la subjetividad. Las reflexiones se despliegan desde una mirada que reconoce la fragilidad como condición constitutiva del decir y del ser. Nombrar no implica poseer, sino exponer. Cada palabra se presenta como un acto de aproximación, consciente de sus límites y de su potencia.

El texto dialoga con dimensiones simbólicas y filosóficas del lenguaje, sin inscribirse de manera explícita en un marco teórico cerrado. Esta elección no responde a una ausencia de rigor, sino a una postura ética y de escritura: permitir

que el pensamiento emerja desde la experiencia, evitando la sobre conceptualización que podría obturar la resonancia del texto.

El lenguaje sensitivo I invita a una lectura pausada, atenta, donde el sentido no se impone, sino que se construye en la relación entre texto y lector. Su aporte radica en abrir un espacio reflexivo donde la palabra recupera su espesor humano y se convierte en un lugar de encuentro, interrogación y posibilidad.

LIBRO II. EL LENGUAJE SENSITIVO DONDE EL AMOR RESPIRA LENTO. 508 páginas



El lenguaje sensitivo II no funciona como una repetición ni como una ampliación mecánica del primer libro, sino como un desplazamiento consciente. Si el volumen inicial se situaba en el umbral del decir, este segundo texto se instala en la responsabilidad del lenguaje, en sus implicaciones éticas, vinculares y existenciales.

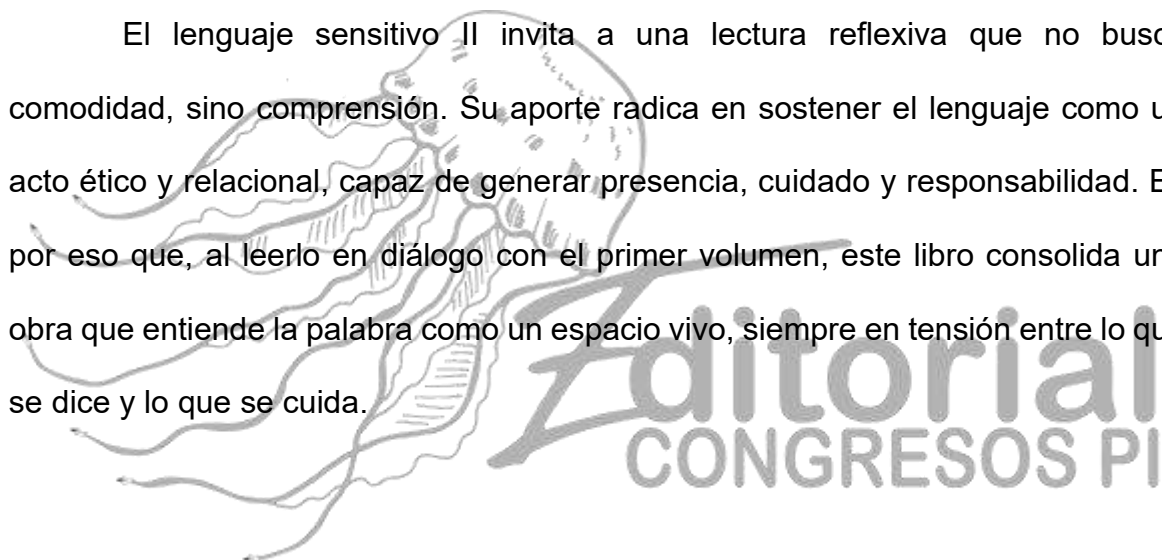
En esta obra, el lenguaje ya no es solo experiencia sensible, sino territorio de decisión. La palabra aparece atravesada por la conciencia de su efecto: lo que nombra, lo que omite, lo que hiere, lo que sostiene. El texto profundiza en la relación entre lenguaje y vínculo, reconociendo que toda forma de decir implica una forma de estar con otros y con una misma.

El segundo volumen se caracteriza por una escritura más contenida y, al mismo tiempo, más densa. La sensibilidad inicial no desaparece, pero se vuelve más reflexiva, más crítica, más atenta a las tensiones que habitan el acto de

nombrar. Aquí, el lenguaje no solo acompaña el camino, sino que la interroga, la revisa y la complejiza.

A diferencia del primer libro, donde la palabra se ofrecía como exploración, en este volumen el lenguaje se presenta como espacio de elaboración. La escritura asume la madurez del proceso: reconoce las fisuras, los límites del decir y la imposibilidad de una palabra totalmente transparente. Esta conciencia no paraliza el texto, sino que lo vuelve más honesto y más comprometido.

El lenguaje sensitivo II invita a una lectura reflexiva que no busca comodidad, sino comprensión. Su aporte radica en sostener el lenguaje como un acto ético y relacional, capaz de generar presencia, cuidado y responsabilidad. Es por eso que, al leerlo en diálogo con el primer volumen, este libro consolida una obra que entiende la palabra como un espacio vivo, siempre en tensión entre lo que se dice y lo que se cuida.



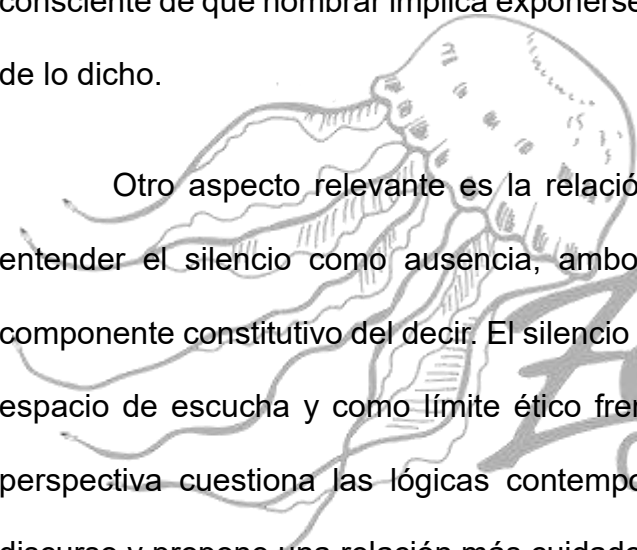
CONTENIDO

ENSAYO TIPO REFLEXIVO SOBRE AMBOS LIBROS

El conjunto de las dos obras que conforman estos libros llamados: El lenguaje sensitivo. Propone una comprensión de la expresión que se aleja de su concepción instrumental para situarlo como una experiencia viva, relacional y profundamente humana. A lo largo de ambos volúmenes, la palabra no aparece

como un medio neutro de transmisión de información, sino como un espacio donde se inscriben la subjetividad, el vínculo y la memoria.

Uno de los ejes centrales que atraviesa ambas obras es la idea del lenguaje como lugar de afectación. Decir no es un acto inocente: toda palabra deja huella. En este sentido, los libros invitan a reconocer que el lenguaje configura realidades internas y relacionales, modela formas de estar en el mundo y habilita —o limita— modos de encuentro. La escritura se despliega como una práctica atenta, consciente de que nombrar implica exponerse y, al mismo tiempo, responsabilizarse de lo dicho.

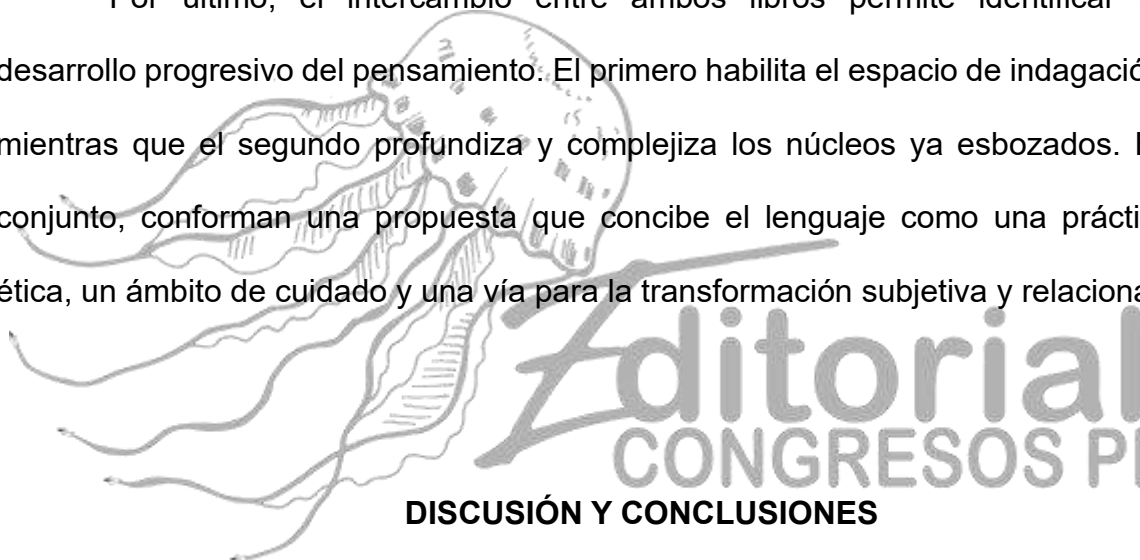


Otro aspecto relevante es la relación entre lenguaje y silencio. Lejos de entender el silencio como ausencia, ambos volúmenes lo presentan como un componente constitutivo del decir. El silencio aparece como pausa necesaria, como espacio de escucha y como límite ético frente a la saturación de palabras. Esta perspectiva cuestiona las lógicas contemporáneas de producción constante de discurso y propone una relación más cuidadosa con el acto de nombrar.

Asimismo, las obras proponen un diálogo en torno a la constitución de la subjetividad desde una perspectiva integradora. El lenguaje aparece concebido como una trama en la que se enlazan cuerpo, afectividad y pensamiento. No se plantea una división estricta entre sentir y decir; por el contrario, la palabra es entendida como una acción que brota de la experiencia vivida y encarnada. Desde esta mirada, se habilita una lectura que relaciona el lenguaje con procesos de autoconocimiento, elaboración de lo emocional y construcción del lazo con los otros.

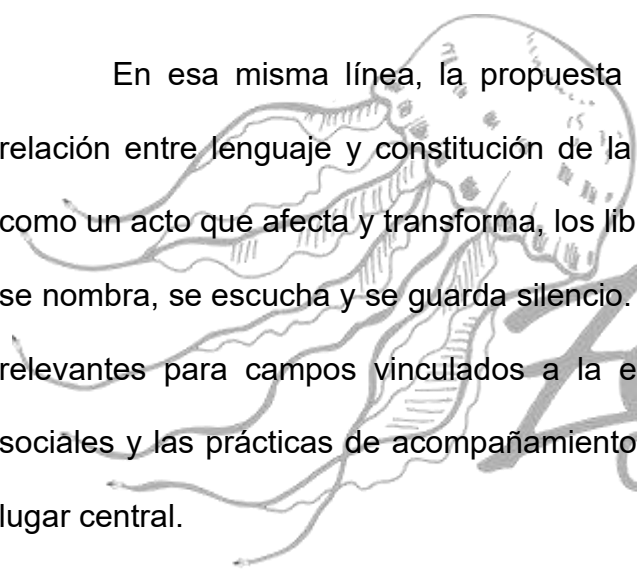
En ambos libros se advierte una voluntad de evitar el cierre conceptual. Las reflexiones no persiguen definiciones concluyentes, sino que buscan sostener interrogantes que acompañen a cada persona que lee en su propio recorrido de sentido. Esta decisión sitúa a la obra en un territorio liminal entre la reflexión académica y la escritura ensayística, donde el rigor no se apoya en la acumulación de referencias, sino en la consistencia del planteo y la claridad ética de la posición asumida.

Por último, el intercambio entre ambos libros permite identificar un desarrollo progresivo del pensamiento. El primero habilita el espacio de indagación, mientras que el segundo profundiza y complejiza los núcleos ya esbozados. En conjunto, conforman una propuesta que concibe el lenguaje como una práctica ética, un ámbito de cuidado y una vía para la transformación subjetiva y relacional.



La lectura articulada de ambos textos de El lenguaje sensitivo permite advertir una propuesta que trasciende el simple análisis del lenguaje para concebirlo como una práctica situada, inseparable de la experiencia, la dimensión ética y el lazo con los otros. A lo largo de la obra, el lenguaje deja de ocupar el lugar de un instrumento expresivo neutral y pasa a configurarse como un espacio de presencia, compromiso y responsabilidad.

Uno de los ejes más relevantes de estas obras se encuentra en la capacidad de desarrollar una reflexión profunda sin apoyarse en marcos conceptuales cerrados. La elección de una escritura de carácter ensayístico habilita un pensamiento flexible, que evita fijar significados definitivos y convoca al lector a participar desde su propia experiencia vital. Esta manera de pensar el lenguaje resulta especialmente significativa en contextos académicos y profesionales donde, con frecuencia, la palabra queda reducida a una función utilitaria y pierde su espesor humano y vincular.



En esa misma línea, la propuesta invita a revisar de manera crítica la relación entre lenguaje y constitución de la subjetividad. Al reconocer la palabra como un acto que afecta y transforma, los libros invitan a revisar las formas en que se nombra, se escucha y se guarda silencio. Esta perspectiva ofrece implicaciones relevantes para campos vinculados a la educación, la psicología, las ciencias sociales y las prácticas de acompañamiento, donde el uso del lenguaje ocupa un lugar central.

La progresión entre ambos libros evidencia un proceso de maduración reflexiva. El tránsito desde la exploración inicial hacia una palabra más consciente de sus efectos consolida una obra coherente, que no busca certezas definitivas, sino una relación más ética con el decir. Esta evolución constituye uno de los valores más significativos del conjunto, ya que muestra el pensamiento como un proceso vivo y en constante revisión.

Como conclusión, El lenguaje sensitivo ofrece una contribución que trasciende el ámbito estrictamente literario o académico. La obra invita a recuperar el lenguaje como espacio de cuidado, escucha y transformación, proponiendo una relación más consciente con la palabra en tiempos de saturación discursiva. Su lectura conjunta permite comprender el lenguaje no solo como medio de expresión, sino como una forma de habitar el mundo y de vincularse con las otras personas.

BIBLIOGRAFÍA LIBRO 1

Anzaldúa, G. (2016). Borderlands/La frontera. Capitán Swing.

Aristóteles. (2004). Metafísica (Traducción de V. García Yebra). Gredos.

Aristóteles. (2007). Ética a Nicómaco (Traducción de J. Marías). Gredos.

Bauman, Z. (2003). Amor líquido. Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2004). Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2006). Vida líquida. Paidós.

Bauman, Z. (2007). La sociedad sitiada. Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2011). La cultura en el mundo de la modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica.

Beavers, W. R. (1995). Teoría y práctica de la terapia familiar. Paidós.

SECCIÓN II. PSICOLOGÍA



Birdwhistell, R. (1970). Kinesics and context. University of Pennsylvania Press.

Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. Siglo XXI.

Calderón G., L.A. (2021). El silencio en pandemia y el reencuentro de las ciencias.
ResearchGate.

Calderón G., L. A. (2022). El olvido y el silencio. ResearchGate

Calderón G., L. A. (2022). En medio de los silencios. Autores Editores.

Calderón G., L. A. (2022). En medio de los silencios: Entre la afonía y la disfonía.
Autores Editores.

Calderón G., L. A. (2022). Una carta. Autores Editores.

Calderón G., L. A. (2023). Entre líneas. Autores Editores.

Calderón G., L. A. (2025). Psicologizando (2.^a ed.). Autores Editores.

Calderón G., L. A., Fernández Suriñach, J., Fuentes Moreno, L., Giraldo León, C. I.,
Mandujano-Salazar, Y., Mora Alvarado, K. G., et al. (2022). Sexualidad y
tabú: Mujer, salud sexual, maternidad y vejez. Editorial PI.

Csordas, T. (2008). Cuerpo/Significado/Curación. Universidad Iberoamericana.

Damasio, A. (2010). Y el cerebro creó al hombre. Destino.

Damasio, A. (2018). El extraño orden de las cosas. Destino.

Douglas, M. (2007). Pureza y peligro. Siglo XXI.

Fisher, J. (2021). Sanar el trauma desde dentro. Paidós.

Frankl, V. (2004). El hombre en busca de sentido. Herder.

Fromm, E. (1992). El corazón del hombre. Fondo de Cultura Económica.

Fromm, E. (2000). El arte de amar. Paidós.

Fromm, E. (2014). El miedo a la libertad. Austral.

Fuchs, T. (2018). Ecología del cerebro: Memoria corporal, imágenes y el mundo vivido. Herder.

Geertz, C. (2006). La interpretación de las culturas. Gedisa.

Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Kairós.

Habermas, J. (2008). Teoría de la acción comunicativa. Trotta.

Han, B.-C. (2015). La agonía del eros. Herder.

Han, B.-C. (2019). La sociedad del cansancio. Herder.

Heidegger, M. (2012). Ser y tiempo. Trotta.

Henry, M. (2015). Encarnación: Una filosofía de la carne. Sígueme.

Herman, J. (2015). Trauma y recuperación. Espasa.

SECCIÓN II. PSICOLOGÍA



Husserl, E. (2007). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. FCE.

Lacan, J. (2009). El Seminario, Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. Paidós.

Lacan, J. (2010). Escritos I y II. Siglo XXI.

Le Breton, D. (2012). Antropología del cuerpo y modernidad. Nueva Visión.

LeDoux, J. (2016). Ansiedad: El miedo y su papel en la vida cotidiana. Ariel.

Levinas, E. (2006). Totalidad e infinito. Sígueme.

Levine, P. A. (2012). Despertar al tigre: Sanar el trauma. Cuatro Vientos.

Maté, G. (2021). Cuando el cuerpo dice no. Planeta.

May, R. (1983). El significado de la ansiedad. Paidós.

May, R. (1995). El arte del ser. Paidós.

Merleau-Ponty, M. (1993). Fenomenología de la percepción. Pe-nínsula.

Ogden, P., Minton, K., & Pain, C. (2012). El trauma y el cuerpo: Psicoterapia sensoriomotriz. Desclée de Brouwer.

Panksepp, J. (2012). Neurociencia afectiva. Oxford University Press. (edición compilada en español)

Porges, S. W. (2010). La teoría polivagal. Norton.

Rogers, C. (1997). Terapia centrada en el cliente. Paidós.

Rogers, C. (2006). El proceso de convertirse en persona. Paidós.

Sartre, J.-P. (2004). El ser y la nada. Losada.

Schore, A. (2019). Regulación afectiva y el origen del self. Paidós.

Segato, R. (2016). La guerra contra las mujeres. Traficantes de Sueños.

Sheets-Johnstone, M. (2011). El primado del movimiento. Nijhoff / compilaciones en español.

Stein, E. (2012). Ser finito y ser eterno. Biblioteca de Autores Cristianos.

Turner, V. (1988). El proceso ritual. Taurus.

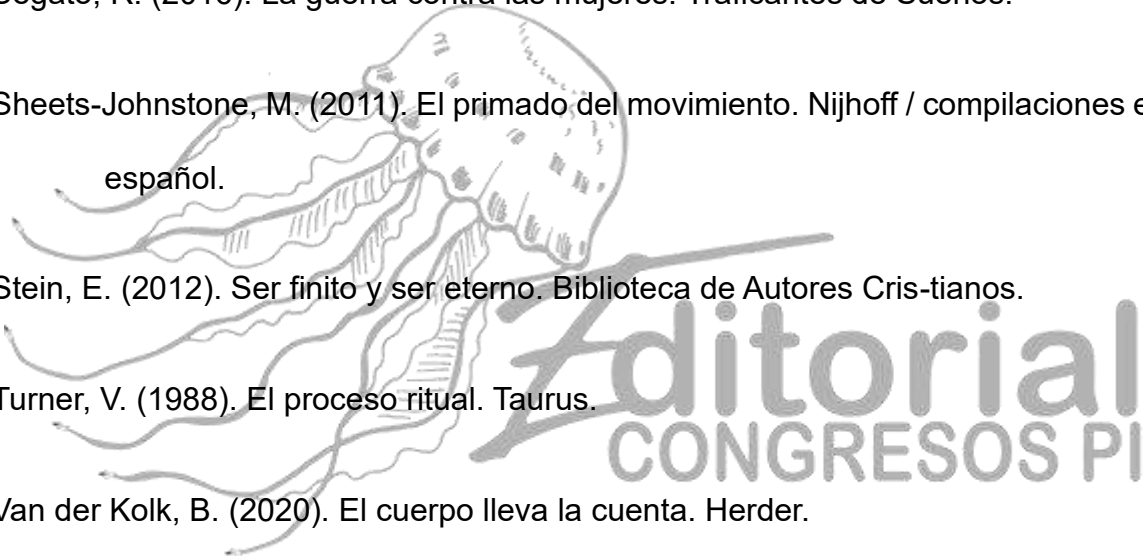
Van der Kolk, B. (2020). El cuerpo lleva la cuenta. Herder.

Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1997). Teoría de la comunicación humana. Herder.

Weil, S. (2014). La gravedad y la gracia. Trotta.

Winnicott, D. W. (1993). Realidad y juego. Gedisa.

Winnicott, D. W. (2006). El hogar, nuestro punto de partida. Paidós.



Yalom, I. (2011). El don de la terapia. Emecé.

Yalom, I. (2013). Mirar al sol: La superación del miedo a la muerte. Paidós.

BIBLIOGRAFÍA LIBRO 2

Anzaldúa, G. (2016). Borderlands/La frontera. Capitán Swing.

Aristóteles. (2004). Metafísica (Trad. V. García Yebra). Gredos.

Aristóteles. (2007). Ética a Nicómaco (Trad. J. Marías). Gredos.

Bauman, Z. (2003). Amor líquido. Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2004). Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2006). Vida líquida. Paidós.

Bauman, Z. (2007). La sociedad sitiada. Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2011). La cultura en el mundo de la modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica.

Beavers, W. R. (1995). Teoría y práctica de la terapia familiar. Paidós.

Birdwhistell, R. (1970). Kinesics and context. University of Pennsylvania Press.

Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. Siglo XXI.

Calderón Garzón, L. A. (2021). El silencio en pandemia y el reen-cuentro de las ciencias. ResearchGate.

Calderón Garzón, L. A. (2022). El olvido y el silencio. Resear-chGate.

Calderón Garzón, L. A. (2022). En medio de los silencios. Autores Editores.

Calderón Garzón, L. A. (2022). En medio de los silencios: Entre la afonía y la disfonía. Autores Editores.

Calderón Garzón, L. A. (2022). Una carta. Autores Editores.

Calderón Garzón, L. A. (2023). Entre líneas. Autores Editores.

Calderón Garzón, L. A. (2025). Psicologizando (2.^a ed.). Autores Editores.

Calderón Garzón, L. A., Fernández Suriñach, J., Fuentes Mo-reno, L., Giraldo León, C. I., Mandujano-Salazar, Y., Mora Alva-rado, K. G., et al. (2022). Sexualidad y tabú: Mujer, salud se-xual, maternidad y vejez. Editorial PI.

Csordas, T. (2008). Cuerpo/Significado/Curación. Universidad Iberoamericana.

Damasio, A. (2010). Y el cerebro creó al hombre. Destino.

Damasio, A. (2018). El extraño orden de las cosas. Destino.

Douglas, M. (2007). Pureza y peligro. Siglo XXI.

Fisher, J. (2021). Sanar el trauma desde dentro. Paidós.

SECCIÓN II. PSICOLOGÍA



Frankl, V. (2004). El hombre en busca de sentido. Herder.

Fromm, E. (1992). El corazón del hombre. Fondo de Cultura Económica.

Fromm, E. (2000). El arte de amar. Paidós.

Fromm, E. (2014). El miedo a la libertad. Austral.

Fuchs, T. (2018). Ecología del cerebro: Memoria corporal, imágenes y el mundo vivido. Herder.

Geertz, C. (2006). La interpretación de las culturas. Gedisa.

Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Kairós.

Habermas, J. (2008). Teoría de la acción comunicativa. Trotta.

Han, B.-C. (2015). La agonía del eros. Herder.

Han, B.-C. (2019). La sociedad del cansancio. Herder.

Heidegger, M. (2012). Ser y tiempo. Trotta.

Henry, M. (2015). Encarnación: Una filosofía de la carne. Sigue-me.

Herman, J. (2015). Trauma y recuperación. Espasa.

Husserl, E. (2007). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Fondo de Cultura Económica.

Lacan, J. (2009). Los cuatro conceptos fundamentales del psi-coanálisis (El Seminario, Libro 11). Paidós.

Lacan, J. (2010). Escritos I y II. Siglo XXI.

Le Breton, D. (2012). Antropología del cuerpo y modernidad. Nueva Visión.

LeDoux, J. (2016). Ansiedad: El miedo y su papel en la vida cotidiana. Ariel.

Levinas, E. (2006). Totalidad e infinito. Sígueme.

Levine, P. A. (2012). Despertar al tigre: Sanar el trauma. Cuatro Vientos.

Maté, G. (2021). Cuando el cuerpo dice no. Planeta.

May, R. (1983). El significado de la ansiedad. Paidós.

May, R. (1995). El arte del ser. Paidós.

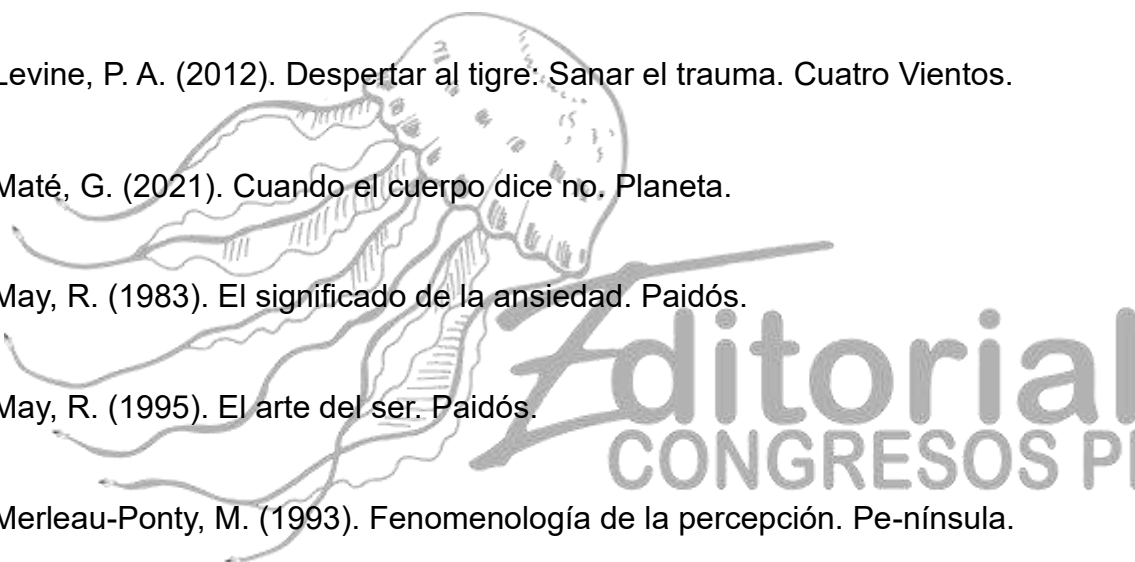
Merleau-Ponty, M. (1993). Fenomenología de la percepción. Península.

Ogden, P., Minton, K., & Pain, C. (2012). El trauma y el cuerpo: Psicoterapia sensoriomotriz. Desclée de Brouwer.

Panksepp, J. (2012). Neurociencia afectiva. Oxford University Press.

Porges, S. W. (2010). La teoría polivagal. Norton.

Rogers, C. (1997). Terapia centrada en el cliente. Paidós.



SECCIÓN II. PSICOLOGÍA



Rogers, C. (2006). El proceso de convertirse en persona. Paidós.

Sartre, J.-P. (2004). El ser y la nada. Losada.

Schore, A. (2019). Regulación afectiva y el origen del self. Pai-dós.

Segato, R. (2016). La guerra contra las mujeres. Traficantes de Sueños.

Sheets-Johnstone, M. (2011). El primado del movimiento. Nijhoff / compilaciones en español.

Stein, E. (2012). Ser finito y ser eterno. Biblioteca de Autores Cris-tianos.

Turner, V. (1988). El proceso ritual. Taurus.

Van der Kolk, B. (2020). El cuerpo lleva la cuenta. Herder.

Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1997). Teoría de la co-municación humana. Herder.

Weil, S. (2014). La gravedad y la gracia. Trotta.

Winnicott, D. W. (1993). Realidad y juego. Gedisa.

Winnicott, D. W. (2006). El hogar, nuestro punto de partida. Pai-dós.

Yalom, I. (2011). El don de la terapia. Emecé.

Yalom, I. (2013). Mirar al sol: La superación del miedo a la muerte. Paidós.

RESEÑA DE LA AUTORA

LILIANA ANDREA CALDERÓN GARZÓN

Es psicóloga, aunque su trabajo no se deja encerrar del todo en una sola disciplina. Su recorrido intelectual y clínico se ha ido configurando allí donde las preguntas no encuentran respuestas simples: en el cruce entre la educación, la filosofía, la psicología y las ciencias sociales. No como campos aislados, sino como lenguajes que se necesitan mutuamente para pensar lo que hoy nos ocurre cuando aprendemos, cuando enseñamos y cuando evaluamos.

A lo largo de su trabajo aparece una preocupación constante por la experiencia subjetiva en contextos educativos y clínicos atravesados por la prisa, la exigencia y la lógica del rendimiento. Le interesa especialmente lo que sucede cuando aprender —o sanar— deja de ser un proceso con sentido y se transforma en una carrera; cuando el cuidado se desplaza y el vínculo pierde centralidad. Desde allí emergen muchas de sus preguntas: qué tipo de sujetos se están formando, qué se pierde en ese recorrido y qué responsabilidades éticas quedan en juego.

Sus investigaciones y escritos se orientan hacia una perspectiva humanista del cuidado y de la educación, así como hacia una alfabetización emocional entendida no como técnica ni herramienta instrumental, sino como posibilidad de comprensión de sí y del otro. En este marco ha desarrollado algunos modelos teóricos, que articula psicología, filosofía y pensamiento interdisciplinario para pensar los límites del paradigma elaborativo.

SECCIÓN II. PSICOLOGÍA



Su modo de escribir busca sostener el pensamiento sin separarlo de la experiencia, evitando fórmulas cerradas, recetas o respuestas universales. Prefiere el ensayo, la reflexión situada y una escritura que piensa mientras avanza, abierta a la pregunta y atenta a los límites del decir.

Participa en espacios académicos, clínicos y formativos donde propone detenerse, mirar de nuevo y volver a preguntar. Su trabajo no persigue certezas rápidas, sino abrir condiciones para una educación y una clínica más conscientes, más justas y más cuidadosas del tiempo, del lenguaje y de la vulnerabilidad humana.



**EL PRINCIPIO DE TRADUCCIÓN DELIRANTE: EXCESO, LÍMITE Y LAZO EN LA SUBJETIVIDAD CONTEMPORÁNEA
UN MODELO TRIÁDICO PARA COMPRENDER EL LÍMITE Y EL LAZO¹**

THE PRINCIPLE OF DELUSIONAL TRANSLATION: EXCESS, LIMIT, AND BOND IN CONTEMPORARY SUBJECTIVITY



César Andrés Escalante Sifuentes

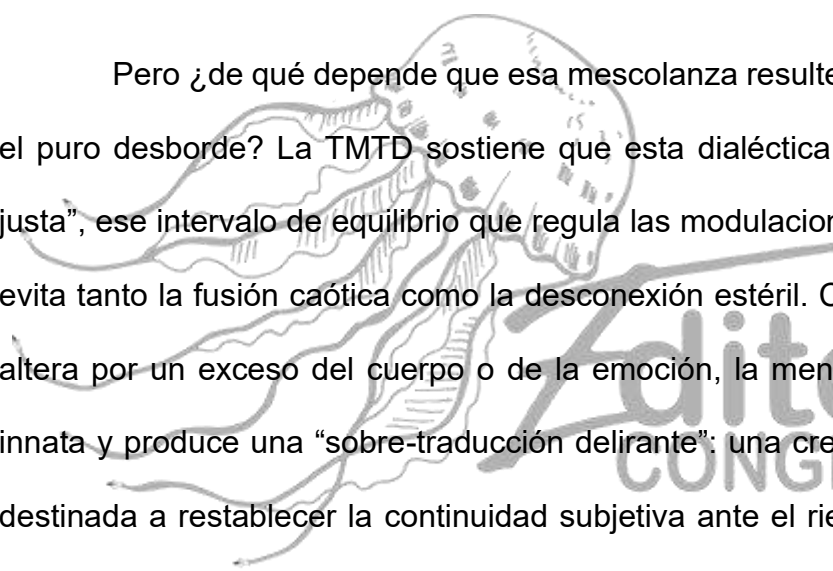
NOÉTICA – Instituto de Psicología Triádico-Dialéctica y Formación en Psicoterapia
/ Centro Psicoterapéutico EADES / Centro Infantojuvenil PSERES
Perú

RESUMEN

El presente trabajo propone y desarrolla el “Principio de Traducción Delirante” (PTD) como una vía para renovar la comprensión del delirio, fenómeno clínico que tradicionalmente ha sido concebido como una alteración patológica del pensamiento. Aquí se plantea entenderlo como la intensificación de una función constante de la mente —traducir y organizar la experiencia—, que se vuelve especialmente crítica frente a desbordes afectivos que exceden las capacidades

¹ Propuesta teórico-clínica que inscribe el Principio de Traducción Delirante en la Teoría de la Mente Triádico-Dialéctica como herramienta epistemológica para articular delirio clínico, exceso afectivo y contexto sociocultural latinoamericano.

habituales de representación. Esta relectura se articula dentro de la “Teoría de la Mente Triádico-Dialéctica” (TMTD), un modelo que sitúa la subjetividad en la interacción de tres registros fundamentales: el cuerpo, como fuente de sensaciones; la emoción, como modulación afectiva; y el símbolo, como sistema de significación. En este marco triádico dialéctico, la experiencia humana surge de la “mescolanza”, una matriz dinámica donde estos registros se entrelazan, se dinamizan constantemente, y generan las traducciones que hacen (o no) habitable el mundo psíquico.



Pero ¿de qué depende que esa mescolanza resulte habitable y no caiga en el puro desborde? La TMTD sostiene que esta dialéctica requiere una “distancia justa”, ese intervalo de equilibrio que regula las modulaciones entre los registros, y evita tanto la fusión caótica como la desconexión estéril. Cuando este intervalo se altera por un exceso del cuerpo o de la emoción, la mente intensifica su función innata y produce una “sobre-traducción delirante”: una creación simbólica urgente destinada a restablecer la continuidad subjetiva ante el riesgo de quiebre interno. Así, el PTD permite distinguir entre delirios regulados —flexibles y negociables— y sobre-traducciones delirantes —marcadas por su rigidez y cierre—. De este modo, la tarea clínica se orienta a reencauzar la producción delirante para que recupere su función reguladora en la dinámica entre cuerpo, emoción y símbolo, favoreciendo experiencias más integradas.

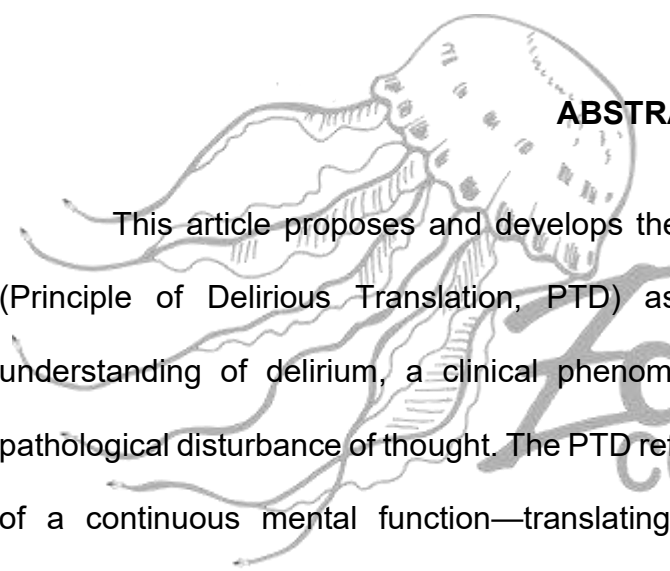
El artículo examina cómo las experiencias límite permiten observar de manera privilegiada la activación del PTD, discutiendo sus implicancias teóricas y

clínicas mediante aportes del psicoanálisis, la fenomenología y las neurociencias afectivas.

PALABRAS CLAVE

Principio de Traducción Delirante; Teoría de la Mente Triádico-Dialéctica; mescolanza; distancia justa; delirio regulado; sobre-traducción delirante; exceso afectivo; experiencias límite.

ABSTRACT



This article proposes and develops the Principio de Traducción Delirante (Principle of Delirious Translation, PTD) as a framework for renewing the understanding of delirium, a clinical phenomenon traditionally conceived as a pathological disturbance of thought. The PTD reframes delirium as the intensification of a continuous mental function—translating and organizing experience—that becomes especially critical when affective excess surpasses the mind's usual representational capacities. This approach is grounded in the Teoría de la Mente Triádico-Dialéctica (Triadic-Dialectical Theory of Mind, TMTD), a model that situates subjectivity in the ongoing interaction of three fundamental registers: the body as the source of sensations and physiological rhythms; emotion as the affective modulation of experience; and symbolization as the system that confers meaning. Within this framework, human experience emerges from mescolanza (a dynamic matrix of

interwoven registers) in which these dimensions intertwine and generate the translations that make psychic reality inhabitable.

The TMTD posits that this process requires a “*distancia justa*” (just distance), an interval of dynamic equilibrium that modulates the articulations among registers and prevents both chaotic fusion and sterile disconnection. When this interval is disrupted by excessive bodily or emotional intensity, the mind amplifies its innate translational activity and produces a “*sobre-traducción delirante*” (delirious over-translation), an urgent symbolic creation aimed at restoring subjective continuity in the face of internal rupture. This perspective allows distinguishing regulated forms of delirious translation—flexible and negotiable—from over-translations marked by rigidity and closure. In the latter, clinical work focuses on redirecting delirious production so that it regains its regulative function within the body–emotion–symbol dynamic.

The article examines how limit-experiences offer privileged access to the activation of the PTD and discusses its theoretical and clinical implications by integrating contributions from psychoanalysis, phenomenology, and affective neuroscience.

KEY WORDS

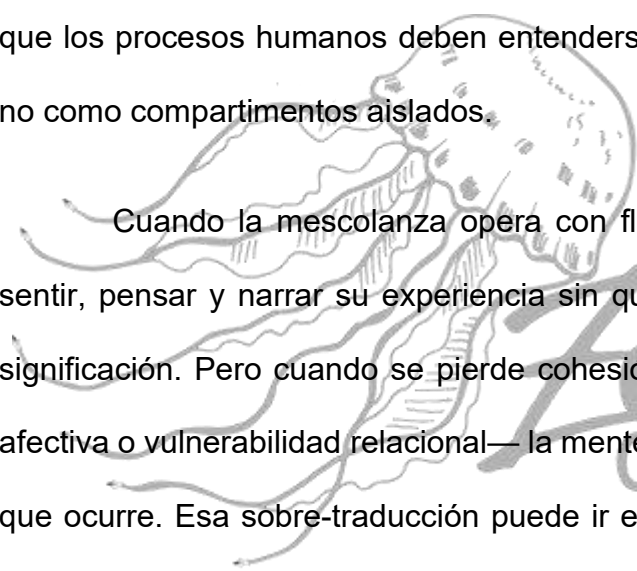
Principle of Delirious Translation (PTD); Triadic-Dialectical Theory of Mind (TMTD); *mescolanza* (dynamic interwoven matrix); just distance; regulated delirious translation; delirious over-translation; affective excess; limit-experiences.

INTRODUCCIÓN

¿Qué intenta decir una mente cuando delira o cuando ama al borde de su tolerancia afectiva? La investigación que aquí se desarrolla propone una reformulación teórico-clínica del delirio y de las experiencias límite del sufrimiento, partiendo de la premisa de que estos fenómenos no constituyen simples distorsiones de la realidad, sino intentos de la mente por traducir un exceso afectivo que no logra representar con sus recursos habituales. La lectura clásica del delirio como error del juicio o ruptura con la realidad —posición sostenida por la psiquiatría fenomenológica temprana (Jaspers, 1963/1913)— ha orientado por décadas la práctica clínica hacia la corrección del pensamiento “errado”. Sin embargo, desde la teoría psicoanalítica, Freud (1911) ya sugería que el delirio podía funcionar como un intento de reconstrucción simbólica cuando el lazo con la realidad se fractura, anticipando la comprensión de una lectura históricamente deficitaria a una más organizadora del fenómeno. A esto se suman los desarrollos actuales en neurociencia cognitiva que entienden la percepción como un proceso de inferencia predictiva (Friston, 2010; Clark, 2013), lo que implica que toda mente traduce constantemente señales ambiguas para mantener la coherencia interna y con el otro.

No obstante, estas aproximaciones, aunque valiosas, tienden a fragmentar la experiencia subjetiva en planos aislados —cognitivo, afectivo o neurobiológico— sin captar la manera en que estos registros se entrelazan y modifican mutuamente en los momentos donde el sufrimiento se vive como exceso. La propuesta se inscribe en la TMTD, un marco que concibe la subjetividad como una arquitectura

organizada en tres planos interrelacionados: el cuerpo, que inscribe el impacto del mundo incluso antes del pensamiento; la emoción, que organiza dicho impacto en tonalidades afectivas; y el símbolo, que transforma esos afectos en narrativas que sostienen la continuidad del yo. Estos tres registros dialogan en una matriz dinámica denominada mescolanza, donde las sensaciones corporales se transforman en afectos; los afectos se condensan en relatos; y los relatos retornan al cuerpo produciendo alivio, tensión o síntoma; en consonancia con aportes contemporáneos de la epistemología de la complejidad y recursividad (Morin, 1990), que subrayan que los procesos humanos deben entenderse como sistemas interdependientes y no como compartimentos aislados.

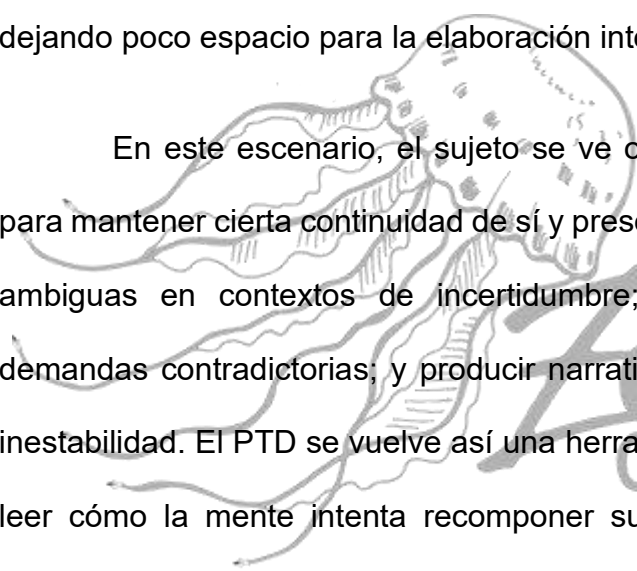


Cuando la mescolanza opera con fluidez, el sujeto puede transitar entre sentir, pensar y narrar su experiencia sin quedar atrapado en un único modo de significación. Pero cuando se pierde cohesión —sea por trauma, hiperreactividad afectiva o vulnerabilidad relacional— la mente intensifica su esfuerzo por traducir lo que ocurre. Esa sobre-traducción puede ir endureciéndose hasta el punto en que deja de funcionar como recurso regulador y comienza a comprometer la vida cotidiana y los vínculos; es en ese extremo del continuo donde hablamos propiamente de delirio en sentido clínico. El PTD nombra precisamente este pasaje: el delirio entendido como una forma intensificada y rígida de la función traductora de la mente frente al exceso afectivo. Desde esta perspectiva, el delirio no es un fenómeno ajeno ni excepcional, sino una intensificación de funciones traductoras propias de toda mente humana.

La pertinencia de este enfoque se sostiene en una clínica contemporánea donde el sujeto vive cada vez más expuesto, exigido y desanclado. La llamada sociedad de la transparencia y del rendimiento (Han, 2015) borra los espacios de intimidad y lentitud que la subjetividad necesita para sostener su interioridad, empujando a una hiperexposición permanente del yo; al mismo tiempo, la modernidad líquida (Bauman, 2000, 2003) erosiona la estabilidad de los vínculos, volviéndolos frágiles y fácilmente descartables. En ese contexto, las mediaciones simbólicas que antes amortiguaban el exceso —familia, comunidad, instituciones— pierden solidez, y la mente se ve obligada a producir traducciones cada vez más intensas para no desbordarse: convicciones afectivas rígidas, escenas internas abruptas o lecturas sobredimensionadas de la conducta del otro. En los trastornos de personalidad —especialmente el Trastorno Límite de la Personalidad— observamos vínculos amorosos que oscilan rápidamente entre idealización y rechazo; cuerpos que reaccionan con alta sensibilidad a mínimas demoras, percibiéndolos como señales de inestabilidad o retirada del otro; y narrativas internas que se desestructuran ante cambios mínimos en el comportamiento del otro. Estas configuraciones afectivas no constituyen fenómenos distintos a los procesos traductores presentes en toda subjetividad; representan, más bien, formas acrecentadas, rápidas y poco modulables de esa misma función frente al exceso afectivo. Esa desregulación es precisamente lo que permite situarlas dentro del marco interpretativo del PTD.

Además, no debe soslayarse el hecho de que el contexto latinoamericano configura un escenario subjetivo marcado por inestabilidad estructural, fragilidad

institucional y persistencia de marcadas desigualdades que atraviesan la vida cotidiana. La precariedad económica, la inseguridad, la desigual distribución de recursos y la discontinuidad de las políticas públicas generan un entorno donde los soportes simbólicos que históricamente organizaban la experiencia —familia extendida, comunidad, instituciones educativas y de salud— se encuentran debilitados o saturados. En paralelo, los vínculos comunitarios, aunque intensos, no siempre logran sostener la ansiedad generada por condiciones sociales que exigen adaptación constante, sobrecarga emocional y estrategias de supervivencia, dejando poco espacio para la elaboración interna.



En este escenario, el sujeto se ve obligado a traducir más de lo habitual para mantener cierta continuidad de sí y preservar el lazo social: interpretar señales ambiguas en contextos de incertidumbre; reorganizar afectos en medio de demandas contradictorias; y producir narrativas rápidas que permitan soportar la inestabilidad. El PTD se vuelve así una herramienta especialmente pertinente para leer cómo la mente intenta recomponer sus cimientos cuando las condiciones sociohistóricas intensifican el exceso afectivo y erosionan los espacios de elaboración simbólica.

Los hallazgos preliminares derivados del trabajo teórico-clínico desarrollado por este autor a lo largo de los últimos años, muestran que la lectura triádico-dialéctica del delirio permite explicar tanto los fenómenos psicóticos como las experiencias límite no psicóticas, así como diversas manifestaciones cotidianas del sufrimiento afectivo. Estos resultados sugieren que el PTD no solo posee coherencia epistemológica, sino también utilidad clínica directa, en la medida en

que delimita un modo de intervención que no busca suprimir la traducción delirante, sino comprender qué intenta organizar el sujeto a través de ella. En conjunto, estos elementos justifican la necesidad y viabilidad de un estudio teórico que articule cuerpo, emoción y símbolo como pilares de un modelo explicativo capaz de abordar los malestares afectivos contemporáneos desde una lógica más amplia e integrada. De este modo, la presente investigación se orienta a sistematizar el PTD, situándolo en el marco de la TMTD y estableciendo las coordenadas conceptuales que guiarán su desarrollo en las secciones siguientes.

MARCO TEÓRICO

1. CARTOGRAFÍAS DEL DELIRIO: GENEALOGÍA DE UN FENÓMENO MAL COMPRENDIDO

Editorial
CONGRESOS PI

La comprensión del delirio ha oscilado históricamente entre lecturas deficitarias del pensamiento y aproximaciones que lo conciben como intento de organización del mundo interno. Desde Jaspers (1963/1913), la psiquiatría fenomenológica lo describió como un “juicio falso de realidad”, acentuando la ruptura con el consenso y la alteración del juicio. Aunque esta perspectiva ofreció una cartografía clínica refinada, dejó en segundo plano la pregunta por aquello que el delirio intenta reconstruir cuando la experiencia ordinaria se vuelve insostenible (Sass & Parnas, 2003).

Las corrientes fenomenológicas y existenciales posteriores desplazaron el foco del “error” hacia la transformación del modo de habitar el mundo: se altera la familiaridad, la atmósfera de sentido y la organización global de la experiencia. El psicoanálisis amplió esta lectura hablando de “exceso pulsional” y de rupturas en el lazo simbólico. Freud (1911, 1924) entendió el delirio como una re-edificación del mundo cuando la ligadura libidinal colapsa; Klein (1946) mostró cómo las angustias extremas generan formas primitivas de simbolización para sostener el yo; y Lacan (1955-1956) planteó el delirio como una invención que suple un vacío estructural. En conjunto, estas tradiciones describen una misma lógica subyacente: el delirio, en sentido clínico, no es lo opuesto de la razón, sino una forma límite del trabajo de sentido.

A esta lectura se suma la neurociencia cognitiva. Los modelos de codificación predictiva (Friston, 2010; Adams et al., 2013) conciben el cerebro como un órgano inferencial que anticipa, corrige y revisa hipótesis. Desde aquí, el delirio aparece como una actualización desajustada y rígida de dichas inferencias. Kapur (2003) propuso la noción de “saliencia aberrante”, que refiere a aquellos estímulos banales que adquieren una relevancia excesiva. Por otro lado, modelos recientes describen la percepción como una “alucinación controlada” (Clark, 2013; Seth, 2021); en consecuencia, cuando la corrección falla, la alucinación se descontrola. Trabajos posteriores (Sterzer et al., 2018; Shan et al., 2022; Chen et al., 2024) muestran tres procesos clave: la atribución exagerada de saliencia; la rigidez de ciertas hipótesis internas; y las interrupciones en el ajuste jerárquico. Dicho de modo

simple, estas investigaciones contrastan que el delirio se produce cuando el sistema se aferra a una interpretación y la mantiene incluso contra la evidencia.

Esta perspectiva converge con la noción del continuum psicótico (van Os, 2003; van Os et al., 2009), cuya formulación plantea que las experiencias delirantes pueden aparecer en personas sin diagnóstico, básicamente con variaciones en su intensidad y grado de deterioro funcional. Lo decisivo no es la presencia del contenido extraño, sino la capacidad de revisar hipótesis, someterlas a contraste y reanclarlas en un mundo compartido. Esta idea abre un puente directo hacia el PTD: el delirio patológico sería una forma extrema —no totalmente distinta— del mismo trabajo traductor que toda mente realiza.

Sin embargo, el foco neurocognitivo suele privilegiar el nivel epistémico de la inferencia y deja en sombra la dimensión corporal y afectiva. Una visión más humana entiende que detrás de una inferencia rígida hay un sujeto que lidia con un exceso que altera ritmos corporales, intensifica afectos y reorganiza narrativas sobre sí y sobre el otro. Y desde esta perspectiva, el delirio no solo reorganiza pensamientos: reordena simultáneamente cuerpo, emoción y símbolo, como una recomposición forzada de la “mescolanza” triádica.

Esta lectura abre la conexión con los vínculos amorosos intensos, como escenario alternativo de análisis. Allí, fenómenos como la saliencia exagerada, las interpretaciones rígidas, la reorganización narrativa y los picos afectivos se observan en versiones no patológicas: un “visto”, una demora o un cambio de tono pueden adquirir un sentido absoluto; el cuerpo se activa, la emoción se polariza y la

mente produce escenas para estabilizar lo vivido. No es psicosis, pero comparte la lógica de intensificación traductora bajo exceso. De aquí emerge la hipótesis central del PTD: entre el delirio clínico y los micro-delirios afectivos hay diferencias de grado, no de estructura. En ambos casos, la mente radicaliza su trabajo de traducción para sostener un mundo todavía habitable.

En síntesis, las lecturas fenomenológicas, psicoanalíticas y neurocientíficas han aportado piezas esenciales: la descripción de la vivencia anómala; la comprensión del delirio como reconstrucción simbólica; y el modelo de un cerebro inferencial. Pero falta un marco que articule orgánicamente cuerpo, emoción y símbolo como un sistema vivo que se reorganiza bajo exceso. Precisamente, la TMTD y el PTD buscan solucionar ese vacío, proponiendo que el delirio —y, en general, las experiencias límite y los extremos del amor— son variaciones de una misma función estructural y universal: traducir permanentemente la experiencia para preservar un marco de sentido. En palabras del propio enfoque: la pregunta no es si alguien delira, sino cómo delira, con qué regulación y qué lugar ocupan el cuerpo, la emoción y el símbolo en ese esfuerzo por sostener un mundo propio (van Os et al., 2009).

2. ARQUITECTURA TRIÁDICA DE LA SUBJETIVIDAD: FUNDAMENTOS DE LA TMTD

La Teoría de la Mente Triádico-Dialéctica (TMTD) parte de la premisa eestructural de que ningún fenómeno psíquico puede comprenderse si se lo reduce a un único plano. Ni la explicación puramente cognitiva, ni la puramente afectiva, ni

la puramente biológica son suficientes por sí mismas. Por ello, la TMTD plantea que la subjetividad es una arquitectura triádica organizada en la interacción constante de tres registros —cuerpo, emoción y símbolo—, que se implican mutuamente sin superponerse ni reducirse unos a otros, en consonancia con el tipo de pensamiento complejo desarrollado por Morin (1990, 2008). Es precisamente la dinámica recursiva entre estos registros la que configura el modo en que el sujeto habita el mundo.

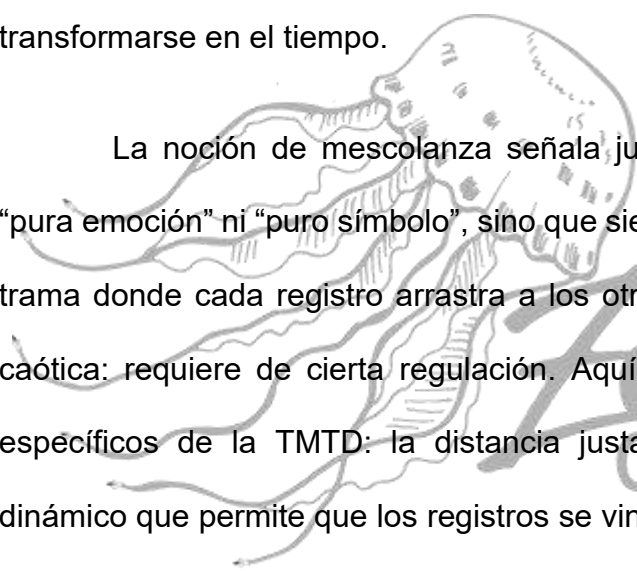
Esta propuesta se inscribe en la epistemología de la complejidad (Morin, 1990), que subraya que los sistemas vivos se definen por la interdependencia de sus componentes; y dialoga con tradiciones fenomenológicas y hermenéuticas (Ricoeur, 1977, 1992) que, desde distintos ángulos, muestran que la experiencia humana nunca es puramente cognitiva, sino que se juega siempre en la articulación entre cuerpo vivido, tonalidades afectivas y mediaciones simbólicas. Sin embargo, la TMTD no se limita a retomar estas intuiciones, sino que las lleva al terreno clínico, organizándolas en un modelo operativo que permite mapear, caso por caso, cómo se distribuye el exceso entre los distintos registros, y cómo se reconfiguran en situaciones límite. En esa clave, la TMTD funciona como una ontología mínima y, al mismo tiempo, como una herramienta clínica: todo fenómeno psíquico puede ser descrito observando qué le pasa al cuerpo, cómo se modula la emoción y qué tipo de relatos o inscripciones simbólicas se activan cuando el sujeto intenta sostenerse.

En este marco, el cuerpo designa más que un organismo biológico: es el lugar donde el mundo impacta primero. En él se inscriben variaciones de tono muscular, cambios en la respiración, aceleraciones del pulso, sensaciones de calor,

frío, vacío, opresión. Un paciente puede no tener todavía palabras para lo que siente, pero ya habita un cuerpo agitado o un cuerpo inhibido. La emoción, por otro lado, es la modulación de ese impacto corporal en tonalidades vividas: lo que inicialmente se registra como tensión torácica puede vivirse como angustia; un nudo en la garganta puede organizarse como rabia contenida; una ligereza difusa puede convertirse en alegría o deseo. El símbolo, por su parte, nombra el conjunto de operaciones mediante las cuales el sujeto otorga sentido a esas experiencias: palabras, imágenes, escenas internas, relatos sobre sí y sobre el otro, metáforas que condensan lo vivido. Desde esta perspectiva, lo que en la clínica se llama “episodio” o “crisis” señala el momento en que esta articulación se ve desbordada: el cuerpo se vuelve escenario de sensaciones incontrolables, la emoción pierde gradación y se impone como todo o nada, y el símbolo se ve forzado a producir significados urgentes —explicaciones, escenas, certezas— que intentan sostener mínimamente la continuidad de la experiencia.

Estos tres registros no funcionan de manera lineal, como si el cuerpo produjera emoción y la emoción produjera símbolo en una cadena de causa-efecto unidireccional. Más bien se encadenan en un circuito recursivo donde cada registro transforma a los otros, en un movimiento constante de ida y vuelta. Es a esta matriz dinámica que la TMTD denomina *mescolanza*. Una sensación corporal puede devenir afecto; ese afecto puede condensarse en una escena imaginaria; esa escena, repetida y creída, puede a su vez reorganizar el cuerpo, produciendo nuevos patrones de activación o de inhibición. Un ejemplo clínico sencillo ilustra esta dinámica: un sujeto que ha vivido una relación amorosa marcada por rupturas

abruptas puede sentir un leve retraso en la respuesta de su pareja actual como una opresión en el pecho; esa opresión se organiza afectivamente como miedo al abandono; y este miedo, al traducirse en pensamientos como “ya se aburrió de mí”, intensifica la opresión y desencadena conductas impulsivas (mensajes insistentes, reproches, búsquedas de confirmación, etc.) que refuerzan el circuito. Nombrar esta trama como mescolanza subraya que la unidad clínica mínima no es el “síntoma” aislado, sino el modo singular en que, en cada escena, se entrelazan gestualidad corporal, tonalidad afectiva y relato, produciendo un patrón que puede repetirse o transformarse en el tiempo.



La noción de mescolanza señala justamente que no hay “puro cuerpo”, “pura emoción” ni “puro símbolo”, sino que siempre estamos en una mezcla, en una trama donde cada registro arrastra a los otros. Esta mezcla, sin embargo, no es caótica: requiere de cierta regulación. Aquí aparece uno de los conceptos más específicos de la TMTD: la distancia justa. Este término designa el intervalo dinámico que permite que los registros se vinculen sin fusionarse ni desconectarse del todo. Cuando hay distancia justa, el cuerpo puede activarse sin arrasar; la emoción puede intensificarse sin volverse inmodulable; y el símbolo puede organizar la experiencia sin vaciarla de afecto ni encerrarla en guiones rígidos. Es una especie de “margen de maniobra” subjetivo: un espacio interno que permite al sujeto acercarse a lo que siente, nombrarlo y compartirlo, sin quedar completamente absorbido ni obligado a expulsarlo de sí mediante defensas masivas.

En esta línea, cuando la distancia justa se pierde, la arquitectura triádica se polariza. En un extremo, el cuerpo se impone: crisis somáticas, impulsos de acción,

conductas auto o heteroagresivas que irrumpen antes de que el sujeto logre simbolizar lo que siente. En otro extremo, el símbolo se desprende de la emoción y del cuerpo: proliferan relatos sobre la propia vida que ya no conectan con lo que se siente, discursos aparentemente coherentes pero desvitalizados, racionalizaciones que no calman. También puede ocurrir que la emoción se convierta en sobrecarga, un “demasiado” afectivo que impide discriminar matices (“solo sé que no aguanto más”). Frente a estas pérdidas de distancia justa, la mente intensifica su trabajo traductor para tratar de restablecer algún tipo de cohesión: condensa, exagera, absolutiza o fija. Desde esta perspectiva, la diferencia entre un colapso psicótico y una crisis afectiva intensa deja de pensarse como una ruptura de naturaleza, y se comprende más bien como una variación en el grado de polarización de la mescolanza y en la medida en que la distancia justa puede o no recuperarse.

Este modelo triádico no se limita a ofrecer una teoría general de la mente; por el contrario, tiene consecuencias directas para pensar la clínica. Permite, por ejemplo, leer el delirio no solo como un fenómeno cognitivo, sino como una reorganización extrema de la mescolanza: el cuerpo se encuentra atravesado por sensaciones de amenaza o de exaltación; la emoción se cristaliza en afectos de persecución, misión, culpa o grandeza, y el símbolo construye un sistema de significados que intenta dar coherencia a esa experiencia desbordante. El delirio sería, en ese sentido, una forma límite de recomposición triádica frente al exceso; en el extremo opuesto del continuo, también permite comprender por qué ciertas escenas aparentemente “menores” —como un mensaje leído y no contestado, una cita postergada, un gesto ambiguo— pueden generar respuestas corporales y

emotivas muy intensas: allí también la mescolanza se reorganiza, aunque en registros que la clínica psiquiátrica clásica no habría considerado como delirantes.

De modo análogo, el enamoramiento y las formas límite del amor pueden comprenderse como reorganizaciones intensas de la misma arquitectura. En el enamoramiento, el cuerpo se vuelve hipersensible a la presencia o ausencia del otro; las emociones se polarizan entre euforia y angustia; el símbolo genera escenas internas y lecturas del vínculo que pueden sostener o desestabilizar la relación. Tanto en el delirio como en el amor extremo, lo que se altera no es solo lo que el sujeto piensa, sino la manera en que el cuerpo, la emoción y el símbolo se enlazan para hacer habitable —o insoportable— la experiencia. Esta homología estructural entre delirio y amor, lejos de banalizar la psicosis, permite inscribirla en una continuidad humana más amplia, donde el exceso afectivo puede desbordar a cualquier sujeto y exigirle una recomposición radical de su mescolanza.

La TMTD, al proponer esta arquitectura triádica regulada por la distancia justa, ofrece un marco unificado para comprender tanto los fenómenos psicopatológicos como las experiencias afectivas ordinarias y sus intensificaciones. El Principio de Traducción Delirante (PTD), que se desarrollará en secciones posteriores, se inscribe en este marco: nombra el modo en que esta mente triádica traduce, sobre-traduce y, a veces, se rigidiza frente al exceso, ya sea en el delirio regulado, en el delirio patológico, o simplemente en los bordes del amor. En este sentido, la TMTD no solo describe “de qué está hecha” la subjetividad, sino que prepara el terreno para entender cómo esa misma estructura triádica puede

sostener o quebrar al sujeto cuando el amor, la pérdida o la violencia la llevan al límite.

3. TRADUCIR PARA EXISTIR: LA MENTE COMO DISPOSITIVO DE TRADUCCIÓN PERMANENTE

Si la TMTD describe la arquitectura triádica de la subjetividad, el Principio de Traducción Delirante (PTD) se centra en la operación fundamental y universal que atraviesa esa arquitectura: la traducción. La hipótesis central de este esquema es que toda mente traduce de manera continua. Traducir, en este contexto, no es pasar de un idioma a otro, sino transformar lo que llega en bruto —sensaciones, afectos, impresiones del mundo y del otro— en formas que puedan ser habitadas y compartidas con el otro. Vista así, la traducción no es un lujo cognitivo ni un acto secundario, sino la condición misma para que algo de la experiencia pueda ser sostenido, recordado y ofrecido al lazo.

Esta operación comienza en el cuerpo, cuando una modificación fisiológica —una aceleración del pulso, una presión en el pecho, un repentino cansancio— se convierte en algo que “se siente” como inquietud, miedo, tristeza, alivio, etc.; continúa cuando esa emoción se organiza en una escena interna —“no le importo”, “esto va a salir mal”, “algo bueno está por suceder”—; y se prolonga cuando esa escena se encadena en una narrativa más amplia sobre quién soy, qué espero de los demás y qué lugar ocupo en el mundo. Cada uno de estos movimientos es una traducción: la mente no se limita a registrar, sino que configura y reconfigura incesantemente. Esta secuencia retoma, en clave subjetiva, el funcionamiento de

los modelos de cerebro predictivo: allí donde la neurociencia habla de hipótesis, errores de predicción y actualización de modelos (Friston, 2010), el PTD pone el acento en el sujeto que, al traducir, se juega su continuidad afectiva y su posibilidad de permanecer en el vínculo.

En condiciones de relativa estabilidad, esta función traductora cumple una tarea reguladora (delirio regulado), pues permite que el sujeto conecte sensaciones y afectos con contextos, recuerde experiencias previas, anticipe desenlaces posibles y ajuste su lectura de la situación en diálogo con otros. Una persona puede notar que está irritable, recordar que ha dormido poco, reinterpretar un comentario que inicialmente tomó como ataque y flexibilizar su respuesta. La traducción, en este nivel, es flexible, revisable, abierta al contraste. El mundo no queda cerrado por una sola lectura, sino que se mantiene la posibilidad de matizar, de dudar, de probar otras versiones. Podría decirse que este delirio regulado —en el sentido amplio del término— constituye la base de la vida psíquica ordinaria: todos construimos pequeñas teorías sobre nosotros, los otros y el mundo, pero podemos modificarlas cuando la experiencia o el lazo nos muestran sus límites.

No obstante, cuando la experiencia subjetiva se ve atravesada por un exceso —ya sea por un acontecimiento traumático, por la precariedad de los soportes simbólicos, por un contexto social que exige adaptación permanente o por vínculos tempranos inestables—, la función traductora se intensifica. Traducir se vuelve urgente. La mente trabaja más, traduce más rápido, intenta hallar explicaciones que contengan lo que amenaza con desbordar. El problema no es que traduzca; el problema es que corre el riesgo de hacerlo a costa de la flexibilidad

(delirio patológico). Las narrativas se endurecen, las escenas internas se repiten sin apenas variaciones, y ciertas interpretaciones adquieren un carácter de certeza inamovible. Aquí se hace visible la continuidad con lo que la literatura denomina continuum psicótico: una línea de variación donde experiencias interpretativas intensas aparecen en muchos sujetos, y solo se vuelven patológicas cuando las narrativas se cierran por completo y dejan de ser modulables por la realidad o por el otro (van Os et al., 2009).

Es en ese punto donde se abre un continuo que va desde la traducción reguladora hasta la sobre-traducción. La sobre-traducción es el momento en que la mente, en su esfuerzo por estabilizar la experiencia, empieza a producir lecturas tan absolutas que ya no pueden ser corregidas ni por la realidad ni por el diálogo con otros. Lo que inicialmente pudo ser una intuición, se vuelve una convicción incuestionable; lo que fue una posibilidad, se convierte en destino final. El delirio, en sentido clínico, representaría el extremo de este proceso: una forma de sobre-traducción rígida y hermética, que organiza el mundo a partir de un conjunto de significados que no admiten contraste.

Una distinción crucial dentro del PTD —y que permite ordenar clínicamente la amplitud del fenómeno— es la diferencia entre delirio regulado y delirio patológico. La noción de delirio regulado no debe entenderse como una forma atenuada de psicosis, sino como el conjunto de operaciones interpretativas que toda mente realiza para sostener continuidad y sentido cuando la experiencia se vuelve incierta. Freud ya insinuaba esto al hablar del delirio como “trabajo de reconstrucción” (1911), una función que aparece también en sujetos sin psicosis,

cuando deben reorganizar afectos intensos o atravesar pérdidas súbitas. En este nivel, la traducción sigue siendo flexible, revisable y permeable al contraste con otros: el sujeto puede matizar su lectura, admitir dudas y modificar la narrativa en función de nueva información.

A este funcionamiento flexible lo llamamos delirio regulado: la mente intensifica su actividad traductora, pero mantiene elasticidad. Un mensaje ambiguo, una ausencia inesperada, una tensión corporal o una emoción sin nombre pueden generar interpretaciones momentáneamente exageradas —pero el sujeto puede retroceder, corregir, preguntar, recomponer. No pierde la distancia justa.

El delirio patológico, en cambio, aparece cuando esa operación traductora pierde plasticidad y se rigidiza. Aquí la sobre-traducción se vuelve cerrada, sistemática y no contrastable. La lógica interna del relato se impermeabiliza y la vivencia deja de poder ser modulada por la realidad compartida. Modelos contemporáneos como la teoría de la “saliencia aberrante” (Kapur, 2003) y la codificación predictiva (Friston, 2010; Sterzer et al., 2018) muestran que, en el delirio patológico, el sistema otorga un peso excesivo a ciertos indicios y, a la vez, impide actualizar hipótesis frente a nueva evidencia.

Dicho de forma sencilla, en el delirio regulado la mente puede volver sobre sus pasos; en el patológico, en cambio, queda atrapada en su propia lectura. El primero es una función humana universal; mientras que el segundo es un colapso de la capacidad de revisión y de la distancia justa.

Esta diferencia es clave porque evita patologizar fenómenos ordinarios donde la traducción se intensifica —como sucede en el amor, en la ansiedad o en experiencias de pérdida—, sin dejar de reconocer cuando esa intensificación deja de sostener y comienza a capturar al sujeto. El PTD, al ubicar ambos en un continuo, permite comprender que lo patológico no es la existencia de traducciones exageradas, sino la imposibilidad de modularlas, revisarlas o contrastarlas con otros.

Sin embargo, antes de ese extremo hay muchas formas de intensificación traductora que no son psicóticas y que atraviesan la vida cotidiana. El vínculo amoroso es quizá uno de los campos donde esto se hace más visible. Después de todo, interpretar al otro es una tarea inevitable del amor: no se puede amar sin leer gestos, silencios, tiempos de respuesta, palabras dichas y no dichas. En contextos de seguridad relativa, esa lectura es modulada: si el otro demora en contestar, puedo suponer un abanico de explicaciones; si un mensaje me hiere, puedo ponerlo en contexto, preguntarle y reevaluar. Pero cuando la historia afectiva del sujeto está marcada por abandonos, traiciones o vínculos impredecibles; o cuando el contexto sociocultural incrementa la presión —como ocurre en la modernidad líquida descrita por Bauman (2000, 2003) o en la sociedad de la transparencia que analiza Han (2015)—, el margen para la duda se estrecha. Un “visto” puede sentirse como una sentencia de desinterés; una hora sin respuesta puede vivirse como abandono; una discrepancia menor puede traducirse como prueba definitiva de desamor.

En estas situaciones, la función traductora que organiza el vínculo amoroso se acelera y se endurece. El cuerpo reacciona con hipervigilancia, insomnio,

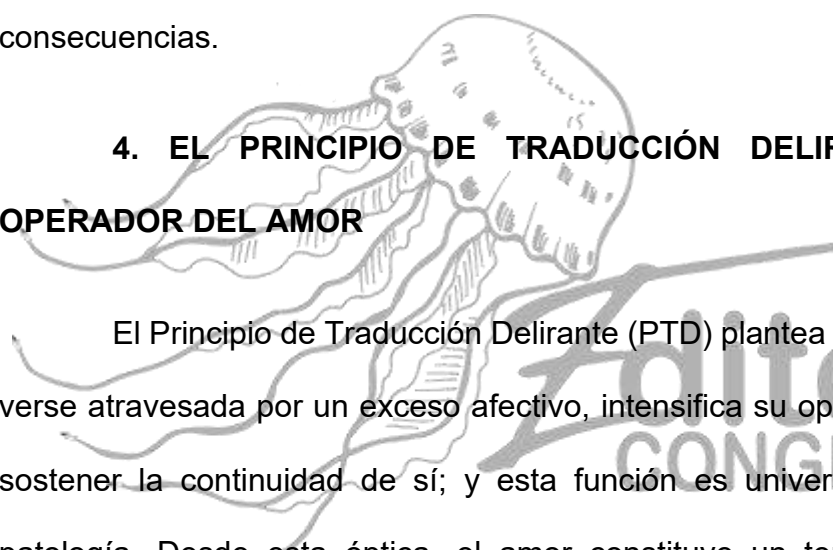
tensión; la emoción se polariza entre euforia y desesperación; el símbolo produce escenas internas donde el otro aparece como absolutamente idealizado o absolutamente rechazante, sin matices intermedios. No estamos ante un delirio clínico, pero sí ante formas de sobre-traducción afectiva que rigidizan la experiencia y la relación. Justamente aquí el PTD se vuelve un operador conceptual útil: permite leer estos fenómenos no como “irracionalidades” aisladas, sino como intensificaciones de la misma función estructural que está presente en cualquier mente. Esta mirada evita, además, moralizar la respuesta del sujeto: en vez de preguntarse por qué “exagera” o “dramatiza”, invita a investigar qué exceso está tratando de traducir y qué historia de vínculos, pérdidas y contextos hace que esa escena se vuelva tan decisiva.

La pregunta clínica, entonces, no es si el sujeto traduce —traducir es inevitable—, sino cómo lo hace: con qué amplitud de repertorio, con qué grado de plasticidad, con qué posibilidad de revisión, con cuánto sostén vincular y simbólico. Una mente que traduce de manera flexible puede volver sobre sus narrativas, reconocer que exageró, abrirse a otra versión de lo sucedido. En cambio, una mente atrapada en la sobre-traducción siente que su lectura es la única posible, que no hay un afuera de esa escena interna.

Desde la TMTD, el PTD nombra esta condición estructural de la mente — traducir para existir— y, al mismo tiempo, la posibilidad de que esa traducción, bajo exceso afectivo y pérdida de distancia justa, se vuelva delirante en distintos grados: desde pequeñas fijaciones y guiones rígidos en la vida amorosa, hasta construcciones delirantes en sentido estricto. En las secciones siguientes, y

especialmente en el desarrollo de “El Principio de Traducción Delirante como operador del amor”, se explorará cómo esta lógica traductora se encarna particularmente en el campo de los vínculos amorosos, donde el otro se convierte en lugar de condensación del exceso, de la fragilidad y de la apuesta por recomponer un sentido habitable. De este modo, el PTD funciona como un puente entre la clínica de la psicosis y la clínica del amor: permite pensar ambas como escenarios donde la mente, sometida a distintas formas de exceso, se ve obligada a traducir más, más rápido y con menos margen para equivocarse sin consecuencias.

4. EL PRINCIPIO DE TRADUCCIÓN DELIRANTE (PTD) COMO OPERADOR DEL AMOR



El Principio de Traducción Delirante (PTD) plantea que toda subjetividad, al verse atravesada por un exceso afectivo, intensifica su operación de traducir para sostener la continuidad de sí; y esta función es universal, no exclusiva de la patología. Desde esta óptica, el amor constituye un territorio estratégico para observar esa dinámica: el otro amado deviene un significante mayor capaz de reorganizar cuerpo, emoción y símbolo, desplazando la estabilidad habitual del yo. Allí la traducción se vuelve simultáneamente urgente y frágil, tensando al máximo la mescolanza triádica propuesta por la TMTD.

El amor opera como un laboratorio del PTD porque convoca directamente los tres registros: el cuerpo se altera ante la presencia o la distancia del otro; la emoción oscila entre expansión y pérdida; y el símbolo interpreta signos mínimos y

construye narrativas sobre el vínculo. Cuando la distancia justa se sostiene, esta reorganización conserva flexibilidad; pero cuando hay historias de abandono, sensibilidad al rechazo o fragilidad identitaria, la mente comienza a sobre-traducir interpretando de manera acelerada, con menos margen de revisión y bajo mayor presión afectiva.

Esta tendencia ha sido descrita por diversas tradiciones. Bauman (2003) muestra cómo, en el “amor líquido”, el sujeto se aferra a indicios efímeros para sostener estabilidad; Han (2015) explica que la transparencia contemporánea elimina espacios de reserva emocional, volviendo cada gesto un signo cargado. En términos del PTD, estas condiciones erosionan la plasticidad traductora y fuerzan al sistema triádico a traducir más rápido y con mayor enquistamiento.

En el vínculo amoroso, las traducciones regulan inicialmente la angustia — interpretar la ausencia, dotar de sentido a la demora —, pero cuando la mezcla se polariza se rigidizan: un “visto” puede convertirse en prueba de rechazo; un emoji, en frialdad; una pausa, en desinterés. La mente absolutiza signos locales y arma narrativas totalizantes que clausuran la apertura interpretativa. Aquí la traducción se desliza hacia la sobre-traducción: los significados se cierran sobre sí mismos y dejan de ser revisables.

Desde la TMTD, el PTD no provoca el desborde, sino que responde a él: el cuerpo se acelera, la emoción se intensifica y el pensamiento construye explicaciones para sostener una coherencia amenazada. Freud (1911) describió el delirio como un “trabajo de reconstrucción” frente al colapso del lazo; en el amor —

sin que haya psicosis— la mente realiza una operación análoga. Klein (1946) mostró cómo la angustia organiza idealizaciones y devaluaciones; Lacan (1955–1956) situó el amor como suplencia simbólica de la falta del sujeto. En esa misma línea, el PTD recoge estas líneas y propone que el otro amado puede sostener la mescolanza o precipitar su colapso.

En la clínica, el amor aparece como un escenario idóneo para observar variaciones de esta lógica: desde traducciones reguladoras hasta fijaciones narrativas o micro-delirios del vínculo, presentes en estructuras límite, dependientes, evitativas, narcisistas u obsesivas. Certezas intempestivas, rupturas abruptas o fusiones repentinas pueden entenderse como expresiones de una misma operación forzada de traducir bajo exceso afectivo. Las escenas recurrentes de la consulta —discusiones que se repiten, amenazas de corte, demandas de certeza absoluta— funcionan como maquetas del modo en que el sujeto traduce el lazo.

El PTD ofrece un doble alcance clínico. Primero, muestra que las traducciones delirantes del amor no son necesariamente patológicas: todo amor atribuye más sentido del que la realidad garantiza. Como señaló Derrida (1993), el amor siempre nombra en exceso. Pero también permite delimitar cuándo la traducción deja de sostener y comienza a capturar: cuando el cuerpo queda fijado en sobreexcitación, la emoción se vuelve inmodulable y el símbolo cristaliza guiones que clausuran la alteridad.

Integrar el amor en el PTD no significa psicologizarlo, sino situarlo en su dimensión estructural: amar es exponerse al límite del yo, del control y de la previsibilidad. Allí se despliega plenamente el PTD, porque el amor ilumina la función esencial de la mente —traducir para sostenerse— y revela sus fracturas cuando la traducción se acelera o se endurece. En un mundo de vínculos frágiles y exposición constante, comprender esta lógica es indispensable para pensar la subjetividad contemporánea.

El PTD, así, no solo esclarece el delirio clínico, sino las microformas delirantes que atraviesan la vida afectiva ordinaria. El amor emerge como un territorio donde la mente traduce al límite y donde el lazo se sostiene —o se quiebra— según la capacidad del sujeto para modular la mescolanza y preservar la distancia justa. La apuesta es doble: hacer del amor un objeto legítimo de la psicopatología contemporánea y, al mismo tiempo, utilizarlo como ventana para repensar el delirio más allá de los confines de la psicosis.

5. ESCENARIOS LÍMITE: AFECTIVIDAD EXTREMA Y FRAGILIDAD DEL YO

Los escenarios límite —episodios psicóticos, crisis afectivas intensas o desorganizaciones identitarias— permiten observar con especial nitidez el funcionamiento del PTD. En esas configuraciones psíquicas, el sistema triádico se tensiona al máximo: el cuerpo registra taquicardia, insomnio o impulsos autodestructivos; la emoción alcanza niveles de angustia o desesperación difíciles de metabolizar; y el símbolo produce escenas, convicciones o imágenes destinadas

a dar forma a lo intolerable. Aquí el PTD —la intensificación de la traducción frente al exceso— se vuelve particularmente visible. Clínicamente, estos episodios pueden pensarse como descompensaciones de la mescolanza, donde un registro intenta sostener lo que desborda a los otros, generando configuraciones asimétricas en las que el cuerpo actúa lo que aún no puede decirse, o la palabra multiplica explicaciones que no logran calmar la emoción.

Estos estados muestran que el exceso afectivo no es exclusivo de la psicosis, sino un rasgo de la condición humana. En el amor, cuando aparece inseguridad arcaica o fragilidad del lazo, el sujeto puede rozar bordes psicóticos sin llegar a quebrar la realidad: hiperalerta ante gestos mínimos, convicciones súbitas que estabilizan la angustia, escenas internas repetitivas que intentan preservar coherencia. Bauman (2003) observa que, en la modernidad líquida, el vínculo está siempre al borde de la disolución; Han (2012), por su lado, advierte que la transparencia contemporánea genera una vigilancia afectiva permanente. Ambos muestran que es la estructura social misma la que intensifica estos bordes donde el PTD se acelera.

Desde la TMTD, estos escenarios son momentos en que la mescolanza pierde cohesión y la distancia justa colapsa. En el polo psicótico, la sobre-traducción delirante se organiza en sistemas de creencias rígidos —misiones, persecuciones, mensajes cifrados— que ofrecen una explicación global y no contrastable. La fenomenología clásica describió estas construcciones como “muros” narrativos que aíslan al sujeto de la realidad compartida (Jaspers, 1913/1993), mientras que los modelos de saliencia aberrante explican cómo estímulos neutros adquieren

relevancia excesiva, solidificándose como certezas delirantes (Kapur, 2003; Sterzer et al., 2018).

En el polo no psicótico aparecen configuraciones donde la fragilidad del yo se expresa como hiperreactividad corporal, oscilaciones identitarias y rigidez narrativa, sin pérdida total del anclaje con la realidad. Klein (1946) mostró cómo la angustia puede generar escenas absolutas de idealización y devaluación; desarrollos lacanianos describen ciertas suplencias imaginarias como intentos de recomponer el tejido simbólico cuando este se experimenta amenazado (Lacan, 1955–1956). Desde el PTD, todas estas configuraciones se leen como modulaciones de una misma operación estructural: intensificar la traducción allí donde el exceso afectivo amenaza con romper la continuidad del sujeto.

Con todo ello, el PTD permite ubicar estos fenómenos en un continuo, más que en una división tajante entre lo “normal” y lo “patológico”. Lo que cambia no es la presencia de traducción —toda mente traduce—, sino el grado de flexibilidad, la posibilidad de contraste con otros y la integración entre cuerpo, emoción y símbolo. Esto resulta especialmente útil para comprender las posiciones límite como organizaciones psíquicas no plenamente psicóticas ni neuróticas, sino atravesadas por momentos de colapso de la distancia justa en los que el sujeto se aferra a escenas internas o convicciones rígidas para no desmoronarse.

Esta lectura abre una serie de hipótesis operativas. La intervención terapéutica puede beneficiarse de reconocer el núcleo organizador que toda escena extrema intenta preservar, en lugar de centrarse únicamente en corregirla. Winnicott

(1971) mostró que incluso las formaciones más frágiles pueden funcionar como soportes transitorios que impiden el colapso psíquico. Desde el PTD, esto implica examinar qué exceso intenta contener cada forma de sobre-traducción y cómo se distribuye entre los tres registros: qué hace el cuerpo, qué hace la emoción y qué hace el símbolo. Estudiar esta distribución permite orientar intervenciones que no intensifiquen inadvertidamente la sobre-traducción y, en cambio, abran margen de plasticidad interpretativa. En otras palabras, antes de desmontar una escena delirante o una certeza afectiva extrema, la clínica del PTD pregunta la función de ese delirio: qué sostiene, qué evita y qué perdería el sujeto si esa construcción se desarmara abruptamente.

6. SUBJETIVIDADES EN TENSIÓN: EL EXCESO AFECTIVO EN AMÉRICA LATINA

La teoría no se despliega en el vacío. El contexto latinoamericano constituye un escenario revelador —y al mismo tiempo crítico— para pensar el PTD. Diversos trabajos en salud mental comunitaria y en psiquiatría social han mostrado cómo la región se caracteriza por la confluencia de desigualdad estructural, fragilidad institucional, violencia cotidiana y precariedad en el acceso a servicios de salud mental, elementos que impactan directamente en la configuración de la experiencia afectiva y en la posibilidad de elaborar el sufrimiento. Estas condiciones erosionan los soportes simbólicos que históricamente amortiguaban el exceso —familia extendida, redes comunitarias, instituciones educativas y sanitarias—, dejándolos sobrecargados, fragmentados o debilitados.

En este contexto, el sujeto latinoamericano se ve obligado a traducir más de lo habitual para sostener cierta continuidad de sí. Vive inmerso en entornos atravesados por crisis económicas cíclicas, conflictos políticos y precariedad estructural, debiendo leer señales ambiguas para orientarse; reorganizar sus afectos entre lealtades familiares, urgencias de supervivencia e ideales de movilidad social; y construir narrativas rápidas que le permitan soportar pérdidas, desplazamientos y amenazas que se repiten a lo largo de la vida. Desde la perspectiva de la TMTD, esto implica que el cuerpo, la emoción y el símbolo operan en un campo de tensión permanente, donde los registros se ven sometidos a exigencias extremas de adaptación y recomposición. Las gramáticas culturales heterogéneas que atraviesan América Latina —ancestrales, modernas, religiosas, tecnocientíficas— conviven, se superponen y, en ocasiones, chocan, exigiendo un trabajo traductor particularmente intenso para articularlas en una biografía vivible (Kołakowski, 1978; 1982).

La sociología de la estratificación ayuda a precisar este escenario. Lenski (1966, 1970) describe cómo las sociedades altamente desiguales distribuyen de forma asimétrica el poder, el privilegio y el acceso a recursos simbólicos, produciendo experiencias subjetivas de humillación, invisibilidad o vulnerabilidad crónica. En clave latinoamericana, esta desigualdad no es solo económica, sino también racial, territorial y de género, multiplicando los frentes desde los cuales el sujeto debe traducir amenazas, microviolencias y expectativas imposibles. Bauman (2000, 2003) sostiene que la modernidad líquida genera vínculos inestables y biografías ensambladas de manera provisional, en un marco de incertidumbre

persistente. Han (2015) añade que la sociedad del rendimiento y de la transparencia intensifica la autoexigencia y la exposición, de modo que el sujeto se ve empujado a evaluarse y mostrarse continuamente, incluso cuando las condiciones materiales de su vida no garantizan estabilidad mínima.

Leído desde el PTD, todo esto configura un entorno donde el exceso afectivo no es excepcional, sino estructural. La sobre-traducción delirante no aparece únicamente en cuadros psicóticos, sino también en formas de sufrimiento cotidiano: convicciones rígidas sobre el propio valor en contextos de exclusión (“no valgo nada”, “no tengo futuro”); atribuciones absolutas sobre el peligro del mundo (“afuera todo es amenaza”); narrativas fatalistas que condensan experiencias repetidas de frustración, violencia e injusticia (“a gente como nosotros siempre le va mal”). Desde la TMTD, estos fenómenos dejan de ser leídos como “fallos individuales” para convertirse en testimonios de un trabajo traductor forzado por condiciones sociohistóricas desbordantes.

En este marco, el amor y los vínculos afectivos ocupan un lugar ambivalente. Por un lado, pueden operar como refugios frente a la intemperie social: espacios donde la mescolanza encuentra sostén y donde el exceso se ve, por momentos, alojado. Por otro, pueden intensificar el exceso cuando se cargan de expectativas de salvación o compensación total frente a un mundo percibido como hostil. En muchos relatos clínicos latinoamericanos, la pareja, la familia o la comunidad amorosa se convierten en el lugar donde se condensan deseos de reparación histórica, de ascenso social, de redención simbólica. El PTD permite leer este fenómeno como una sobrecarga del lazo: el otro amoroso no solo es

compañero, sino soporte imaginario de reparación de desigualdades y violencias que exceden el ámbito íntimo.

Esta sobredeterminación del vínculo repercute directamente en la dinámica traductora. El cuerpo se mantiene en estado de alerta —hipervigilancia, tensión crónica, trastornos del sueño—; la emoción oscila entre el resentimiento, la desesperanza y estallidos de euforia o rabia; y el símbolo arma relatos donde la pareja se convierte en escenario de otras escenas: quién sostiene económicamente y quién “carga”, quién decide y quién obedece, quién tiene derecho a irse y quién debe quedarse, quién “merece más” o “vale menos”. En el espacio íntimo se reescriben así conflictos que también atraviesan el espacio social (Habermas, 1981). La sobre-traducción delirante puede aparecer en la forma de relatos rígidos sobre “lo que uno merece”, “el lugar que le toca”, “lo que siempre se repite” en la propia vida. No se trata solo de un aparato psíquico frágil, sino de un aparato traductor forzado a procesar una densidad histórica y política que lo atraviesa. En esa medida, muchas escenas clínicas que se presentan como “problemas de pareja” o “celos irracionales” adquieren otra textura si se las entiende también como traducciones íntimas de desigualdades estructurales, precariedades y violencias que no encuentran reconocimiento en el espacio público.

Este anclaje contextual delimita tanto el alcance como la responsabilidad del PTD. No basta con describir la dinámica interna de la mente triádica; es necesario inscribirla en las tramas de desigualdad, precariedad y resistencia que atraviesan la región. Pensar la sobre-traducción delirante en América Latina implica reconocer que muchas de las formas de fijación narrativa, de cierre interpretativo o

de hipersensibilidad afectiva son también respuestas a entornos donde la imprevisibilidad, la violencia y la falta de garantías son estructurales. En este sentido, cualquier aplicación clínica del PTD en la región deberá articularse con una lectura crítica de las condiciones materiales y simbólicas que intensifican el exceso afectivo y restringen las posibilidades de elaboración.

Esto supone, en la práctica, que el trabajo psicoterapéutico no puede limitarse a intervenir en las escenas internas del sujeto, sino que debe considerar los modos en que esas escenas metabolizan desigualdades sociales, historias de exclusión y formas de vulnerabilidad compartidas. El PTD ofrece aquí una herramienta para tender puentes entre clínica e historia para comprender cómo el sujeto traduce en términos de culpa, miedo, vergüenza o desesperanza procesos que, al mismo tiempo, son efectos de configuraciones macrosociales describibles por la sociología, la economía política o la teoría crítica (Lenski, 1966; Kolakowski, 1978; Bauman, 2000). Solo desde esta doble inscripción —psíquica y sociohistórica— es posible evitar que la categoría de sobre-traducción delirante se convierta en un nuevo modo de psicologizar lo que, en parte, son heridas producidas por estructuras colectivas. En otras palabras, el PTD solo despliega plenamente su potencia explicativa cuando se lo entiende como un dispositivo de lectura situado, es decir, una forma de pensar cómo el sujeto traduce el exceso que proviene tanto de su historia íntima como de la historia que lo precede y lo rodea.

7. ALCANCES, LÍMITES Y FRONTERAS CONCEPTUALES DEL PTD

Como propuesta teórica, el PTD propone tres aportes centrales. Primero, desplaza la comprensión del delirio desde una lógica de déficit hacia una lógica funcional: más que un fallo cognitivo —como plantearon Jaspers (1963/1913) y Freud (1911, 1924)—, es una operación universal presente en toda subjetividad, especialmente intensificada cuando el exceso afectivo desproporciona los registros de la TMTD.

Segundo, el PTD articula cuerpo, emoción y símbolo dentro de la arquitectura triádica, mostrando cómo estos registros se reorganizan ante el exceso afectivo y cómo la pérdida de la distancia justa genera sobre-traducciones. Este enfoque dialoga con la fenomenología, el psicoanálisis, la epistemología de la complejidad (Morin, 1990) y los modelos de codificación predictiva que conciben al cerebro como un órgano inferencial (Friston, 2010; Adams et al., 2013; Sterzer et al., 2018; Chen et al., 2024), aportando la dimensión afectiva y corporal que estos modelos suelen dejar en segundo plano.

Tercero, amplía su alcance más allá de la psicosis, permitiendo pensar el amor, los trastornos de personalidad y el sufrimiento propio de la sociedad de rendimiento como variaciones de la misma presión subyacente por traducir bajo exceso. En este punto, el PTD converge con los esfuerzos por construir teorías unificadas de la psicoterapia (Norcross & Wampold, 2019; Hayes & Hofmann, 2018), aportando el lenguaje de la traducción y la mescolanza.

Aunque el PTD es una propuesta sólida, reconoce límites propios de una teoría en consolidación. Sus avances cualitativos —incluidos protocolos clínicos que permiten describir la dinámica de la mescolanza— requieren desarrollarse hacia herramientas estandarizables que permitan medir plasticidad traductora y describir la redistribución del exceso entre los registros. En ese sentido, el diálogo con modelos como el apego, la regulación emocional y el cerebro predictivo no busca suplir vacíos, sino precisar su aporte diferencial.

Así, más que límites estrictos, el PTD presenta fronteras productivas: su arquitectura conceptual está lo suficientemente afinada para iniciar procesos de validación empírica y servir como plataforma abierta para investigaciones futuras, comparativas y clínicas, siempre que se piense la subjetividad como mescolanza y el cambio como variación en las formas de traducir el exceso.

8. Hipótesis operativas y proyecciones clínicas: el PTD en la práctica psicoterapéutica

A partir del marco desarrollado, el PTD formula hipótesis operativas que orientan una práctica psicoterapéutica integrativa y multicapa, en diálogo con los modelos unificados de la psicoterapia (Norcross & Wampold, 2019; Hayes & Hofmann, 2018). Bajo este esquema, el cambio clínico se entiende como una variación en la dinámica triádica cuerpo-emoción-símbolo, y en la plasticidad con la que el sujeto puede traducir lo que vive. Sobre esta base, la intervención orientada por el PTD se articula en tres tareas: reorganizar la mescolanza, trabajar la calidad

de la traducción delirante y cuidar la distancia justa entre el sujeto y sus escenas internas.

La primera hipótesis sostiene que la mejoría no depende de eliminar síntomas, sino de ampliar la plasticidad traductora, es decir, la capacidad del sujeto para revisar sus narrativas, modular su afectividad, escuchar su cuerpo y renegociar sentidos sin quedar capturado por una sola versión de sí mismo. La segunda plantea que la intervención no busca suprimir la sobre-traducción delirante, sino reconocer su función reguladora, modular la distancia justa y acompañar transformaciones que no desautoricen la experiencia. Es aquí donde la función del terapeuta toma protagonismo decisivo, pues su función ética radica en actuar como un co-traductor regulado, alguien que se deja afectar por lo que el otro trae, pero que conserva suficiente perspectiva para introducir alternativas interpretativas sin quebrar la escena. La tercera hipótesis propone intervenir simultáneamente en los tres registros de la TMTD, integrando regulación corporal, diferenciación afectiva y elaboración simbólica, de modo que el exceso afectivo pueda ser alojado sin convertirse en una estructura cerrada o descontextualizada.

Estas hipótesis permiten delinear orientaciones clínicas específicas. En la psicosis, el PTD invita a abordar el delirio como un intento extremo de sostener el lazo y la continuidad del yo. En esta estructura psíquica, el terapeuta busca zonas de menor rigidez dentro del sistema delirante para introducir matices y contrastes que permitan un acercamiento progresivo al mundo compartido. En configuraciones límite, dependientes, evitativas o narcisistas, el PTD permite leer las micro-traducciones del amor —un “visto”, una demora, un emoji vivido como afirmación

categorica— y flexibilizar operaciones que bajo exceso se vuelven inapelables, siempre desde el trabajo conjunto entre paciente y terapeuta.

A nivel comunitario, especialmente en contextos latinoamericanos marcados por precariedad e inestabilidad, el PTD extiende su alcance hacia redes familiares y barriales que sostienen o inhiben los procesos de reorganización subjetiva. Aquí, el terapeuta trabaja no solo con las traducciones internas del sujeto, sino con las condiciones materiales que modulan su experiencia de exceso.

En conjunto, el PTD funciona como un principio transversal que integra complejidad moriniana, codificación predictiva, psicoanálisis del lazo y enfoques relacionales contemporáneos bajo una premisa central: el sujeto cambia cuando recupera su libertad de traducir. La psicoterapia, desde este horizonte, no corrige cogniciones ni neutraliza síntomas, sino que amplía el espacio donde la traducción puede volver a ser flexible, sostener la mescolanza y preservar la distancia justa. En última instancia, se trata de devolverle al sujeto la posibilidad de dudar, matizar y volver a narrar su experiencia, acompañado por un terapeuta que se ofrece como soporte, contraste y co-traductor a lo largo de ese proceso.

Metodología: El problema de estudio se centra en comprender cómo la mente traduce el exceso afectivo en experiencias límite —particularmente en el delirio clínico y en los vínculos amorosos frágiles— dentro de la arquitectura triádica cuerpo—emoción—símbolo propuesto por la TMTD. Dado que el objetivo del trabajo es construir y afinar un modelo explicativo, y no contrastar hipótesis mediante mediciones o experimentación, se adopta un diseño teórico-conceptual y

hermenéutico. Este enfoque permite describir operaciones subjetivas complejas y articular tradiciones heterogéneas sin reducir el fenómeno a variables aisladas o indicadores sintomáticos.

Las variables del estudio son entendidas aquí como constructos conceptuales, no como factores cuantificables. Entre ellos se incluyen: el exceso afectivo (desborde emocional que supera las capacidades habituales de regulación), la plasticidad traductora (grado de flexibilidad para revisar la propia interpretación), la arquitectura triádica cuerpo–emoción–símbolo, la distancia justa como margen que ordena estos registros, y la modalidad de traducción delirante situada en un continuo que abarca desde traducciones reguladoras hasta formas rígidas de sobre-traducción. Estos constructos se definen y delimitan a través del análisis comparativo de teorías y de configuraciones clínicas recurrentes, dado que se trata de procesos internos no observables de manera directa.

La elección del diseño se justifica porque el objeto de estudio requiere reconstruir sentido más que medir variables, integrar lenguajes conceptuales distintos y formular hipótesis teóricas susceptibles de futura verificación. En consecuencia, la investigación trabaja con fuentes secundarias, organizadas en tres conjuntos: textos clínicos y psicoanalíticos sobre delirio, límite y amor en subjetividades frágiles; aportes de la neurociencia afectiva y la codificación predictiva sobre saliencia aberrante e inferencia perceptiva; y perspectivas sociológicas y filosóficas sobre subjetividad contemporánea y precariedad en el contexto latinoamericano. Estas fuentes se complementan con material clínico no

sistematizado proveniente de la práctica, utilizado como ejemplos conceptuales y no como estudios de caso formales.

El procedimiento metodológico combina una revisión crítica de la literatura; un análisis comparativo entre enfoques fenomenológicos, psicoanalíticos, neurocientíficos y sociológicos; y una síntesis dialéctica que permite perfilar categorías propias como mescolanza, distancia justa, delirio regulado y sobre-traducción delirante. Finalmente, se realiza una lectura clínica situada, que vincula delirio, posiciones límite y micro-delirios amorosos como variaciones de un mismo principio traductor.

El proceso analítico se organiza en tres momentos: (i) elaboración de una cartografía teórica del delirio y del exceso afectivo; (ii) reformulación de estos aportes en clave triádica, articulándolos con la TMTD; y (iii) construcción del PTD como principio que describe qué ocurre cuando la traducción bajo exceso pierde plasticidad. El resultado es un marco conceptual consistente pero abierto, cuyos límites —particularmente la necesidad de herramientas que permitan operacionalizar la plasticidad traductora— se reconocen como puntos de partida para investigaciones clínicas y psicométricas futuras.

Discusión y conclusiones: El análisis realizado permite comprender con mayor precisión qué ocurre cuando la mente traduce bajo exceso y por qué, en ciertos momentos, esta operación se vuelve rígida y generadora de sufrimiento. Los hallazgos centrales muestran que, desde la arquitectura triádica de la TMTD, el delirio deja de entenderse como un error aislado del pensamiento y se reconoce

como una forma límite de reorganización cuando la distancia justa colapsa. La revisión fenomenológica y psicoanalítica confirma que el delirio es un intento de recomponer el lazo y sostener continuidad la del yo; mientras que los aportes de la neurociencia afectiva evidencian que esta operación está acompañada de una activación excesiva de ciertos estímulos, de formas de entender la realidad que se vuelven muy rígidas y de dificultades para actualizar la experiencia de lo que uno siente y piensa, a lo que está ocurriendo. Todo esto impacta simultáneamente en el cuerpo, en la modulación emocional y en la organización simbólica. La TMTD permite articular estos elementos y describir cómo, al desorganizarse la mescolanza, la traducción se acelera, se endurece y pierde plasticidad.

En consecuencia, la pregunta clínica se desplaza desde “¿hay delirio?” hacia “¿cómo traduce esta mente y con qué margen de maniobra?”. La diferencia entre delirio regulado y patológico se concibe como la variación del grado de cierre y de la revisabilidad. El análisis del amor como escenario emblema muestra que los vínculos intensos, especialmente en contextos de fragilidad yoica o abandono, funcionan como territorios donde se producen micro-delirios cotidianos que intentan estabilizar un exceso afectivo. Asimismo, el contexto latinoamericano agrega una dimensión sociohistórica que obliga a traducir bajo exceso de manera casi permanente, generando narrativas rígidas que no deben leerse reduccionistamente como creencias irracionales.

En conjunto, estos hallazgos permiten concluir que el PTD ofrece un marco integrador para pensar continuidad entre delirio clínico, experiencias límite y sobre-traducciones afectivas. La diferencia entre estados regulados y patológicos

depende del nivel de cierre narrativo y de la participación conjunta de cuerpo, emoción y símbolo en la escena interna. La TMTD aporta la arquitectura necesaria para describir esta dinámica y subraya el papel modulador del contexto sociocultural.

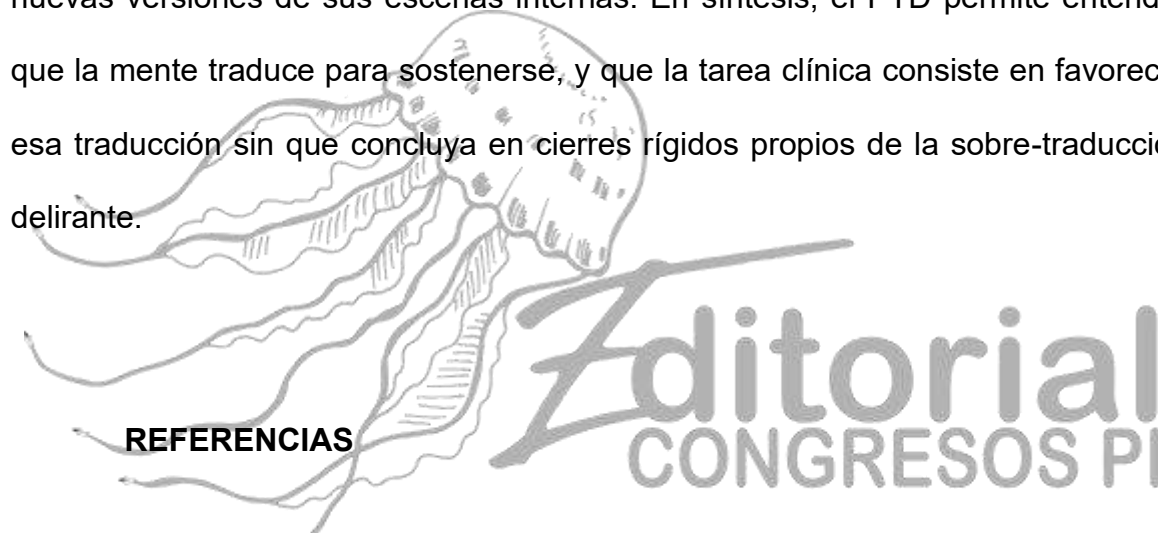
Desde el punto de vista teórico, el PTD dialoga con modelos contemporáneos de psicoterapia —flexibilidad psicológica, regulación emocional, reconfiguración narrativa— y permite extenderlos hacia una comprensión más compleja que incluye el exceso afectivo y la dimensión corporal. Pensar en términos de traducción permite pasar de evaluar la “corrección” de una interpretación a comprender cómo se sostiene el sujeto en ella y qué alternativas pueden abrirse sin desestabilizar su lazo social.

Las limitaciones del estudio se vinculan al estado emergente del PTD. Esta propuesta cuenta con desarrollos conceptuales sólidos y protocolos cualitativos prometedores, pero aún requiere instrumentos más sistemáticos para evaluar la plasticidad traductora y la redistribución del exceso entre los tres registros. Asimismo, los ejemplos clínicos presentados tienen valor ilustrativo, pero todavía no constituyen evidencia empírica generalizable.

A partir de ello, se proponen tres líneas para futuras investigaciones: (i) elaborar herramientas clínicas y dispositivos de escucha que permitan describir con precisión la plasticidad traductora y la dinámica de la mescolanza; (ii) realizar estudios comparativos entre psicosis, posiciones límite y configuraciones amorosas intensas para vislumbrar variaciones en la traducción bajo exceso; y (iii) desarrollar

investigaciones comunitarias —particularmente en América Latina— que examinen cómo el PTD opera en escenarios donde la vida cotidiana exige traducir bajo amenaza y precariedad.

Finalmente, las implicancias clínicas invitan a redefinir la psicoterapia. El tratamiento no se orienta a corregir cogniciones ni suprimir síntomas, sino a ampliar el espacio donde la traducción puede flexibilizarse. El terapeuta se convierte en un co-traductor que sostiene la distancia justa para acompañar al paciente a ensayar nuevas versiones de sus escenas internas. En síntesis, el PTD permite entender que la mente traduce para sostenerse, y que la tarea clínica consiste en favorecer esa traducción sin que concluya en cierres rígidos propios de la sobre-traducción delirante.



Adams, R. A., Stephan, K. E., Brown, H. R., Frith, C. D., & Friston, K. J. (2013). The computational anatomy of psychosis. *Frontiers in Psychiatry*, 4, 47. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2013.00047>

Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.

Bauman, Z. (2003). *Liquid love: On the frailty of human bonds*. Polity Press.

Binswanger, L. (1963). *Being-in-the-world: Selected papers of Ludwig Binswanger* (J. Needleman, Ed. & Trans.). Basic Books.

Clark, A. (2013). Whatever next? Predictive brains, situated agents, and the future of cognitive science. *Behavioral and Brain Sciences*, 36(3), 181–204. <https://doi.org/10.1017/S0140525X12000477>

Derrida, J. (1993). *Passions: An oblique offering* (D. Wood, Trans.). Stanford University Press.

Freud, S. (1911). Psycho-analytic notes upon an autobiographical account of a case of paranoia (Dementia paranoides). In J. Strachey (Ed. & Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. XII, pp. 9–82). London: Hogarth Press & the Institute of Psycho-Analysis.

Freud, S. (1924). The loss of reality in neurosis and psychosis. In J. Strachey (Ed. & Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. XIX, pp. 183–187). London: Hogarth Press & the Institute of Psycho-Analysis.

Friston, K. J. (2010). The free-energy principle: A unified brain theory? *Nature Reviews Neuroscience*, 11(2), 127–138. <https://doi.org/10.1038/nrn2787>

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Vol. 1. Reason and the rationalization of society* (T. McCarthy, Trans.). Beacon Press. (Original work published 1981)

Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action: Vol. 2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason* (T. McCarthy, Trans.). Beacon Press. (Original work published 1981)

Han, B.-C. (2015). *The burnout society* (E. Butler, Trans.). Stanford University Press.

(Obra original publicada en 2010)

Han, B.-C. (2015). *The transparency society* (E. Butler, Trans.). Stanford University

Press. (Obra original publicada en 2012)

Han, B.-C. (2017). *Psychopolitics: Neoliberalism and new technologies of power* (E.

Butler, Trans.). Verso. (Obra original publicada en 2014)

Hayes, S. C., & Hofmann, S. G. (Eds.). (2018). *Process-based CBT: The science*

and core clinical competencies of cognitive behavioral therapy. New Harbinger Publications.

Jaspers, K. (1963). *General psychopathology* (J. Hoenig & M. W. Hamilton, Trans.).

Johns Hopkins University Press. (Original work published 1913).

Kapur, S. (2003). Psychosis as a state of aberrant salience: A framework linking

biology, phenomenology, and pharmacology in schizophrenia. *American*

Journal of Psychiatry, 160(1), 13–23.

<https://doi.org/10.1176/appi.ajp.160.1.13>

Klein, M. (1946). Notes on some schizoid mechanisms. *International Journal of*

Psycho-Analysis, 27, 99–110.

Kołakowski, L. (1978). *Main currents of Marxism: Its rise, growth, and dissolution* (P.

S. Falla, Trans.). Oxford University Press. (Obra original publicada en 1976)

Kołakowski, L. (1982). Religion: If there is no God... On God, the devil, sin, and other worries of the so-called philosophy of religion. Oxford University Press.

Lacan, J. (1993). The psychoses: The seminar of Jacques Lacan, Book III (1955–1956) (R. Grigg, Trans.). W. W. Norton. (Obra original publicada en 1981)

Lenski, G. E. (1966). Power and privilege: A theory of social stratification. McGraw–Hill.

Lenski, G. E. (1970). Human societies: A macrolevel introduction to sociology. McGraw–Hill.

Minkowski, E. (1970). Lived time: Phenomenological and psychopathological studies (N. Metzger, Trans.). Northwestern University Press. (Obra original publicada en 1933)

Morin, E. (1990). Introduction à la pensée complexe. ESF.

Morin, E. (2008). On complexity (S. M. Kelly, Trans.). Hampton Press.

Norcross, J. C., & Wampold, B. E. (2019). Relationships and responsiveness in the psychological treatment of trauma: The tragedy of the APA Clinical Practice Guideline. *Psychotherapy*, 56(3), 391–399.
<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fpst0000228>

Ricoeur, P. (1977). The rule of metaphor: Multi-disciplinary studies of the creation of meaning in language (R. Czerny, Trans.). University of Toronto Press. (Obra original publicada en 1975)

Ricoeur, P. (1992). *Oneself as another* (K. Blamey, Trans.). University of Chicago Press. (Obra original publicada en 1990)

Sass, L. A., & Parnas, J. (2003). Schizophrenia, consciousness, and the self. *Schizophrenia Bulletin*, 29(3), 427–444.
<https://academic.oup.com/schizophreniabulletin/article-abstract/29/3/427/1928596?redirectedFrom=fulltext&login=false>

Seth, A. K. (2021). *Being you: A new science of consciousness*. Faber & Faber.

Sterzer, P., Adams, R. A., Fletcher, P., Frith, C., Lawrie, S. M., Muckli, L., Petrovic, P., Uhlhaas, P., Voss, M., & Corlett, P. R. (2018). The predictive coding account of psychosis. *Schizophrenia Bulletin*, 44(6), 1130–1140.
https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6169400/?utm_source=chatgpt.com

van Os, J. (2003). Is there a continuum of psychotic experiences in the general population? *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*, 12(4), 242–252.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/14968483/>

van Os, J., Linscott, R. J., Myin-Germeys, I., Delespaul, P., & Krabbendam, L. (2009). A systematic review and meta-analysis of the psychosis continuum: Evidence for a psychosis-proneness–persistence–impairment model of psychotic disorder. *Psychological Medicine*, 39(2), 179–195.
https://research.vu.nl/en/publications/a-systematic-review-and-meta-analysis-of-the-psychosis-continuum-/?utm_source=chatgpt.com

Winnicott, D. W. (1971). Playing and reality. Tavistock.

RESEÑA DEL AUTOR

CÉSAR ANDRÉS ESCALANTE SIFUENTES

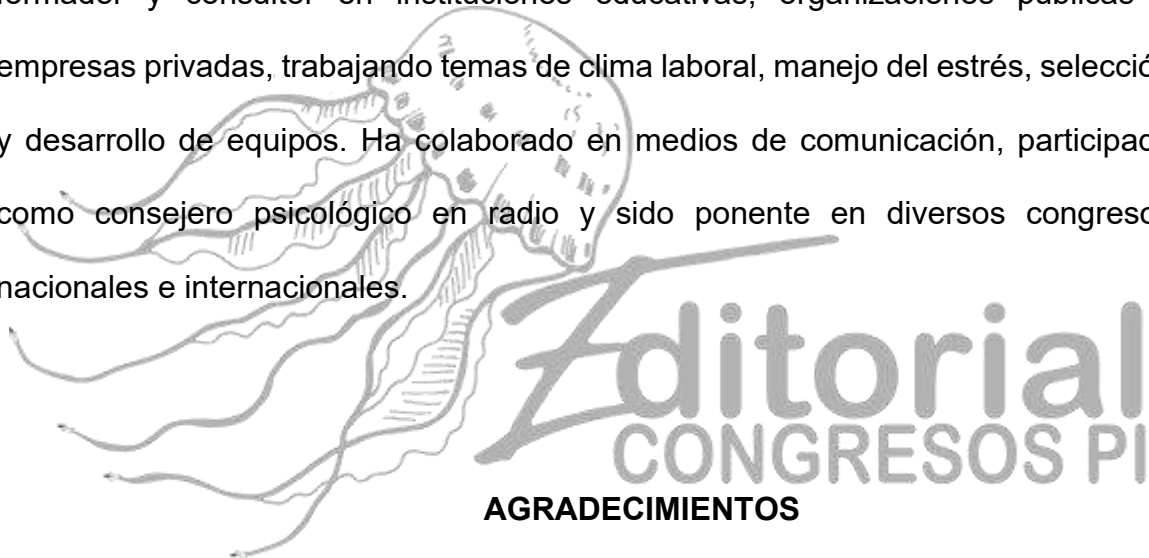
Es psicólogo clínico, psicoterapeuta y magíster en Neuropsicología, con más de veinticinco años de experiencia dedicada al trabajo en salud mental. Su práctica se centra en el acompañamiento de adolescentes, adultos, parejas y familias, con especial énfasis en trastornos de la personalidad, depresión, ansiedad y dificultades vinculares. A lo largo de su trayectoria ha integrado la perspectiva psicoanalítica, la terapia sistémica familiar y recursos de otros enfoques contemporáneos, lo que le ha permitido desarrollar un estilo de trabajo clínicamente sensible a las condiciones de vida concretas de sus pacientes.

Es fundador y director general del Centro Psicoterapéutico EADES, orientado a la atención de adultos, y del centro infantojuvenil PSERES, especializado en el trabajo con niños, niñas y adolescentes, así como con sus familias. Además, es fundador de NOÉTICA, Instituto de Psicología Triádico-Dialéctica, espacio dedicado a la formación de psicoterapeutas, a la supervisión clínica y al desarrollo de herramientas teóricas y técnicas basadas en la Teoría de la Mente Triádico-Dialéctica (TMTD).

En el ámbito académico, cuenta con una Maestría en Neuropsicología en el ámbito educativo por la Universidad Rey Juan Carlos (España), un Diplomado en

Gestión y Mediación de la Cultura y la Ciencia y una pasantía internacional en la Université Sorbonne Nouvelle (Francia). A ello se suma su formación en el Centro de Investigación y Docencia en Psicoanálisis (CID Lima), así como seminarios en la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires, junto con entrenamientos en terapia cognitivo-conductual y terapia sistémica, que amplían el espectro de su encuadre clínico.

Paralelamente, ha desarrollado una amplia experiencia como docente, formador y consultor en instituciones educativas, organizaciones públicas y empresas privadas, trabajando temas de clima laboral, manejo del estrés, selección y desarrollo de equipos. Ha colaborado en medios de comunicación, participado como consejero psicológico en radio y sido ponente en diversos congresos nacionales e internacionales.



El autor agradece el apoyo institucional brindado por el Centro Psicoterapéutico EADES, el centro infantojuvenil PSERES y el Instituto de Psicología Triádico-Dialéctica - NOÉTICA, que hicieron posible el desarrollo de la presente investigación teórico-clínica.

EL YO COMO FACETA Y LAS FACETAS DEL YO. PROPUESTA PSICOLÓGICA DESDE LA ANTROPOLOGÍA TRASCENDENTAL

THE SELF AS A FACET AND THE FACETS OF THE SELF. A PSYCHOLOGICAL PROPOSAL FROM TRANSCENDENTAL ANTHROPOLOGY



Edgar Mauricio López Castro
Doctorando en Psicología. Universidad de Navarra
España

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es identificar las teorías psicológicas contemporáneas sobre el yo y establecer un diálogo con la Antropología Trascendental del filósofo Leonardo Polo, en su concepción sobre el yo, en orden a proponer a la psicología un constructo sobre el yo de inspiración Poliana.

La investigación es teórica. Metodológicamente se procedió en cuatro fases: En la primera fase se realizó revisión bibliográfica, se encontraron 4 teorías recurrentes en los 299 artículos revisados. En ellas se identificaron los supuestos teóricos, constructos hipotéticos, operativos y variables relativas al yo. En la

segunda fase se estudió la noción de yo en Leonardo Polo. En la tercera fase se identificaron confluencias y divergencias entre las teorías psicológicas y la noción de yo en el filósofo. En la fase cuatro se propone un modelo teórico sobre el yo denominado “el yo como faceta y las facetas del yo”.

Considerar el “yo como faceta”, indica que el yo no es el sujeto, el quién o persona, sino una manifestación. “Las facetas del yo” indican que esta manifestación es polivalente. La psicología puede ayudar a ver el espejismo, a saber: confundir las funciones con el sujeto. El yo es un centro de operaciones, pero no es la persona. Realizar investigaciones posteriores para matizar más la distinción persona-yo ayudará al psicólogo en su conceptualización teórica y al desarrollo de propuestas orientadas al crecimiento personal del ser humano.

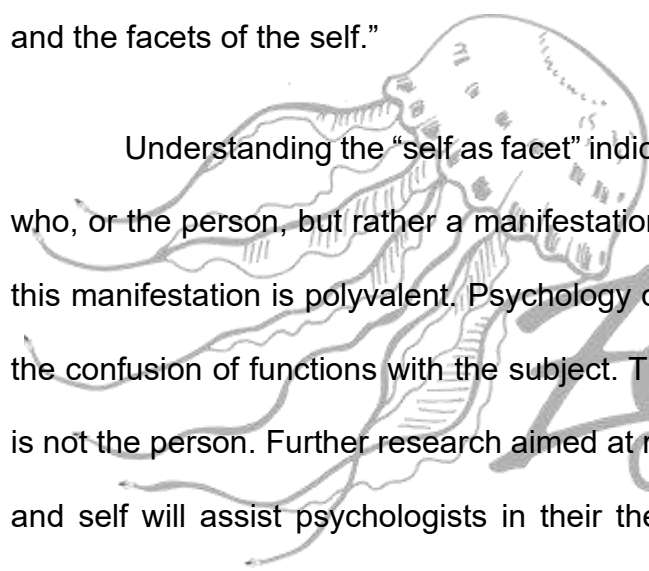
PALABRAS CLAVE

Yo, Teoría del Yo, Persona, Antropología Trascendental, Distinciones Psicológicas, Recursos Psicológicos Interiores.

ABSTRACT

The aim of this study is to identify contemporary psychological theories of the self and to establish a dialogue with the Transcendental Anthropology of the philosopher Leonardo Polo, specifically his conception of the self, in order to propose to psychology a construct of the self-inspired by Polian thought.

The research is theoretical in nature. Methodologically, it was conducted in four phases. In the first phase, a literature review was carried out, identifying four recurring theories across the 299 articles reviewed. Within these theories, theoretical assumptions, hypothetical and operational constructs, and variables related to the self were identified. In the second phase, Leonardo Polo's notion of the self was examined. In the third phase, convergences and divergences between the psychological theories and the philosopher's notion of the self were identified. In the fourth phase, a theoretical model of the self is proposed, entitled "the self as facet and the facets of the self."



Understanding the "self as facet" indicates that the self is not the subject, the who, or the person, but rather a manifestation. "The facets of the self" indicate that this manifestation is polyvalent. Psychology can help to reveal the illusion, namely, the confusion of functions with the subject. The self is a center of operations, but it is not the person. Further research aimed at refining the distinction between person and self will assist psychologists in their theoretical conceptualization and in the development of proposals oriented toward human personal growth.

KEYWORDS

Self, Self Theory, Person, Transcendental Anthropology, Psychological Distinctions, Inner Psychological Resources.

INTRODUCCIÓN

El diccionario de la American Psychological Association (APA) presenta las siguientes definiciones de Yo (ego): “El sí mismo (self). Particularmente el sentido consciente del yo. En sentido popular y cuasi técnico, el yo refiere a todo proceso y fenómeno psicológico que está relacionado con el sí mismo y comprende las actitudes, valores y preocupaciones del individuo”. (American Psychological Association APA, s.f.a, definición 1). “En teoría psicoanalítica es el componente de la personalidad que trata con el mundo externo y las demandas prácticas. Más específicamente el yo permite al individuo percibir, razonar, resolver problemas, evaluar la realidad, y ajustar los impulsos instintivos del ello a las demandas del superyó”. (American Psychological Association APA, s.f.a, definición 1). Este diccionario usa el término self en su definición de ego, al consultar este término el diccionario refiere: “La totalidad del individuo, consistencia de todos los atributos característicos, conscientes e inconscientes, mentales y físicos. Aparte de esta referencia básica a la identidad personal, el ser y la experiencia, el uso del término en psicología es amplio”. (American Psychological Association APA, s.f.a, definición 2).

La consulta del término “sí mismo” (Self) obtiene por respuesta “es la totalidad del individuo”, complementando esta respuesta con la afirmación “el uso del término en psicología es amplio”, por tanto, tomando como referencia el diccionario de la APA, no hay respuesta unificada de la psicología a la pregunta ¿qué es el yo?

La pregunta ¿Quién soy yo? es personal. Cada quien la responde, si es de su interés hacerlo. Cuando se pide al psicólogo orientación al respecto ¿Desde qué marco teórico contesta?

La psicología cuenta con diversas corrientes, enfoques o escuelas que versan sobre el objeto o tal vez objetos de estudio de la disciplina. Una taxonomía de las grandes escuelas de psicología incluye al estructuralismo, funcionalismo, conductismo, psicoanálisis, la Gestalt, humanismo y cognitivismo. La presencia de estas escuelas lleva a considerar por algunos académicos que no exista una psicología sino varias psicologías y que cada una cuenta con su objeto de estudio; esta diversidad es entendida como ausencia de coherencia en el cuerpo teórico de la psicología.

En esta diversidad teórica ¿cuál es el estado de las teorías sobre el yo?, ¿qué dice la psicología contemporánea sobre el yo? En Psicología el concepto “Yo” no es unívoco, hay diversas definiciones y términos para referirse a él, términos como sí mismo, conciencia, personalidad, autoconcepto, identidad, subjetividad; esta diversidad semántica se corresponde con la diversidad de escuelas y teorías sobre el yo. ¿Qué es el sí mismo?, ¿Cuáles son los sentidos del yo? ¿Qué es el yo en tanto componente de la personalidad en teoría psicoanalítica? ¿Hay otras teorías psicológicas sobre el yo, sobre el sí mismo? ¿Por qué el uso del término es amplio, cuál es tal amplitud? ¿Por qué se dice en un diccionario sobre ciencia, “en sentido popular y cuasi técnico”? Esta respuesta no es científica.

El filósofo español Leonardo Polo considera que el yo es expresión de la persona. No es el quién, el sujeto, sino que es un método del que se vale el sujeto para conocer aquellas dotaciones o recursos interiores que posee. Aplicando al ser humano la distinción tomista entre acto de ser y esencia, el filósofo presenta a la academia su antropología trascendental, en la que el hábito de sindéresis o yo, en tanto método cognoscitivo, cumple un papel prioritario en el rico mundo interior del hombre. Es interés de esta investigación derivar hacia la ciencia psicológica las nociones sobre el yo que presenta este filósofo.

La presente investigación es teórica. Este tipo de investigación se define como “la actividad sistemática de elaborar, construir, reconstruir, explorar y analizar críticamente los cuerpos conceptuales (esto es, teóricos) en que se enmarcan las distintas áreas del saber” (Barahona, 2013, p. 8). Las investigaciones teóricas permiten reformular o proponer conceptos, relacionar teorías, crear modelos teóricos, identificar problemas no resueltos, defender una posición teórica, proponer nueva teoría, sugerir nuevos análisis o propuestas de intervención, presentar novedosas aproximaciones conceptuales a problemas, orientar estudios empíricos (Rocco et al., 2022).

El presente estudio plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué confluencias y divergencias presentan las teorías psicológicas contemporáneas sobre el yo, con la concepción del yo propuesta por Leonardo Polo y cómo pueden integrarse en un modelo teórico? Se proponen los siguientes objetivos: 1. Identificar los supuestos teóricos y constructos psicológicos sobre el yo en las teorías psicológicas contemporáneas de la última década. 2. identificar confluencias y/o

divergencias sobre el constructo yo, entre las teorías psicológicas identificadas y la propuesta de Leonardo Polo. 3. Proponer para la psicología un constructo sobre el yo inspirado en la filosofía de Polo y en la psicología contemporánea.

De acuerdo a lo anterior en esta investigación se procederá en cuatro fases, así: En la primera fase se explorará e identificará los supuestos teóricos, los constructos y las variables relativas al yo, identificadas en teorías psicológicas halladas en revisión bibliográfica. En la segunda fase se estudiará la noción de yo en Leonardo Polo. En la tercera fase se identificarán confluencias y divergencias entre las teorías psicológicas y la noción de yo del filósofo. Finalmente, en la fase cuatro, se propondrá un modelo teórico sobre el yo.

FASE 1: TEORÍAS DEL YO EN LA PSICOLOGÍA CONTEMPORÁNEA

Se realizó consulta bibliográfica en la colección principal de la base de datos Web of Science utilizando el siguiente parámetro de búsqueda: "Theory of self" (Todos los campos) OR "Theory of ego" (Todos los campos) OR "Theory of NEAR/5 self" (Todos los campos) OR "Theory of NEAR/5 ego" (Todos los campos) OR "self-theory" (Todos los campos) OR "ego theory" (Todos los campos) OR "self-theory" (Todos los campos) OR "ego-theory" (Todos los campos) and 2023 or 2022 or 2021 or 2020 or 2019 or 2018 or 2017 or 2016 or 2015 or 2014 or 2013 or 2012 (Años de publicación) and Psychology Multidisciplinary or Psychology Clinical or Psychology Social or Psychology Applied or Psychology Educational or Psychology Developmental or Psychology Experimental or Psychology Biological or Psychology or Psychology Psychoanalysis or Behavioral Sciences (Categorías de Web of

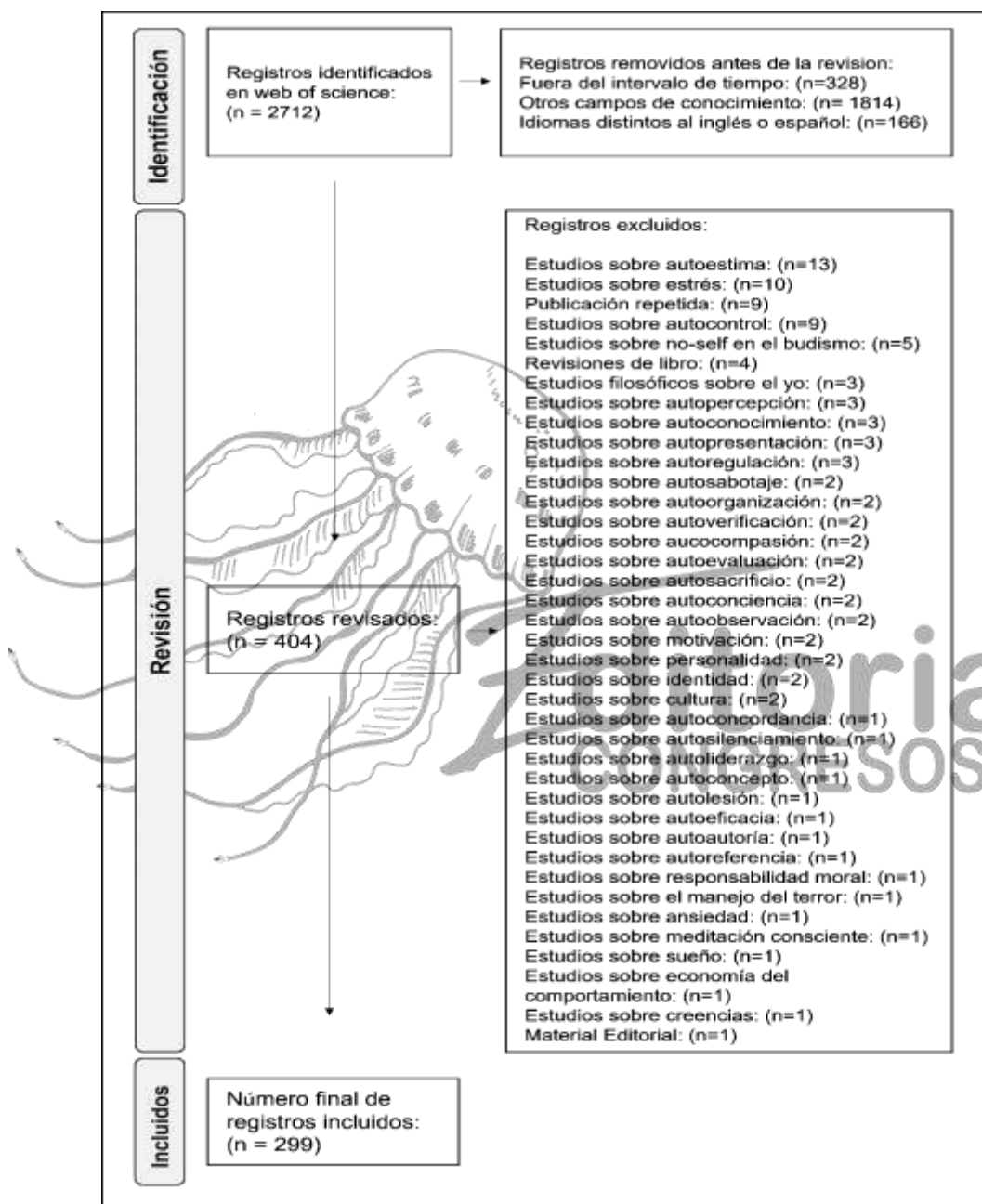
Science) and English or Spanish (Idiomas). Los resultados de la consulta fueron 404 publicaciones. En las publicaciones aceptadas se hallaron 30 teorías de interés. La figura 1 presenta el proceso de identificación de los estudios.

Para decidir cuáles teorías estudiar, se decidió aplicar un procedimiento estadístico que permitiera identificar el número significativo de ocurrencias o apariciones a partir del cual fuese pertinente elegir una teoría. El resultado fue estudiar las teorías que aparecieran 18 veces o más en la búsqueda. Esas son las siguientes teorías: Teoría del yo dialógico, Teoría social cognitiva, Teoría de la autodeterminación y Teoría cognitivo experiencial.

A continuación, se realiza un análisis teórico de cada teoría. El análisis consiste en presentar los supuestos teóricos, constructos hipotéticos, constructos operativos y ejemplos de variables utilizadas. Los supuestos teóricos son los marcos conceptuales globales que la teoría asume para explicar los fenómenos que quiere estudiar. Los constructos hipotéticos son conceptos abstractos no observables que se derivan de los supuestos teóricos y sirven para explicar los fenómenos observables. Luego se presentan los constructos operativos, que llevan al constructo hipotético al plano de lo observable, lo medible. Versan sobre cómo se observan y cómo se van a medir los fenómenos. Finalmente se presentan ejemplos de variables usadas en cada teoría. Son aspectos observables y medibles de los fenómenos. La variable es lo que efectivamente se mide.

FIGURA 1

IDENTIFICACIÓN DE ESTUDIOS A TRAVÉS DE BASE DE DATOS



TEORÍA DEL YO DIALÓGICO DE HUBERT HERMANS. EL YO
MÚLTIPLE

SUPUESTOS TEÓRICOS

La Teoría del Yo Dialógico (En adelante DST por las siglas en inglés de Dialogical Self Theory) combina dos conceptos, yo y diálogo. La teoría pretende unir el yo, el cual se refiere a procesos que tienen lugar dentro del individuo, con el diálogo, el cual se refiere a procesos que suceden entre personas o grupos. El yo dialógico quiere superar la dicotomía yo-sociedad.

Para la DST “El yo no es una entidad dentro de la piel (...) el yo se convierte en una ‘minisociedad’” (H. J. M. Hermans, 2024, p. 24). No existe una entidad que se pueda denominar yo, existen diferentes construcciones, representaciones o perspectivas mentales denominadas ‘posiciones-yo’. El yo dialógico puede definirse como “una multiplicidad dinámica de posiciones del yo en la sociedad de la mente, intensamente conectada como está con las mentes de los demás” (H. Hermans, 2020, p. 4). La posición yo en la DST hace referencia a un lugar metafórico que ocupa el yo en la micro sociedad de la mente. Es el modo de situarse el yo en su relacionalidad. El yo no es una instancia distinta a la relación, no es un yo que se relaciona con otra instancia externa a él. El yo es relacional (H. Hermans, 2020). Para la DST el yo es múltiple. Una persona puede tener muchas facetas o posiciones-yo.

CONSTRUCTOS HIPOTÉTICOS

Yo dialógico. Sociedad de la mente. Posiciones yo. Paisaje de la mente. Yo múltiple.

CONSTRUCTOS OPERATIVOS

Posición yo interna. Posición yo externa. Posiciones de orden superior.
Meta posición. Posición promotora. Tercera posición. Desposicionamiento.

Ejemplos de Variables

Posiciones del yo (clínico, académico, docente, investigador). (Aguayo-Gonzalez & Weise, 2022). Posicionamiento, reformulación e identidad. (Annese & Traetta, 2018). Escritura terapéutica, duelo y posiciones del yo (doliente, recordado, meta, promotor), agencia, yo dialógico, proculturación, roles familiares, (Dryjanska et al., 2023).

TEORÍA SOCIAL COGNITIVA DE A. BANDURA. EL YO COMO SISTEMA AGENTE

SUPUESTOS TEÓRICOS

La teoría social cognitiva (en adelante TSC) es un marco integral para comprender al ser humano y su capacidad de agencia. La agencia es la capacidad que tiene cada persona de influir intencionalmente en su propio comportamiento y las circunstancias de su vida. La intención implica la representación de un curso de acción y el compromiso proactivo para llevar esta acción a cabo. Conocer las capacidades psicológicas que permiten a las personas actuar como agentes e identificar las formas para que las personas incorporen esas capacidades, en orden a forjar un futuro mejor, son los objetivos de la TSC (Bandura, 2023).

La agencia se expresa a través de tres propiedades psicológicas: la previsión, la autorreactividad y la autorreflexión. La previsión es la representación cognitiva de un futuro visualizado, de un objetivo proyectado. La autorreactividad es la capacidad de reacción hacia uno mismo o autorregulación. La autorreflexión es la capacidad metacognitiva de reflexionar sobre uno mismo, sus capacidades, pensamientos y acciones. Para la TSC la creencia de autoeficacia o capacidad para ejercer control sobre los diversos retos de la vida, es una capacidad autorreflexiva central puesto que guía las decisiones de la persona. Las personas pueden ampliar su capacidad de agencia, adquirir un amplio repertorio de conocimiento y habilidades conductuales a través del aprendizaje observacional, es decir, observando a los demás.

En la TSC el yo equivale a un sistema de estructuras y procesos cognitivos que proporcionan mecanismos de autoreferencia a un conjunto de subfunciones para la percepción, evaluación y regulación del comportamiento. El sistema del yo o autosistema, permite a las personas ejercer cierto control sobre su propio comportamiento. La TCS tiene una concepción naturalista del yo. El yo es la persona encarnada, es el individuo como agente, no una entidad que resida en algún lugar interior. (Bandura, 2023)

La agencia implica un sentido de identidad personal que está relacionado con la memoria y continuidad personal en medio de los cambios a lo largo de la vida. Al actuar sobre el entorno o sobre sí, la persona en tanto agente cambia la perspectiva de la acción. En ese sentido la agencia no implica la generación de múltiples agentes. “El cambio de perspectiva no transforma a un individuo de

agente a objeto (...) El mismo yo que realiza múltiples funciones no requiere la creación de múltiples yoes dotados de diferentes roles” (Bandura, 1989, p. 1181).

El ser humano es agente. Para la TSC las personas crean y transforman sus propias vidas y sus entornos, no solamente son reactivas ante ellos. Esta agencia se debe a la capacidad cognitiva, la mente humana es creativa, reflexiva, proactiva, generativa y no sólo reactiva. Las capacidades cognitivas, según la TSC son el sello distintivo de la especie humana. Hay una construcción social de la estructura funcional del cerebro. La TSC suscribe un modelo de agencia interactiva emergente en la cual toda actividad cognitiva (conciencia, simbolización, lenguaje, pensamientos) son actividades cerebrales emergentes que difieren cualitativamente de sus elementos constituyentes sin ser reducibles a ellos. Hay que distinguir las funciones psicológicas del pensamiento consciente de las funciones fisiológicas que permiten a las personas pensar conscientemente. Ser agente es tener la capacidad de influir intencionalmente en el funcionamiento y las circunstancias de la vida de uno. (Bandura, 1987, 1989, 2001, 2023).

El ser humano no está gobernado por fuerzas internas o estímulos externos, su funcionamiento se explica por la influencia recíproca de factores intrapersonales (dotación biológica, procesos cognitivos, procesos afectivos, competencias, valores y similares); factores conductuales (efectos naturales y extrínsecos de las acciones) y las fuerzas ambientales (modelado social, prácticas de instrucción, persuasión social). Esta tríada actúa como determinante interactiva del comportamiento (Bandura, 1987).

CONSTRUCTOS HIPOTÉTICOS

AGENCIA. CAPACIDAD COGNITIVA. CONCIENCIA. YO.

CONSTRUCTOS OPERATIVOS

Intención. Previsión. Autorreactividad. Autorreflexión. Autoeficacia. Aprendizaje Observacional. Agencia individual. Agencia indirecta. Agencia colectiva.

EJEMPLOS DE VARIABLES

Autogestión y autoeficacia. (Alisic & Wiese, 2020). Autorregulación, enseñanza reguladora, confianza conductual académica y procrastinación. (de la Fuente et al., 2021). Conducta autorregulatoria. (Joshi et al., 2023). Estado psicológico. (Larumbe-Zabalamt et al., 2020).

TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN. EL YO COMO PROCESO

SUPUESTOS TEÓRICOS.

La teoría de la autodeterminación (en adelante SDT por las siglas en inglés de Self Determination Theory) considera a los seres humanos como organismos activos, en desarrollo, con una tendencia innata hacia la actividad intrínseca y la integración orgánica. En lugar de ser vistos como entidades pasivas que simplemente reaccionan a estímulos externos (visión mecanicista), la visión organísmica sostiene que las personas poseen una tendencia que las impulsa a buscar la satisfacción de sus necesidades físicas y psicológicas básicas

(autonomía, competencia y relación) para poder prosperar y alcanzar su máximo potencial. La SDT considera que los procesos integrativos están anclados en la biología del individuo y en la evolución de nuestra especie, sin embargo, estas tendencias humanas proactivas hacia la organización compleja y creciente no se consideran automáticas; requieren condiciones de apoyo para ser robustecidas. (Ryan, R. M. & Di Domenico, S. I., 2019).

Indica esta teoría que el desarrollo tanto físico como psicológico del ser humano y todos los mamíferos refleja el principio biológico emergente llamado organización, el cual es la tendencia de los seres vivos, en condiciones de apoyo, a progresar hacia una mayor diferenciación e integración. (Ryan & Deci, 2018). Esta tendencia psicológica intrínseca y natural hacia la organización y la síntesis puede verse potenciada u obstaculizada por factores contextuales que frustran o satisfacen las necesidades psicológicas básicas. En el caso del ser humano ese centro organizador de esa tendencia, es el yo.

El constructo yo se refiere a procesos integradores. Es tanto la organización psicológica que se integra como la estructura a la que se integran nuevas funciones. El yo es integrado e integrador. En la medida en que la acción se regula a través del yo, la acción es autónoma. Expresan los autores: “El yo no es una entidad que uno pueda percibir o experimentar directamente como un objeto fenoménico. Más bien, las personas se conocen a sí mismas a través de la autonomía y la autoorganización” (Ryan & Deci, 2018, p. 51).

CONSTRUCTOS HIPOTÉTICOS

Necesidad de Autonomía. Necesidad de Competencia. Necesidad de Relación. Motivación intrínseca. Motivación extrínseca. Integración organizativa. Yo.

CONSTRUCTOS OPERATIVOS

Factores sociales de apoyo a la autonomía. Factores sociales que frustran la autonomía. Factores sociales de apoyo a la competencia. Factores sociales desalentadores de la competencia. Factores sociales de apoyo relacional. Factores sociales que frustran la relación.

EJEMPLO DE VARIABLES

Capital psicológico, motivación intrínseca. (Castro, 2023). Motivación, autorregulación, autodeterminación(Champ et al., 2023). Satisfacción y frustración de las necesidades de autonomía y relación, dimensiones de la crianza, funcionamiento psicológico. (Inguglia et al., 2018).

TEORÍA COGNITIVO EXPERIENCIAL. EL YO COMO TEORÍA

SUPUESTOS TEÓRICOS

La Teoría Cognitivo Experiencial (en adelante CEST por las siglas en inglés de Cognitive Experiential Self Theory) es una teoría global de la personalidad. Para la CEST el ser humano en su proceso evolutivo ha desarrollado dos sistemas para procesar información, el sistema experiencial y el racional. Los dos sistemas funcionan en paralelo e interactúan bidireccionalmente de forma secuencial y

simultánea (Epstein, 2003). El sistema experiencial es más antiguo, compartido con animales no humanos, la vida ha dependido de él por eso es más convincente internamente. El sistema racional no puede anular fácilmente su influencia. Este sistema inconsciente se adapta a la realidad aprendiendo empíricamente de la experiencia de una manera automática, preconsciente, rápida, sin esfuerzo, holística, concreta, asociativa, principalmente no verbal y mínimamente demandante de recursos cognitivos. Codifica la información de dos maneras: como recuerdos de eventos específicos, particularmente aquellos que fueron emocionalmente excitantes, y de una manera abstracta y más general. Las representaciones abstractas se presentan en forma de generalizaciones, prototipos y otras representaciones complejas que a menudo incluyen un componente racional subordinado y significativo, como en las metáforas, las narraciones y los guiones. Su habilidad más importante es una sin la que ningún animal, incluidos los humanos, podría vivir, es decir, la capacidad de dirigir sin esfuerzo, rápida y eficientemente el comportamiento cotidiano.

El sistema racional es un sistema de razonamiento inferencial que opera de acuerdo con la comprensión de un individuo de las reglas de razonamiento, incluida la importancia y la evaluación de la evidencia. Opera de una manera consciente, principalmente verbal, analítica, esforzada, relativamente lenta, libre de afectos y demandante de recursos cognitivos. A diferencia del sistema experiencial, el sistema racional tiene una historia evolutiva muy breve. El motivo principal del sistema racional es operar de acuerdo con el principio de realidad, el deseo de ser realista y lógico. Estos atributos del sistema racional han hecho posible los notables

logros de los seres humanos en la ciencia, la tecnología, las matemáticas, la medicina y las artes.

Cada persona construye automáticamente una teoría personal implícita de la realidad que incluye subteorías sobre el yo, los demás y el mundo inanimado, así como creencias sobre sus interacciones. Las teorías personales de la realidad consisten en una organización jerárquica de esquemas, o creencias implícitas, que se organizan en redes cognitivo-afectivas. Debido a su alto nivel de generalidad, estas creencias y redes de creencias tienen amplias conexiones con otros esquemas y redes cognitivo-afectivas. Como resultado, normalmente son muy estables y no se invalidan fácilmente. Sin embargo, si se invalidaran, tenderían a desestabilizar el sistema conceptual general.

En el extremo opuesto de la jerarquía se encuentran los esquemas estrechos y específicos de la situación. Los esquemas más estrechos son fácilmente susceptibles de cambio, y sus cambios tienen poco efecto sobre la estabilidad general de la organización del sistema conceptual. Así, la estructura jerárquica de las teorías personales implícitas de la realidad permite que la teoría sea estable en la vecindad de su vértice y flexible en los niveles más específicos. Es importante reconocer, en este sentido, que el sistema experiencial es un sistema organizado y adaptativo. Las teorías explícitas de la realidad las forma el sistema racional. Son los conceptos que cada quien tiene sobre diferentes aspectos de la realidad. Son conscientes, verbales, lógicos. El grado en que las teorías implícitas y explícitas de la realidad de las personas son discrepantes se considera en CEST

como una fuente importante de estrés y psicopatología (Epstein, 2014). El yo es la teoría que cada quien tiene de sí mismo.

Desde la perspectiva de CEST, el ser humano tiene necesidades básicas. Consideran dos necesidades básicas superiores y cuatro subordinadas. Las dos básicas son la necesidad de comportarse de acuerdo con el principio hedónico, es decir, la búsqueda del afecto positivo y la evitación del afecto negativo y la necesidad de mantener la excitación cortical dentro de los límites homeostáticos. Las cuatro necesidades subordinadas son la necesidad de mantener la estabilidad y coherencia del sistema conceptual, la necesidad de seguridad, la necesidad de relación con los demás y la necesidad de maximizar la autoestima (Epstein, 2003).

CONSTRUCTOS HIPOTÉTICOS

TEORÍAS IMPLÍCITAS. NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS.

CONSTRUCTOS OPERATIVOS

CREENCIAS GENERALES. ESQUEMAS ESPECÍFICOS.

EJEMPLOS DE VARIABLES

Sistema Experiencial y Sistema Racional. (Alldredge & Elkins, 2023). Pensamiento racional, pensamiento imaginativo, afrontamiento conductual y liderazgo transformacional. (Curtis & Wee, 2021). Esperanza, procesamiento experiencial y comportamiento de juego. (Juma & Pandelaere, 2024).

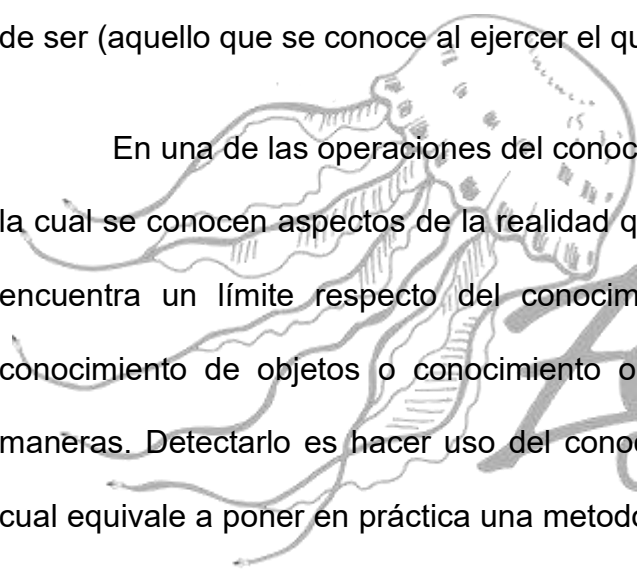
FASE 2: EL YO EN LA FILOSOFÍA DE LEONARDO POLO

Para (2016a) el hombre es un ser compuesto por tres dimensiones, naturaleza o cuerpo; esencia o alma; acto de ser, o persona. Estas dimensiones, están unidas dual y jerárquicamente siendo la dimensión superior el acto de ser o persona; la cual es dual con la dimensión llamada alma, que a su vez es dual con el cuerpo. La dimensión superior activa, unifica e incide sobre la inferior.

La esencia humana está compuesta por la facultad intelectiva o inteligencia; la facultad volitiva o voluntad y el yo, que es la cumbre o ápice de la esencia. Entre el acto de ser personal y la esencia, la relación consiste en que la esencia es la manifestación de la persona. El yo es la dimensión superior o ápice de la esencia humana capaz de activar, la inteligencia y la voluntad, es manifestación del acto de ser personal. “La persona considerada hacia la esencia, en tanto que la esencia depende de ella, se designa como yo” (Polo, 2016a, p. 209).

Acceder a estas dimensiones humanas es posible porque el ser humano despliega sus capacidades para conocer. Las capacidades cognoscitivas del ser humano no son del mismo nivel, se distinguen y su distinción es una indicación de las realidades interiores del ser humano. Las capacidades para conocer acceden a realidades distintas. Según Sellés (2019), discípulo de Polo, se pueden distinguir cuatro tipos de conocimiento, en orden jerárquico de inferior a superior son: conocimiento sensible, conocimiento racional, conocimiento intelectual y conocimiento personal. Conocer estos tipos de conocimiento es posible porque se ejercen hábitos cognoscitivos.

El conocimiento sensible se refiere al conocimiento obtenido por el ejercicio de los sentidos externos (aquello que se conoce al tocar, saborear, oler, oír, ver) e internos (aquello que se conoce al percibir, imaginar, memorizar, proyectar); el conocimiento racional se refiere al obtenido por el ejercicio de la facultad intelectual (aquello que se conoce al abstraer, generalizar, conceptualizar, juzgar, fundamentar); el conocimiento intelectual se refiere a lo conocido por el ejercicio de hábitos innatos (aquello que se conoce al ejercer sindéresis o yo, primeros principios, sabiduría); el conocimiento personal se refiere a lo conocido por el acto de ser (aquello que se conoce al ejercer el quien que cada uno es).



En una de las operaciones del conocimiento racional, en la abstracción (en la cual se conocen aspectos de la realidad que se denominan ideas u objetos), se encuentra un límite respecto del conocimiento de lo real. El límite de este conocimiento de objetos o conocimiento objetivo se puede detectar de cuatro maneras. Detectarlo es hacer uso del conocimiento habitual, ejercitar hábitos, lo cual equivale a poner en práctica una metodología que Polo denomina detección y abandono del límite mental.

La primera condición para detectar y abandonar el límite mental, es decir para ejercitar hábitos o conocer habitualmente, consiste en identificar que el objeto pensado no es lo real, sino que es pura remitencia a lo real. Conlleva a dirigir la atención a lo real en cuanto tal. Este es el tema de la existencia extramental o el acto de ser real extramental. La segunda condición para abandonar el límite consiste en separar el objeto pensado del acto que lo conoce. Separar lo pensado del pensar que lo piensa. Al hacer esta operación ya no conocemos de forma

intencional, sino conocemos la realidad tal cual es; confrontando el acto de conocer con la realidad. La tercera condición consiste en notar que la actividad cognoscitiva es realizada por el sujeto, así notar que este es superior a la operación; surge el tema del acto de ser personal. La cuarta condición consiste en demorarse en el conocimiento de la operación cognoscitiva para notar como la conocemos, este es el tema de la esencia humana.

Estas cuatro condiciones son llamadas dimensiones del abandono del límite mental (Polo, 2016a). Las condiciones para abandonar el límite mental equivalen al conocimiento por hábitos. La primera dimensión del abandono del límite mental es el ejercicio del hábito innato de los primeros principios, la segunda dimensión del abandono límite mental son los hábitos adquiridos de la razón, a la tercera dimensión del abandono del límite mental es el hábito innato de sabiduría y la cuarta dimensión del abandono del límite mental es el hábito innato de sindéresis o yo. Aunque Polo denomina numéricamente las dimensiones del abandono del límite mental; esta enumeración no se corresponde con su importancia, pues al considerar su relevancia el orden jerárquico sería tercera, primera, cuarta y segunda.

Ejercer hábitos es trascender, no lo físico, sino lo operativo en el hombre, sus facultades. Las facultades del hombre no son lo superior en él. Si se puede hablar de un conocimiento trans-operativo, este conocimiento será trascendental respecto del conocimiento objetivo y lo conocido en él será superior a lo conocido intencionalmente, así se descubre el espíritu. Trascender el objeto lleva a la metafísica, trascender la operación es asunto antropológico pero trascendental. Ahí se descubren diversos trascendentales.

Lo conocido objetivo, es inmaterial, pero es intencional, versa sobre realidades físicas, su inmaterialidad es intencional. La operación no es física y no es intencional. Detectar y abandonar la operación, en tanto límite, permite descubrir realidades trascendentales en el hombre. Así se pueden descubrir y acceder a cuatro grandes temas, dos metafísicos (existencia y esencia extramental) y dos antropológicos (existencia y esencia humana). Cuatro porque así se lleva a cabo el abandono (vía objeto y vía operación) también porque enlaza metafísica, física y antropología con el hallazgo de Tomas de Aquino, la distinción real entre esencia y acto de ser (Polo, 2016b).

EL YO COMO MANIFESTACIÓN DEL ACTO DE SER PERSONAL.

Para Polo (2016a), el acto de ser personal o persona se conoce al ejercer el hábito de sabiduría. El ser personal consiste en cuatro dimensiones o trascendentales personales que corresponden al quien que cada uno es. Son la coexistencia, la libertad, el conocer y el amar.

El yo expresa estos cuatro trascendentales. En tanto depende de la coexistencia, el yo es su manifestación; en tanto es extensión de la libertad, el yo es el disponer de la inteligencia y la voluntad; en tanto depende del conocer personal, el yo es iluminar la inteligencia; en tanto depende del amar personal, el yo es aportar a la voluntad. Manifestar, disponer, iluminar, aportar son facetas de la expresión de la persona que equivalen al yo. “Dicho con mayor precisión, yo significa persona en tanto que mira hacia abajo, es decir, a los actos de la esencia humana” (Polo, 2018b, p. 174).

El yo es un método cognoscitivo del acto de ser personal para conocer su esencia. En tanto método, el yo no es una entidad o cosa, no es un quién, proviene del quién, es decir, del acto de ser personal o persona. El yo no es idéntico con el acto de ser personal, sino el ápice de la esencia del hombre en tanto que depende de dicho acto (Polo, 2016a).

LAS MANIFESTACIONES DEL YO

EL YO COMO DISPONER.

El yo no crea la inteligencia ni la voluntad, ni el cuerpo. No es creador de facultades, están a su disposición, son lo disponible. En tanto el yo puede aportar a la inteligencia, a la voluntad y parcialmente al cuerpo (cuidándolo, ejercitándolo), se le puede considerar como “centro de medios” (Polo, 2018a, p. 103), también como unificador y ordenador.

DIMENSIÓN INTELECTUAL DEL YO.

Para no sustantivar al yo como si fuera el sujeto o algún tipo de cosa, Polo denomina ver-yo, a esta dimensión. Características de esta dimensión:

Es capaz de activar la inteligencia (pasa de la pasividad a la actividad. La ilumina, aporta la especie impresa intelectual. Ilumina el objeto sensible y así provee la especie impresa intelectual a la facultad) y suscita la prosecución operativa. (Conciencia, Abstracción, operaciones teóricas -generalización-; operaciones racionales -conceptualización, juicio, fundamentación-; logos unificante). Aporta hábitos a la inteligencia, la refuerza (Hábito de conciencia concomitante, hábito

abstractivo; en las operaciones teóricas hábito de generalización; en las operaciones racionales hábito de concepto, hábito de juicio y hábito de fundamentación). Suscita y aporta sin ser parte de la inteligencia. La acompaña. El yo es la explicación global de las operaciones y hábitos de la inteligencia. Manifiesta las operaciones como ideas simbólicas a descifrar y manifiesta los hábitos adquiridos como experiencia intelectual.

LA DIMENSIÓN VOLITIVA DEL YO.

Para no sustantivar al yo como si fuera el sujeto o algún tipo de cosa, Polo denomina querer-yo, a esta dimensión. Características de esta dimensión:

Es capaz de activar la voluntad (constituye su primer acto. Referencia al bien. Lo otro distinto de ella.). Constituye la voluntad (la anima a querer formando parte de ella). Ilumina la voluntad (es una referencia al bien sin poseerlo. Sin saber en qué consiste. Sin buscarlo. Esa referencia al bien es su verdad) El acto voluntario es un compromiso para el yo. Ilumina la obligación de no dejar de querer el bien. No dejar de querer en sentido creciente. En los actos voluntarios se compromete el yo. El yo no debe dejar de querer en sentido creciente.

Los actos voluntarios se fortalecen entre sí al intensificarse la intención de otro de cada acto. Esto explica que una virtud se convierta en otra, en tanto, se intensifica la intención de otro de los actos con los que se adquiere. Por eso la prudencia se convierte en justicia y está en amistad. Esta conversión también es considerada como elevación, lo cual indica que virtudes inferiores son elevadas y se convierten en superiores. Dado que la intención de la voluntad es el bien, las

virtudes hacen al hombre bueno en sentido moral, por eso suelen llamarse virtudes morales. Hay un orden en la adquisición de las virtudes, no todas se adquieren a la vez ni del mismo modo. El querer se torna amor por el aporte de querer yo. Los dones son amores. Amar es la persona. Amor son las obras. En los actos más intensos el yo cede el paso a la persona.

El yo ilumina los hábitos de la voluntad. Son las noticias de la experiencia moral. Son afectos. vibración vital del bien en el hombre bueno. Las noticias son afectivas. Son noticias de lo superior. Se experimentan, no se descifran. El yo constituye, además de la virtud, sentimientos espirituales o afectos, los cuales son noticias de los hábitos innatos. Así: la virtud de la amistad es noticia de hábito innato de sabiduría, su tono afectivo es la euforia. La justicia es noticia del hábito innato de los primeros principios su tono afectivo es la serenidad. La prudencia es noticia del hábito innato de sindéresis o yo, su tono afectivo es la serenidad (Polo, 2016a).

EL YO COMO REFUERZO ORGANIZADOR DEL CUERPO.

El yo como refuerzo del cuerpo, lo hace haciendo propio al cuerpo. Hace al cuerpo capaz de orientarse al yo, lo suma a sus propósitos (Polo, 2016a).

Para Polo (2016a), el cuerpo aprende, hay una cibernética del cuerpo. En ese sentido el cuerpo es físico hasta cierto punto. El yo inserta la inteligencia y la voluntad en el cuerpo. La abstracción y el concepto teórico se insertan a la imaginación y el concepto práctico se inserta a la cogitativa. La voluntad se inserta en las aferencias motoras, esto equivale a la conducta voluntaria. Es de experiencia que la persona puede 'hacer uso de su cuerpo'.

DIMENSIÓN CULTURAL DEL YO.

El hombre, como agente cultural, o desde la dimensión cultural del yo, abre nuevas posibilidades de acción desde la recuperación del pasado. Se abre al futuro desde el pasado.

La acción produce medios que quedan a su disposición y la configuran. Esta configuración es posible porque los medios, así como la acción que les antecede, dependen del pensamiento. El objeto pensado es extrapolado a la acción y a la obra, “el medio configurante es pensado previamente, presupone otros y sirve para producir nuevos medios” (Polo, 2016a, p. 536). Por ser pensados previamente, se indica que los medios son producidos no causados. Sobre la conexión de las acciones se dice que es temporal porque los objetos pensados llegan a la acción, la configuran y la acción los hace. El objeto actuado o vuelto obra, no es objeto detenido, no es una idea como en el pensamiento, no es intemporal. La acción, sin detenerse, vuelve los objetos obras, crea cultura (Polo, 2016a).

DIMENSIÓN SOCIAL DEL YO.

La sociedad es “el tipo de co-existencia según el cual las distintas personas humanas co-existen entre sí” (Polo, 2016a, p. 553) y por tanto la orientación de los medios al fin. Indica Polo (2016a), que “entendida como manifestación humana, la sociedad está ‘a medio camino’ entre la cultura y la sindéresis” (p. 555). En este sentido la cultura depende de la sociedad porque las personas son fines, no medios. La cultura tiene que ver con la conexión temporal de los plexos mediales, la sociedad en cambio es la orientación de los medios al fin. Como el hombre no repite

su intimidad en la manifestación, es decir, el acto de ser no es el yo, en otras palabras, el ser humano no posee dos yoes, el hombre necesita la sociedad para perfeccionarse (Polo, 2018a).

EL YO ESTÁ TIPIFICADO

Ningún ser humano representa completamente o plenamente la especie humana, en ningún ser humano encontramos todo lo que un ser humano puede ser. Cada quien cuenta con unas características comunes a la especie y otras que son propias, particulares, singulares. Cada persona es un tipo es decir contiene rasgos comunes y rasgos propios. Los rasgos comunes pueden llevar a construir a tipologías, como las realizadas por la psicología de la personalidad o la sociología, más no considera el autor que la persona quede subsumida en la tipología, dado que cada quien es único, aunque esté tipificado. Indica: “La manifestación del ser personal es modulada, ante todo, por los tipos” (Polo, 2018a, p. 199). Lo anterior sugiere que el yo está tipificado. Podría considerarse esa tipificación del yo como su identidad.

Si el yo es la manifestación del acto de ser o persona, el despliegue de la persona es su identidad personal y como está tipificada entonces se puede aceptar que el yo está tipificado y esta tipificación equivale a su identidad. El yo en tanto tipificado posee una identidad propia, esto no significa que el yo sea el sujeto o la persona. El yo tiene un perfil personal tipificado. En el yo hay algo de lo común a la especie. Esto favorece la socialización.

EL YO COMO CONOCEDOR DE AFECTOS O LA DIMENSIÓN AFECTIVA DEL YO

Polo distingue entre sentimientos y afectos. Los sentimientos son las consecuencias de los actos de sentir, propios del conocimiento sensible, en sus facultades. Son información que tiene que ver con el estado de la facultad. Serán positivos o negativos según informen de la salud o enfermedad de la facultad (Polo, 2015).

Los afectos para Polo son parecidos a los hábitos de la inteligencia y la voluntad, lo considera de esta forma porque estima que son despertados por la verdad y el bien. Para el filósofo, los afectos informan sobre cómo se encuentra de modo global el sujeto, expresa: “La diferencia entre situación afectiva y sentimiento estriba en que la primera informa de la situación global del ser humano, mientras que el segundo informa exclusivamente del estado de una facultad sensible” (Polo, 2015, p. 126). Anteriormente se ha dicho que el yo es como un centro de medios, por tanto, el darse cuenta de los afectos, que como se ha mencionado es un estado del sujeto, puede considerarse como una dimensión del yo. El estado del sujeto, no es el sujeto.

FASE 3: POLO Y LAS TEORÍAS PSICOLÓGICAS. CONFLUENCIAS, DIVERGENCIAS

Se recuerda que las teorías son: Teoría 1. Teoría del yo dialógico (DST por las siglas en inglés de Dialogical Self Theory). Teoría 2. Teoría social cognitiva (TSC). Teoría 3: teoría de la autodeterminación (SDT por las siglas en inglés de Self

Determination Theory). Teoría 4: teoría cognitivo experiencial (CEST por las siglas en inglés de Cognitive Experiential Self Theory).

Se identifican las siguientes confluencias: 1. El yo es superior a otros recursos psicológicos, tiene poder sobre ellos. Se considera que el yo está implicado en la conducta intencional. 2. El yo puede conocer. Se considera que el yo es actividad cognitiva o sus funciones implican cognición. 3. El yo está en relación con la sociedad. 4. El yo posee una identidad, un sentido de sí relacionado con la memoria biográfica y la experiencia de continuidad en el tiempo.

Se presenta divergencia en qué es el yo y en que el yo sea activo.

No hay confluencia sobre qué es el yo porque Polo indica que el ser humano está constituido por tres dimensiones, la corporal, la esencial (inteligencia, voluntad, yo) y la espiritual o acto de ser personal. El yo es expresión del espíritu. En las teorías psicológicas el ser humano es un ser biológico del cual emergen diversidad funciones cognitivas una de las cuales es el yo. En 1 (DST) es construcción mental; en 2 (TSC) es estructura o proceso cognitivo. En 3 (SDT) el yo es expresión de la complejidad biológica evolucionada, es tendencia organizativa. En 4 (CEST) es expresión biológica con función cognitiva. Es común a las cuatro teorías un origen biológico del yo.

Para Polo el yo es activo porque es expresión del acto de ser personal. Es el acto de ser ejerciendo conocimiento sobre el cuerpo y el alma humana. El poder del yo consiste en ser un proceder del acto de ser. El yo no posee entidad propia,

no es algo o alguien. Es expresión o manifestación del alguien, del quien, que cada uno es. Su poder proviene del espíritu o persona o quien.

En las teorías psicológicas el yo es activo y su poder proviene de la biología corporal. El sistema biológico es activo. El yo es visto como completamente biológico (teoría, 3 SDT) o como emergencia cerebral (DST, TSC, CEST). Así entonces el poder del yo es derivado del poder biológico, no es propio. Por tanto el yo es pasivo.

Para Polo el yo no es el sujeto o la persona, hay distinción al respecto. En las teorías 3 y 4 se distingue este aspecto. El yo dirige el comportamiento controlado y en 4 el yo equivale a una teoría, si hay teorías distintas al yo y refieren al sujeto, entonces hay distinción. Puede considerarse que el yo es, representación o construcción mental (en 1 y 4), función cognitiva (en 2), centro biológico (en 3).

FASE 4: PROPUESTA: EL YO COMO FACETA Y LAS FACETAS DEL YO

Las convergencias y divergencias identificadas en este estudio, permiten considerar que se puede realizar una propuesta teórica sobre el yo desde la filosofía de Polo. Dicha propuesta de constructo puede presentarse a la psicología con la seguridad de que la academia encontrará en tal filosofía elementos conceptuales fuertes, veraces y argumentados para respaldarla.

La propuesta teórica se denomina “el yo como faceta y las facetas del yo”. Constituyen la propuesta los siguientes elementos: supuestos teóricos, constructos

hipotéticos, constructos operativos y variables. Para efectos de este documento se menciona el nombre de la variable más no su descripción completa.

Supuestos Teóricos: El Yo como Faceta

Con la expresión “el yo como faceta” se quiere indicar que el yo es manifestación del acto de ser personal. Es “faceta” del acto de ser personal. Se asumen las siguientes propuestas de la filosofía de Leonardo Polo: 1. El ser humano está compuesto por tres dimensiones: Acto de ser personal o persona, esencia o alma, cuerpo. 2. Corresponden a la esencia o alma las siguientes dimensiones: Yo, Inteligencia y voluntad. 3. El yo es expresión del acto de ser personal. El yo no es el sujeto, es su expresión. 4. El yo es activo. Dispone de inteligencia, voluntad y parcialmente del cuerpo. 5. El yo es método cognoscitivo.

CONSTRUCTOS HIPOTÉTICOS (CH), OPERATIVOS (CO) Y VARIABLES: LAS FACETAS DEL YO

Con la expresión “las facetas del yo” se quiere indicar que el yo se manifiesta de diferentes maneras.

CH1: El yo ejerciendo como conciencia conoce parcialmente el cuerpo. Se da cuenta que es cuerpo propio. No procede por abstracción. CO1: Vivir yo: La persona refiere verbalmente o mediante algún medio comunicativo que identifica su cuerpo como cuerpo propio. Variable: Nivel de identificación del cuerpo como propio.

CH2: El yo ejerciendo como conciencia se da cuenta de que se ejerce conocimiento sensible (sensación, percepción, imaginación, memoria, cogitativa).

CO2: Experimentar yo: La persona refiere verbalmente o mediante algún medio comunicativo que identifica y ejerce las siguientes capacidades: percepción, imaginación, memoria, cogitativa. Variable: Nivel de identificación de capacidades cognitivas sensibles.

CH3: El yo, ejerciendo como conciencia conoce las emociones. CO3: Emocionar yo: La persona refiere verbalmente o mediante algún medio comunicativo que identifica como experimentadas las emociones que se le indican. Variable: Nivel de identificación de emociones experimentadas.

CH4: El yo activa y conoce la inteligencia y sus actos. CO4: Pensar yo: La persona refiere verbalmente o mediante algún medio comunicativo que identifica como ejercidos por ella los actos de pensar (abstraer, generalizar, conceptualizar, juzgar, razonar, fundamentar) que se le indican. Variable: Nivel de identificación de actos de pensar ejercidos.

CH 5: El yo activa y conoce la voluntad y sus actos. CO 5: Querer yo: La persona refiere verbalmente o mediante algún medio comunicativo que identifica como ejercidos por ella los actos de querer (hacer el bien) y de amor (entregarse como persona a otra persona) que se le indican. Variable: Nivel de identificación de actos de querer y de amor ejercidos.

CH6: El yo posee una dimensión histórica que se expresa como cultura y sociedad. CO6: Comunicar yo: La persona refiere verbalmente o mediante algún

medio comunicativo que identifica como ejercidos por ella los actos de comunicar a nivel cultural (construcción de bienes, artefactos, obras) y social (orientación hacia las personas, ayuda, solidaridad) que se le indican. Variable: Nivel de identificación de actos sociales.

CH 7: El yo unifica las potencias y se experimenta como centro organizador.

CO 7: Unificar yo: La persona refiere verbalmente o mediante algún medio comunicativo que identifica como ejercidos por ella, los actos de unificación y organización de los recursos psicológicos intrínsecos. Variable: nivel de identificación de actos de unificación y organización psicológica.

CH 8: El yo está tipificado. Posee una identidad. CO 8: Vivenciar yo: La persona refiere verbalmente o mediante algún medio comunicativo que se identifica como singular, peculiar y única, poseedora de identidad personal. Variable: nivel de identificación de la identidad personal propia.

CH 9: El yo posee afectos. CO 9: Sentir yo: La persona refiere verbalmente o mediante algún medio comunicativo que experimenta como propios algunos de los sentimientos o afectos que se le indican. Variable: Nivel de identificación de sentimientos propios.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

EL YO ES TEMA DE INTERÉS PARA LA PSICOLOGÍA

El yo como tema suscita interés en el mundo como consta en la revisión bibliográfica realizada. Se encontraron 299 artículos de 40 países, en el período 2012-2023. Llama la atención que existan al menos 30 teorías sobre el yo, 30 formas distintas de abordar el tema, 30 constructos. ¿Por qué ese número? Tal vez se deba a la complejidad del tema. El problema mente-cerebro; el estudio de la conciencia y el yo como tema pertenecen al campo de los asuntos no resueltos para la ciencia, no hay una respuesta que acerque a la comunidad académica interesada en el tema. Por tanto, bienvenidas las aproximaciones y acercamientos pues, si son ciencia, se aproximan a la realidad con las luces del conocimiento.

LA PSICOLOGÍA TIENE INTERÉS ANTROPOLÓGICO

La psicología se interesa por aspectos particulares del ser humano, la filosofía se interesa por el ser humano total o completo. Esto puede ayudar a contextualizar la disciplina en su mirada respecto del hombre. Las teorías 2 y 3 se conducen hacia una antropología en tanto pretenden dar respuestas a todo el fenómeno humano. Versan sobre la naturaleza humana y tratan de dar respuesta a diversas situaciones del hombre. No presentan un marco antropológico, no lo mencionan. Lo necesitan y lo construyen, pero eso ya no es psicología, aunque lo mencionan como si lo fuese.

LA TEORÍA DEL YO DIALÓGICO, ES LA MÁS REFERIDA

En esta teoría se nota el interés por el lenguaje, lo cultural, lo relativo, el construccionismo, la narración, lo postmoderno. La consideración del yo como múltiple y de la sociedad de la mente como metáfora permite a las personas identificarse. Dados los múltiples roles que la persona ejerce en su cotidianidad por la complejidad del mundo contemporáneo, esta teoría se ajusta a esas dinámicas. La teoría sugiere que la persona tiene un yo para cada rol, una posición-yo. Posición que es una representación mental. Pero una representación mental no es la persona. Es la persona la que realiza las representaciones, pero no se deben equiparar al sujeto con la representación que éste puede hacer. Es un reto lograr el equilibrio psicológico, la salud mental, el bienestar personal y sobre todo, el crecimiento personal en este mundo tan convulsionado.

CONSIDERAR EL YO COMO FACETA DEJA ABIERTO UN ACCESO AL ESPÍRITU

El yo es un método no es alguien, no es el sujeto o la persona. Tiene cierto acceso al acto de ser personal y se puede identificar esa apertura. Si la persona conoce que el yo es expresión del acto de ser personal, el yo se personaliza más. El yo es expresión del acto de ser personal, del alguien que cada uno es. En términos polianos, el yo no es la persona, pero es expresión de ésta. Por tanto, la identidad del yo expresa principalmente el espíritu o acto de ser personal, que es su origen. El tema superior al que se abre el yo, a saber, el acto de ser personal, no es tema de la psicología. Por tanto, la disciplina no tiene acceso a esto. Cada quien

tiene acceso, pero no lo tiene la disciplina psicológica. Este límite no es obstáculo para la psicología, por el contrario, la circunscribe y le permite precisar su campo de estudio. La psicología ve que el yo se refiere a algo más. Pero no sabe a qué se refiere. La referencia la hipotetiza la psicología. Para la psicología, el acto de ser personal es un supuesto teórico.

LA RELEVANCIA DE LA PROPUESTA TEÓRICA

¿Por qué proponer un modelo teórico? La teoría repercute en la vida de las personas. Lo que los psicólogos consideren como teórico repercute en su vida y en la de sus pacientes. En parte, la respuesta a la pregunta quién soy yo es misteriosa, no se tiene toda la respuesta. Decir por ejemplo “yo soy ciudadana, trabajador, madre o padre de familia, hijo, etc”, no responde completamente quién soy. La persona puede confundir el rol que ejerce con la persona que es. Por esto considero que la teoría de mayor uso “el yo dialógico”, al considerar el yo como múltiple, puede inducir a error sobre quién se es. El término yo, usado en tercera persona, es de utilidad para la psicología, porque la persona no es su yo. La concepción teórica sobre el yo que se propone, deja las puertas abiertas al misterio. La respuesta a eso no es psicológica. El yo es un centro de operaciones, pero no es la persona. He ahí un espejismo, creer que el yo (una función o conjunto de funciones) es el sujeto o persona.

Para Polo la persona es libre radicalmente o trascendentalmente y esta libertad llega a la esencia (o alma del) del hombre. No es un ser necesitado, condicionado. La diferencia de fondo puede llevar a tratar al ser humano como una

cosa, mecanismo. En Polo se gana libertad o humanidad. El sujeto biológico, evolucionado continúa en evolución. ¿Dónde queda el sufrimiento, el dolor, la pobreza, el marginal? el sufrimiento no tendría sentido. Si lo tiene es imaginario, construcción mental. La propuesta biologicista puede deshumanizar. Si el sujeto es autopromocional, si depende completamente de sí, si su bienestar y crecimiento dependen de la satisfacción de sus necesidades, se hace esclavo de sí mismo. Nadie puede realizar plenamente todas las potencialidades del ser humano. Cargar al ser humano con la tarea de realizar su potencial, de autorrealizarse, es inhumano. El ser humano libre tiene potencial para vivir en libertad. La apertura a lo trascendental en él le puede llevar a la comprensión de su libertad real.

Sugerencias para Investigaciones Posteriores

PRIMERA: Indagar sobre la distinción entre función y sujeto puede ayudar al crecimiento del sujeto como persona. ¿Quién soy yo? ¿Qué responden las personas contemporáneas a esta pregunta?

SEGUNDA: Indagar sobre el yo como faceta. Implicaciones de la apertura a la trascendencia. ¿Cuáles son las consecuencias de esta apertura? ¿Qué factores inciden en la apertura a la trascendencia interior?

TERCERA: Las facetas del yo. La persona puede vivir bien sin identificar sus recursos interiores. ¿Cuáles son las implicaciones de hacer distinciones interiores y descubrir recursos intrínsecos?

CUARTA: Contar con un instrumento. Se puede contar con una prueba para evaluar si la persona hace estas distinciones. No sería una prueba para evaluar deficiencias en las funciones, sería una prueba para ver oportunidades de crecimiento. La prueba requiere las validaciones empíricas y demás exigencias científicas.

REFERENCIAS

Aguayo-Gonzalez, M., & Weise, C. (2022). Career Transition and Identity Development in Academic Nurses: A Qualitative Study. JOURNAL OF CONSTRUCTIVIST PSYCHOLOGY, 35(4), 1371-1389.
<https://doi.org/10.1080/10720537.2021.1936711>

Alisic, A., & Wiese, B. S. (2020). Keeping an insecure career under control: The longitudinal interplay of career insecurity, self-management, and self-efficacy. JOURNAL OF VOCATIONAL BEHAVIOR, 120.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103431>

Allredge, C. T., & Elkins, G. R. (2023). Adaptive Experiential Theory of Hypnosis. INTERNATIONAL JOURNAL OF CLINICAL AND EXPERIMENTAL HYPNOSIS, 71(3), 165-175.
<https://doi.org/10.1080/00207144.2023.2226178>

American Psychological Association APA. (s.f.a). Diccionario of Psychology. En Diccionario of Psychology. <https://dictionary.apa.org/self>

American Psychological Association APA. (s.f.b). Dictionary of Psychology.
dictionary.apa.org/ego

Annese, S., & Traetta, M. (2018). A Dialogical Approach for Learning Communities
Between Positioning and Reformulation. En F. Meijers & H. Hermans (Eds.),
DIALOGICAL SELF THEORY IN EDUCATION: A MULTICULTURAL
PERSPECTIVE (Vol. 5, pp. 189-209). https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5_13

Bandura, A. (1987). Pensamiento y acción: Fundamentos sociales. Martínez Roca.

Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. The American
Psychologist, 44(9), 1175-1184.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. Annual Review
of Psychology, 52(1), 1-26.

Bandura, A. (2023). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective on Human
Nature. John Wiley & Sons, Ltd.

Barahona, M. (2013). El papel de la investigación teórica en la construcción del
conocimiento. Revista Rupturas, 3(1), 2-16.

Castro, A. L. B. (2023). Psychological capital influences the intrinsic motivation for
university students from northwestern Mexico. INTERDISCIPLINARIA,
40(2), 169-180. <https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.2.10>

- Champ, R. E. E., Adamou, M., & Tolchard, B. (2023). Seeking Connection, Autonomy, and Emotional Feedback: A Self-Determination Theory of Self-Regulation in Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *PSYCHOLOGICAL REVIEW*, 130(3), 569-603. <https://doi.org/10.1037/rev0000398>
- Curtis, G. J., & Wee, S. (2021). Are Individual Differences in Information-Processing Styles Related to Transformational Leadership? A Test of the Cognitive Experiential Leadership Model. *FRONTIERS IN PSYCHOLOGY*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.599008>
- de la Fuente, J., Sander, P., Garzon-Umerenkova, A., Vera-Martinez, M. M., Fadda, S., & Gaetha, M. L. (2021). Self-Regulation and Regulatory Teaching as Determinants of Academic Behavioral Confidence and Procrastination in Undergraduate Students. *FRONTIERS IN PSYCHOLOGY*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.602904>
- Dryjanska, L., Zlotnick, C., & Suckerman, S. (2023). Agency of English-Speaking Migrant Women during the Pandemic in Israel. *JOURNAL OF CONSTRUCTIVIST PSYCHOLOGY*, 36(3), 317-336. <https://doi.org/10.1080/10720537.2021.2016523>
- Epstein, S. (2003). Cognitive Experiential Self-Theory of Personality. En *Handbook of Psychology* (1.a ed., Vol. 5, pp. 159-184). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199927555.001.0001>

Epstein, S. (2014). Cognitive-Experiential Theory: An Integrative Theory of Personality (1.a ed.). Oxford University Press.

Hermans, H. (2020). Foreword by Hubert Hermans. Cuadernos de Psicología (Bellaterra, Barcelona), 22(2), 1641-.

Hermans, H. J. M. (2024). Entering the Moral Middle Ground: Who Is Afraid of the Grey Wolf? Cambridge University Press; Cambridge Core.
<https://doi.org/10.1017/9781009432016>

Inguglia, C., Liga, F., Lo Coco, A., Musso, P., & Ingoglia, S. (2018). Satisfaction and frustration of autonomy and relatedness needs: Associations with parenting dimensions and psychological functioning. MOTIVATION AND EMOTION, 42(5), 691-705. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9702-6>

Joshi, S. C., Woodward, J., & Woltering, S. (2023). Cell phone use distracts young adults from academic work with limited benefit to self-regulatory behavior. CURRENT PSYCHOLOGY, 42(31), 27071-27087.
<https://doi.org/10.1007/s12144-022-03830-4>

Juma, S., & Pandelaere, M. (2024). Trapped in hope: The negative impact of hope on gambling decisions. CURRENT PSYCHOLOGY, 43(2), 1911-1928.
<https://doi.org/10.1007/s12144-023-04376-9>

Larumbe-Zabalamt, E., Esteve-Lanao, J., Cardona, C. A., Alcocer, A., & Quartiroli, A. (2020). Longitudinal Analysis of Marathon Runners' Psychological State

and Its Relationship With Running Speed at Ventilatory Thresholds.

FRONTIERS IN PSYCHOLOGY, 11.

Polo, L. (2015). Epistemología, creación y divinidad. EUNSA.

Polo, L. (2016a). Antropología Trascendental: Vol. XV (Obras Completas). EUNSA.

Polo, L. (2016b). Quién es el hombre. Presente y futuro del hombre: Vol. X (Obras Completas). EUNSA.

Polo, L. (2018a). Lecciones de ética. Una versión moderna de los temas clásicos.: Vol. XI. EUNSA.

Polo, L. (2018b). Nietzsche como pensador de dualidades.: Vol. XVII (Obras Completas). EUNSA.

Rocco, T. S., Plakhotnik, M. S., & Silberman, D. (2022). Differentiating Between Conceptual and Theory Articles: Focus, Goals, and Approaches. Human Resource Development Review, 21(1), 113-140.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2018). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness (Paperback edition 2018). Guilford Press.

Ryan, R. M., R., W. S., & Di Domenico, S. I., D., E. L. (2019). The nature and the conditions of human autonomy and flourishing. En The Oxford handbook of human motivation (Vol. 89).

Sellés, J. F. (2019). Teología para inconformes (RIALP).

RESEÑA DE AUTOR

EDGAR MAURICIO LÓPEZ CASTRO

Psicólogo con Maestría en Educación y actualmente doctorando del Programa de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra. Ha trabajado en acompañamiento psicológico para adolescentes, jóvenes y familias. Diseño de Políticas públicas para jóvenes y población desplazada en Colombia. Publicaciones y material didáctico:

1. La Psicología según Leonardo Polo. Revista de Estudios Filosóficos Polianos. No 10. 2022.
<https://revistaestudiosfilosoficospolianos.wordpress.com/2022/12/>

2. La Fuerza del Espíritu -Integralidad de la persona humana-. Central de Juventudes. Bogotá. 2021.

3. La vigencia de lo trascendental en la vida como reto de crecimiento para los adolescentes: propuesta para la educación escolar desde la Antropología Trascendental de Leonardo Polo. En revista Cultura. No 279. 2018. Conaced. Colombia. <https://conaced.edu.co/edicion-279>

4. La Noción Persona en la Antropología Trascendental de Leonardo Polo. –Implicaciones en la Educación de Adolescentes. Tesis de grado. Maestría en

SECCIÓN II. PSICOLOGÍA



Educación. Universidad de la Sabana. 2017.

<https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/31130?show=full>

5.Dg-X. "Sexualidad digna". Material didáctico para educación sexual. Bogotá. 2015.

Agradecimientos: al Programa de Doctorado en Educación y Psicología de la Universidad de Navarra. A la Secretaría de Educación de Bogotá.



ESTRATEGIAS LABORALES Y FACTORES DE MOTIVACIÓN EN EL ENTRENAMIENTO DE FUNCIONES EJECUTIVAS PARA EQUIPOS DE ALTO RENDIMIENTO

WORK STRATEGIES AND MOTIVATIONAL FACTORS IN TRAINING EXECUTIVE FUNCTIONS IN HIGH-PERFORMANCE TEAMS



Erick Samuel Santillán Mirsaydi
Universidad Marista de Guadalajara
México

Editorial
CONGRESOS PI

RESUMEN

Las funciones ejecutivas tienen un papel fundamental en el entorno laboral, especialmente en los equipos de alto rendimiento, donde se articulan con la motivación y las estrategias laborales.

Este estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre las estrategias laborales, los factores de motivación y el entrenamiento de funciones ejecutivas en equipos de alto rendimiento de una empresa del sector energético.

La metodología empleada fue un diseño mixto secuencial exploratorio (DEXPLOS) con una muestra intencional de 21 colaboradores, utilizando entrevistas semiestructuradas y la aplicación del instrumento MbM (Motivación basada en Metas), junto con el Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin (WCST).

Los resultados indican que los participantes identifican estrategias laborales efectivas a partir de sus experiencias y que el desempeño en sus funciones ejecutivas se asocia con distintos perfiles motivacionales. En particular, se observaron asociaciones entre el pensamiento estratégico y la motivación por necesidad de seguridad, así como entre la flexibilidad cognitiva y la motivación vinculada a las necesidades de autoestima, además de una relación consistente entre el control inhibitorio y los diferentes tipos de motivación.

Las conclusiones señalan la necesidad de diseñar intervenciones organizacionales, incluidos los procesos de selección y desarrollo de personal, orientadas a entrenar deliberadamente las funciones ejecutivas y a gestionar la motivación más allá de un enfoque meramente actitudinal o centrado en recompensas, enfatizando el valor social y humano dentro de las organizaciones.

PALABRAS CLAVE

Funciones Ejecutivas, Motivación, Experiencias laborales, Wisconsin y MbM

ABSTRACT

Executive functions play a fundamental role in the workplace, especially in high-performance teams where they are closely linked to motivation and work strategies.

This study aimed to analyse the relationship between work strategies, motivational factors and the training of executive functions in high-performance teams within an energy-sector company.

The methodology used was a sequential exploratory mixed-methods design (DEXPLOS) with a purposive sample of 21 employees, combining semi-structured interviews and the application of the MbM (Goal-Based Motivation) instrument with the Wisconsin Card Sorting Test (WCST).

The results indicate that participants identify effective work strategies based on their experience and that performance in their executive functions is associated with different motivational profiles. In particular, we observed associations between strategic thinking and safety-need motivation, as well as between cognitive flexibility and motivation related to self-esteem needs, in addition to a consistent relationship between inhibitory control and the different types of motivation.

The findings highlight the need to design organisational interventions, including selection and staff development processes, aimed at deliberately training executive functions and managing motivation beyond a purely attitudinal or reward-focused approach, emphasising the social and human value within organisations.

KEY WORDS

Executive Functions, Motivation, Work Experience, Wisconsin, and MbM.

INTRODUCCIÓN

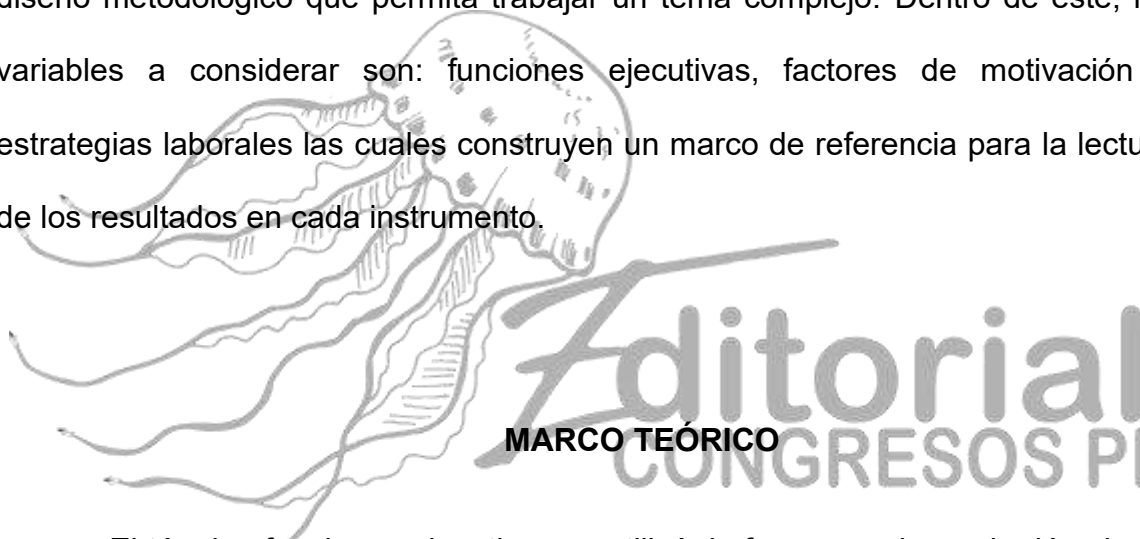
El estudio de la motivación en las organizaciones es ampliamente abordado en la literatura científica. Sin embargo, las corporaciones continúan con una explicación individualista y de actitud sobre el desempeño de sus trabajadores. De manera similar, las funciones ejecutivas y sus resultados se han desarrollado en varias investigaciones, pero en el entorno laboral todavía no permean lo suficiente en los campos de recursos humanos como para delimitar un antecedente directo de sus contribuciones.

Por tanto, este artículo se enfoca en la relación entre las funciones ejecutivas y la motivación dentro de los equipos de alto rendimiento en una empresa del sector energético en México con el objetivo de conocer las estrategias laborales y los factores de motivación involucrados en el entrenamiento de las funciones ejecutivas en los miembros de estos equipos.

Así, al entender cómo las estrategias impactan en la motivación e identificar cuáles de estas funciones ejecutivas tienen mejores resultados es posible establecer planes de acción que permitan incrementar los resultados corporativos y garantizar el bienestar humano en el proceso.

La justificación de este estudio mixto reside en aportar a las empresas una propuesta que ayude a identificar y fortalecer funciones ejecutivas desde la motivación de su personal, lo cual podría tener un impacto en la reducción del desgaste ocupacional. Al mismo tiempo se busca proporcionar una contribución teórica al campo de la psicología organizacional con un marco de referencia para futuras investigaciones en esta área.

Para comenzar, es necesario partir del abordaje teórico y establecer un diseño metodológico que permita trabajar un tema complejo. Dentro de este, las variables a considerar son: funciones ejecutivas, factores de motivación y estrategias laborales las cuales construyen un marco de referencia para la lectura de los resultados en cada instrumento.



El término funciones ejecutivas se utilizó de forma regular en la década de los 80, refiriéndose a aquellos procesos cognitivos responsables de la actividad cerebral. Para autores como Santa-Cruz y Rosas (2017) incluyen aquellas habilidades que permiten planificar metas y poder alcanzarlas a través de planes de acción. Es decir, el concepto de funciones ejecutivas se refiere a las capacidades que tiene el ser humano para formular objetivos, planificar y realizar proyectos.

Portellano (2021) considera a las funciones ejecutivas como “centro logístico responsable de dirigir la actividad mental” (p.9). Su desarrollo se inicia en

la infancia, pero su consolidación es una tarea que se puede ejercitar a lo largo de la vida académica y laboral en colaboración con el resto de las estructuras encefálicas. Un mayor desarrollo de las funciones ejecutivas se traduce en una mejor capacidad de pensamiento reflexivo, control de impulsos, planificación y logro de metas, así como una mayor tolerancia a la frustración y capacidad para posponer gratificaciones. (Portellano, 2021).

Estas habilidades también incluyen la planificación, control inhibitorio, flexibilidad mental, fluidez verbal y memoria de trabajo. Todos elementos fundamentales para la resolución de problemas y el correcto desenvolvimiento social. (Maureira, Baeza y Paredes, 2025).

Por otro lado, la motivación está relacionada con las razones que sustentan una conducta. Palmero et al. (2011) mencionan que las fuentes de la motivación varían a lo largo de dos ejes: el interno-externo y el psicológico-neurofisiológico. De forma reducida, podemos decir que existen fuentes internas y fuentes ambientales.

Algunos estímulos del entorno pueden provocar una respuesta involuntaria en un individuo, y se observa que la intensidad de la respuesta es proporcional a la intensidad del estímulo. En estos casos, la medida en que un individuo se activa representa la medida en que se siente motivado por lo que la conducta involuntaria muestra una relación uniforme con los estímulos externos.

En cuanto a las fuentes internas, Zepeda (2016) refiere que la motivación tiene un componente emocional significativo, tanto así que resulta difícil imaginar a

una persona altamente motivada para emprender algo sin sentir entusiasmo por ello. También está relacionada con la energía utilizada por los individuos y, por lo tanto, con la capacidad, consciente o inconsciente, de decidir hacia dónde dirigir su vitalidad.

Para autores como Guido et al. (2024) la motivación se presenta como un factor fundamental, ya que influye directamente en la capacidad del personal para promover innovaciones y resolver eficazmente los problemas empresariales. Es por ello por lo que garantizar la motivación del equipo de trabajo se convierte en un desafío clave para el éxito organizacional.

La motivación de los colaboradores es importante para que desarrolle eficientemente sus actividades; les otorga las herramientas necesarias para que cumplan con las especificaciones y requerimientos de las instituciones; es relevante que las organizaciones apliquen distintas herramientas y estrategias para mantener motivados a sus colaboradores; de esta manera garantizan el cumplimiento de los objetivos y alcanzan una mayor productividad. (Guido et al., 2024, p. 230).

Por lo tanto, la motivación es un proceso adaptativo de diversos componentes. Además, al ser un proceso, la motivación implica dinamismo funcional cuyo propósito es aumentar la probabilidad de que el organismo se adapte a las condiciones del entorno.

Por último, es importante definir a las estrategias laborales y los equipos de alto rendimiento. La primera se refiere a la acumulación de aprendizajes que se

obtienen de realizar una misma actividad por un tiempo indeterminado. Según Rodríguez (2024) “gracias a las decisiones laborales individuales se forjan a través de las expectativas de los individuos sobre los resultados y las recompensas asociadas a sus acciones en el trabajo” (p.15).

El objetivo de estas actividades se relaciona con la motivación pues provee de oportunidades tangibles para el desarrollo profesional. Dichas oportunidades no se limitan a programas de formación; incluyen también la asignación de mentores y la interconexión de estas prácticas con el objetivo de crear un ecosistema de crecimiento que contribuya al fortalecimiento general de la organización. (Rodríguez, 2024)

Las posibilidades de ascenso interno, por otro lado, crean una escalera de crecimiento tangible que los empleados pueden visualizar en su trayectoria profesional. Este aspecto es esencial para el compromiso, ya que los empleados, al percibir una vía clara para el avance, experimentan una mayor motivación para sobresalir en sus roles actuales crecimiento y contribuye al fortalecimiento general. (Rodríguez, 2024, p.19).

Por ende, la presencia de estas estrategias contribuye a la satisfacción individual y la motivación laboral en aquellos empleados con mayor tiempo dentro de una empresa y que por lógica se vuelven elementos de un grupo de alto rendimiento.

Siguiendo esta lógica, en una organización, se pueden identificar equipos naturales de trabajo, equipos de participantes en un proceso y equipos especiales

de planificación o resolución de problemas. Los equipos naturales de trabajo se definen dentro de la estructura organizativa, como un departamento, una gerencia o una planta. Mientras que los equipos formados en base al proceso involucran a todas aquellas personas que interactúan para llevar a cabo un proceso específico.

No obstante, los equipos de planificación o resolución de problemas se crean para abordar una situación específica, como el ausentismo laboral, los desperdicios en una línea de producción o la reducción de costos.

En un equipo de trabajo, cada miembro reconoce que depende de los demás, al igual que ellos dependen de él. Esta interdependencia es crucial para la productividad del equipo, aunque no todos los resultados dependen por igual de la habilidad de los miembros para coordinarse y trabajar juntos. Por esta razón, si uno o varios miembros no aportan los conocimientos y habilidades necesarios, la productividad del equipo se ve afectada, lo que puede impedir el logro de los objetivos propuestos.

Por lo tanto, un equipo de alto rendimiento es un grupo que trabaja de manera coordinada y colaborativa para alcanzar objetivos comunes, superando las expectativas habituales a través de la integración efectiva de habilidades individuales y colectivas. Su esencia radica en la sinergia, la confianza mutua y un compromiso con la honestidad, lo que permite un desempeño sostenido el cual se puede poner a prueba y mejorar con instrumentos adecuados.

MÉTODOS

Como la intención de este trabajo es ampliar las perspectivas mencionadas por la teoría, es necesario abordar la investigación desde el paradigma pragmático el cual surge como alternativa a los enfoques tradicionales con el objetivo de transformar la realidad social a través de la investigación colaborativa y participativa desde los diseños mixtos.

En el caso de este trabajo se propone un alcance explicativo el cual opta por el desarrollo del método mixto exploratorio secuencial (Dexplos) el cual define una investigación partiendo por lo cualitativo como primer análisis y después por lo cuantitativo con la intención de complementar la visión humanística del proyecto. (Forni y De Grande, 2019).

La elección de este diseño se relaciona con la naturaleza de las funciones ejecutivas y la motivación pues ambas son variables que están presentes en el aspecto individual y colectivo. Por lo tanto, este estudio resalta la intención de vincular los factores que afectan estos elementos en el trabajo desde un enfoque holístico y comprobable.

Con respecto a la muestra se estudiaron las experiencias y los resultados de pruebas psicométricas de 21 empleados quienes conforman la población total de equipos de alto rendimiento y que poseen una antigüedad de entre 15 y 25 años en la empresa. Los participantes fueron seleccionados por un muestreo no probabilístico para determinar a los sujetos con mayor grado de representatividad en los procesos de la compañía.

Finalmente, el proceso de recolección de datos fue dividido en dos fases; la fase cualitativa se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas diseñadas para profundizar en la percepción e interacción con las funciones ejecutivas y la motivación en su ambiente laboral.

Mientras que para la fase cuantitativa se utilizó una batería de pruebas psicométricas para medir las funciones ejecutivas y los niveles de motivación de los empleados. Las primeras se midieron a partir del WCST (Wisconsin Card Sorting Test) utilizado para medir la flexibilidad cognitiva, la capacidad de abstracción, y el manejo de estrategias cognitivas, y para los segundos se utilizó el Cuestionario MbM (Managing by Motivación), el cual es un instrumento basado en las teorías de motivación de Maslow y Herzberg, que identifica los factores motivadores en términos de las necesidades de seguridad, sociales, de autoestima y de autorrealización.

Para el procesamiento de los datos se utilizó dos softwares. Primero el software de análisis cualitativo Atlas. TI 9 y posteriormente el IBM SPSS para analizar correlación estadística entre las pruebas psicométricas de WSCT y MbM.

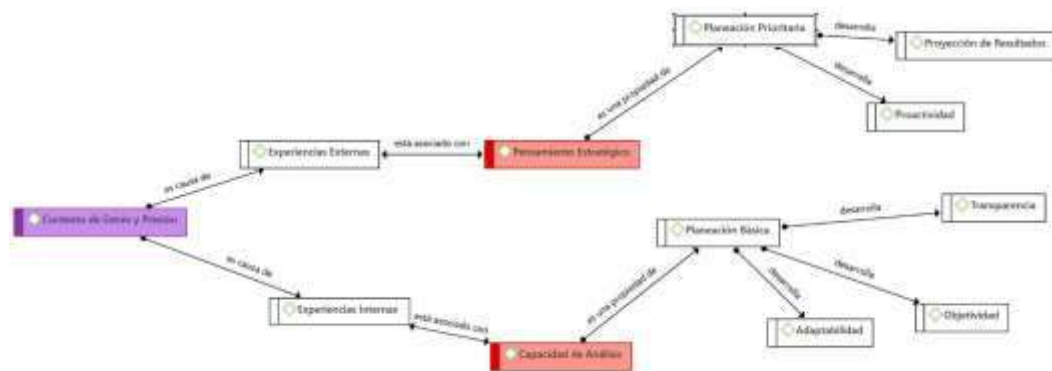
ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS

El primer análisis fue de contenido el cual sirvió para analizar e interpretar los textos pues identificar patrones, tendencias y el significado profundo de las

respuestas de los participantes permitió encontrar rasgos en común desde diversas perspectivas.

Figura 1

EXPERIENCIAS CON LAS FUNCIONES EJECUTIVAS



Nota. Elaboración propia con Atlas. TI 9

Sobre la experiencia con funciones ejecutivas, se encontraron 12 códigos relacionados con esta variable y su lógica de exposición indica que el trabajo de alto rendimiento se caracteriza por desarrollarse en un contexto de estrés del cual derivan experiencias que los participantes dividen en externas e internas.

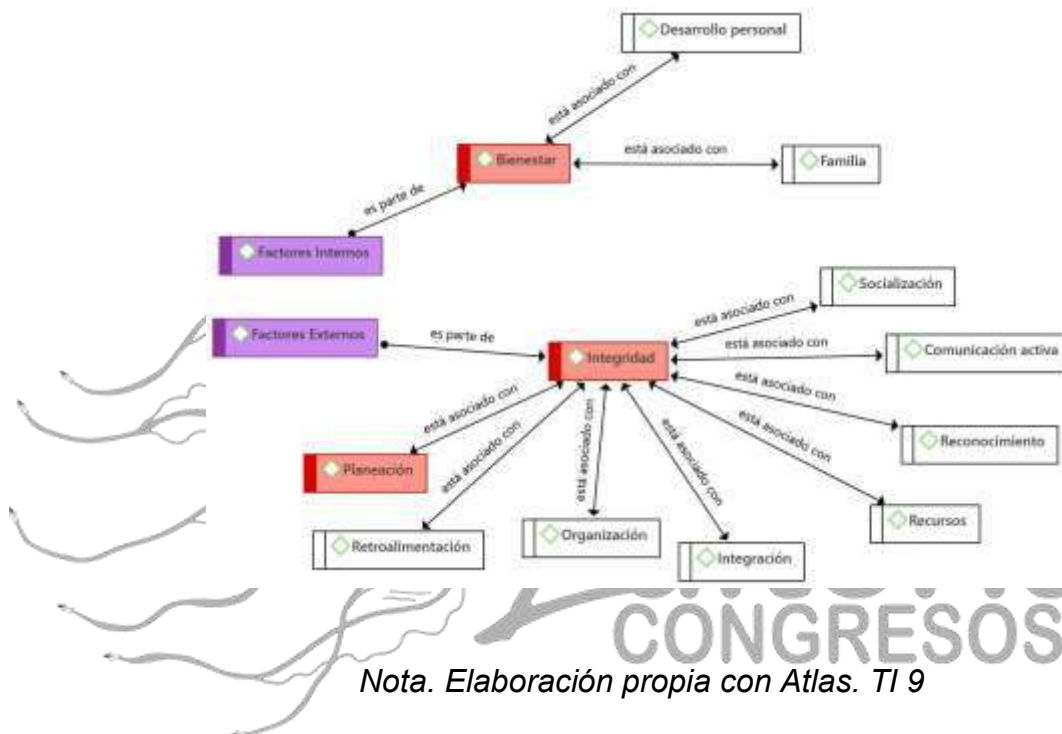
Las primeras se refieren a las situaciones experimentadas por otras personas que suelen ser compartidas. Dichas experiencias están asociadas con la planeación estratégica pues gracias a ellas se determina prioridades para desarrollar resultados y cumplimiento de objetivos a mediano plazo.

Por otro lado, las experiencias internas son aquellas filtradas por la subjetividad. Con ellas, es posible utilizar la capacidad de análisis y planeación

básica como estrategias que permiten a los miembros del equipo resolver las tareas y actividades diarias.

Figura 2

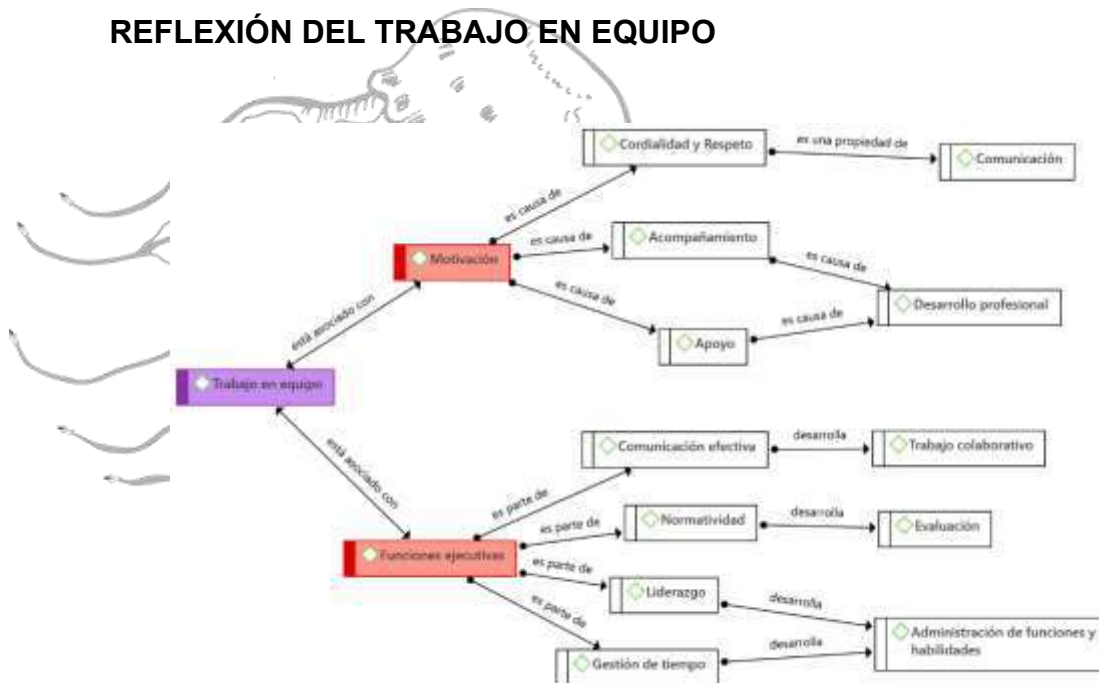
PERCEPCIÓN DE LA MOTIVACIÓN



En cuanto a la percepción de la motivación, se dividieron en dos los tipos de factores que afectan esta variable siguiendo una lógica similar a la anterior. El bienestar, el desarrollo profesional y la integridad de la familia son parte de los internos. Mientras que los externos se desglosan en los códigos relacionados con la convivencia y la interacción entre miembros del equipo. Los señalados por los participantes son; planeación, retroalimentación, organización, integración, socialización, recursos, comunicación y reconocimiento.

Por ello, es favorable centrar la atención en los factores externos pues responden a elementos que pueden ser trabajados con la intención de contribuir a la motivación de los empleados. De tal forma que la integridad como elementos de motivación está relacionada con la función ejecutiva de la planeación que ayuda a controlar los imprevistos, pero sin la socialización del trabajo en equipo no arrojaría los mismos resultados.

Figura 3



Nota. Elaboración propia con Atlas. TI 9

La última variable cualitativa estuvo asociada como un catalizador de funciones ejecutivas. Por un lado, es causa del apoyo y el acompañamiento. Además de que impulsa el desarrollo profesional y es parte de los resultados de una buena comunicación.

Por el otro, al trabajar en equipo se ponen en práctica la comunicación efectiva, el cumplimiento de la normatividad, el liderazgo y la gestión de tiempo se vuelven funciones clave para el alto rendimiento en tareas que requieren evaluación, trabajo colaborativo y administración de funciones y habilidades del personal.

Así que este elemento es uno de los más importantes para entender el problema de estudio pues está presente en el discurso de total de la muestra y es posible profundizar en él a partir de los resultados individuales de las pruebas psicométricas.

En el segundo análisis de corte cuantitativo se desarrolló una prueba de correlación estadística la cual describe el índice de relación entre dos variables con las magnitudes numéricas de coeficiente de r^2 . Las variables correlacionadas corresponden a la aplicación de las pruebas psicométricas MbM y WCST arrojando los siguientes resultados.

Tabla 1

Matriz de Correlaciones entre las variables de la prueba WCST y MbM.

MbM	WCST				
	#Var	01	02	03	04
	05	-.73	-.72	-.69	.78
	06	-.54	-.53	-.51	.64
	07	-.63	.78	-.52	.78

08	-.57	-.62	-.51	.70

Nota. La capacidad predictiva porcentual de los coeficientes de correlación se encuentra en el nivel de significación al 5% con dos grados de libertad lo cual resultó en 0.43 para un N de 21 según lo resaltado por Wayne, D. (1991) en Bioestadística. Bases para el análisis de la ciencia de la salud. Limusa Noryega.

Todos los resultados en esta parte del proceso obtuvieron una clasificación alta por lo que su índice de significancia demuestra una consolidación pues manifiestan un grado de efectividad conforme se acercan al 1.0 ya sea positivo o negativo. (Wayne, 1991)

Por ejemplo, la función ejecutiva de flexibilidad cognitiva obtuvo el coeficiente positivo de correlación más elevado con la motivación que surge de la autoestima ($r^2 = .78$). En términos descriptivos, los casos que muestran una mayor capacidad para cambiar de estrategia o de enfoque tienden también a presentar niveles más altos de motivación relacionados con el autoconcepto de cada trabajador. Esta asociación sugiere que los entornos que favorecen la adaptabilidad cognitiva podrían vincularse con una vivencia más segura y consolidada del propio rol laboral.

Por otro lado, la función ejecutiva que mostró correlaciones más elevadas y consistentes con todas las variables de motivación fue el control inhibitorio. Esto indica que, en esta muestra, los puntajes más altos en control de impulsos tienden a coexistir con niveles más elevados de motivación en sus distintas dimensiones.

De manera específica, una mayor capacidad de planificación y estrategia se asoció con una mayor sensación de seguridad ($r^2 = .78$) y con un mejor sostenimiento de las dinámicas sociales ($r^2 = .64$). A su vez, estos elementos se vincularon con un mayor desarrollo de la autoestima ($r^2 = .78$) y con un mayor acercamiento al deseo de autorrealización ($r^2 = .70$). En conjunto, estos resultados permiten hipotetizar que el fortalecimiento de la flexibilidad cognitiva, del control inhibitorio y de la planificación estratégica podría constituir un eje relevante para futuras intervenciones orientadas a mejorar tanto la motivación como el desempeño, así como para definir criterios en los procesos de selección y desarrollo de personal en equipos de alto rendimiento.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados encontrados indican que los participantes de este estudio identifican estrategias efectivas a partir de sus experiencias laborales, mismas que son respaldadas por los elementos que gestionan su motivación. Es decir que, desde lo particular, los trabajadores se promueven en ambientes laborales donde estas habilidades pueden desarrollarse a partir de las estrategias que nacen de una necesidad.

No obstante, después de aplicar el test de Wisconsin y el MbM se observó que el desempeño en las funciones ejecutivas se asocia con el tipo de gestión por motivación. Por ejemplo, hay una asociación entre el pensamiento estratégico y la

motivación por necesidad de seguridad, y otra entre la flexibilidad cognitiva y la motivación vinculada a las necesidades de autoestima.

Con esta nueva perspectiva del fenómeno se infiere que la relación de las funciones ejecutivas y la motivación se da en la práctica activa y la experiencia interpersonal por lo que se debe priorizar el intercambio social y la estabilidad en el ambiente laboral. Como resultado, surge un reforzamiento inmediato a la planificación y estrategia. Además, a partir de los discursos se puede inferir que los entornos que fortalecen la autoestima y promueven la capacitación constante se asocian con una mayor flexibilidad cognitiva, lo que facilita que la adaptación al cambio no se experimente como una pérdida en el trabajo general de la empresa.

Según los miembros con más experiencia la capacidad de planificación es referida como la capacidad de crear, entender y manipular la información que respalda la toma de decisiones. Ello implica el manejo de conceptos complejos como el análisis de mercado, estudios políticos y tendencias globales.

Esta dinámica especializada se relaciona significativamente en su motivación, dado que un mejor rendimiento basado en la estrategia de preparación fortalece la cohesión y la calidad del trabajo en equipo. Al compartir, organizar y retroalimentar sus experiencias, los miembros optimizan la ejecución de sus funciones, lo que a su vez incrementa sus oportunidades de reconocimiento y recompensa.

Gracias a este hallazgo es posible profundizar en las aportaciones de Rodríguez (2024) ya que el ascenso interno en una organización no es un efecto

aislado. Si no que depende en medida del ambiente de aprendizaje alrededor del personal. De tal forma que el factor más directo de motivación no es individual pues necesita de la retroalimentación que un trabajador con entrenamiento en sus funciones ejecutivas pueda aprovechar.

Como otra aportación a esa idea, la flexibilidad cognitiva destaca entre estas funciones a fortalecer ya que la crítica potencia el cambio y el personal debe estar preparado para adaptarse.

Dicha adaptación tiene dos vías de desarrollo según los discursos analizados. El primer tipo se da en el desarrollo personal pues el cambio de equipo, de posición o categoría es muy frecuente. Gracias a la adaptación se facilita el proceso y se impulsan nuevas estrategias que derivan en la generación de aprendizajes, capacitación y desarrollo de habilidades técnicas.

La segunda acepción de esta función está presente en la planeación básica pues gracias a este tipo de gestión los equipos de alto rendimiento son conscientes de sus ocupaciones y cuando surge algún imprevisto son capaces de moldear sus actividades minimizando los riesgos.

Esto último sostiene los argumentos de Palomero et al. (2011) pues más allá del estímulo se encuentran la evaluación y valoración. Cada vez que se detecta un estímulo o una necesidad, el individuo debe decidir qué hacer. Durante este proceso de toma de decisiones y elección del objetivo, se produce una actividad cognitiva que implica evaluar las posibilidades de lograr la meta.

Dentro de esto se encuentra el liderazgo, la normatividad, la comunicación efectiva y la gestión del tiempo como prácticas de las funciones ejecutivas que se pueden perfeccionar con el tiempo y la convergencia de las experiencias tanto individuales como colectivas.

Con ello, se añade una visión práctica de lo referido por Zepeda (2016) quien plantea que hay una diferencia entre un grupo de personas y un equipo. Las personas pueden agruparse en situaciones mientras que un equipo se basa en un objetivo común.

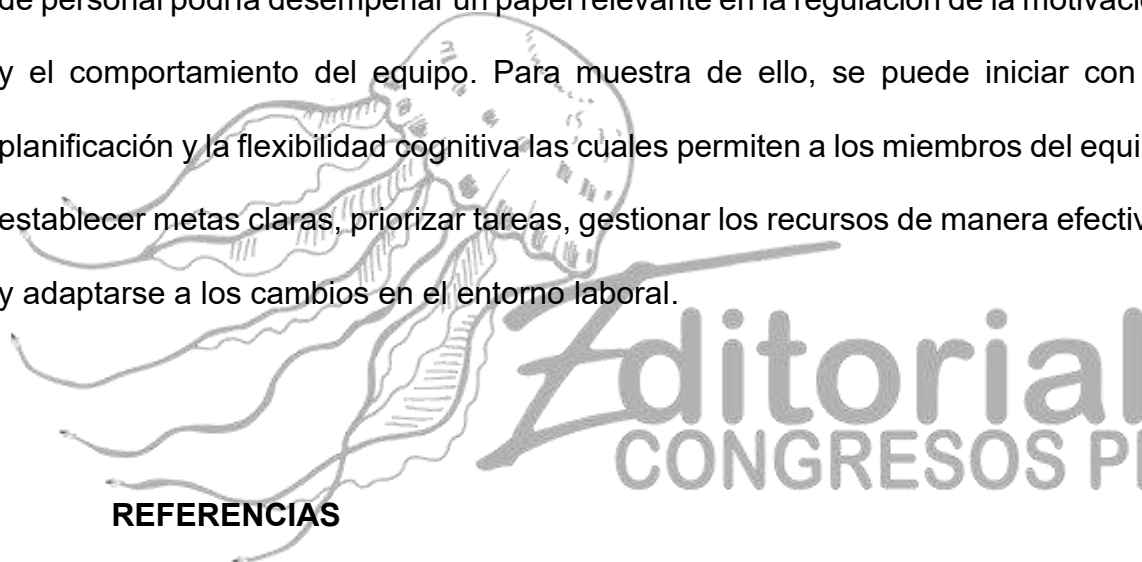
La interdependencia entre los miembros del equipo se materializa a partir de las experiencias que comparten en un mismo contexto en el cual están involucradas las estrategias y las motivaciones. Mismas que ayudan a llevar a cabo las actividades y siguen un conjunto de normas comunes.

Lo más importante es que, en el contexto analizado, los resultados muestran que cada miembro del equipo aporta sus conocimientos y habilidades de manera que fortalece al resto, especialmente cuando existen reconocimiento y trabajo estructurado.

En conclusión, la motivación de los miembros de un equipo es un factor clave para el éxito y la productividad de cualquier empresa. Pese a que este argumento es un hecho dado por sentado, son muy pocas las estrategias que consideran a la motivación más allá de un tema actitudinal. En la mayoría de los casos y estudios el análisis de este elemento se considera como una cuestión individual y anclada a un sistema bastante limitativo de recompensas.

Por lo que es importante que, en la gestión de los recursos humanos, la empresa invierta en la detección de los factores de motivación y el entrenamiento de las funciones ejecutivas con el objetivo de crear equipos con características similares que les permita una retroalimentación activa a partir de las estrategias laborales asumidas por la experiencia.

En este sentido, los resultados de este estudio sugieren que considerar las funciones ejecutivas como un criterio en los procesos de contratación y desarrollo de personal podría desempeñar un papel relevante en la regulación de la motivación y el comportamiento del equipo. Para muestra de ello, se puede iniciar con la planificación y la flexibilidad cognitiva las cuales permiten a los miembros del equipo establecer metas claras, priorizar tareas, gestionar los recursos de manera efectiva, y adaptarse a los cambios en el entorno laboral.



REFERENCIAS

Forni, P y De Grande, P. (2019). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. Revista Mexicana de Sociología. 82 (1), 159-189.
<http://mexicanadesociologia.unam.mx/index.php/v82n1/401-v82n1a6>

Guido-Jara, Juan Enrique, Carbonell-García, Zabely Marly, Cruz, Nelly María Pérez-De La, & Alva-Olivos, Manuel Antonio. (2024). Motivación laboral y su relación con el desempeño laboral de colaboradores del área de

administración. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 9(Supl. 1), 228-237. Epub 05 de agosto de 2024.<https://doi.org/10.35381/r.k.v9i1.3687>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. P. (2014). Metodología de la Investigación (6.a ed.). McGraw Hill.

Maureira Cid, F., Baeza García, B., y Paredes González, M. (2025). EEG, funciones ejecutivas y ejercicio físico: una revisión de los años 2019-2024. Revista Educación Física Chile, (280) 2-22.

Portellano, J. (2021). Neuroeducación y Funciones Ejecutivas. Ciencias de la Educación Prescolar y Especial.

Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., Carpi, A., y Gorayeb, R. (2011). Manual de teorías emocionales y motivacionales (1.ª ed.). UNE.

Rodríguez, M. (2024). La importancia de la motivación en la optimización del desempeño laboral y la productividad a través de estrategias de gestión del talento humano. Revisión sistemática. [Tesis de maestría no publicada]. Politécnico Grancolombiano.

Santa-Cruz, C., y Rosas, R. (2017). Mapping of Executive Functions. Estudios de Psicología, 38(2), 284-310.

Siegel, S. (1995). Estadística no paramétrica aplicada a ciencias de la conducta. Editorial Trillas.

Wayne, D. (1991). Bioestadística. Bases para el análisis de las ciencias de la salud.

Limusa Noryega.

Zepeda, F. (2016). Psicología organizacional (2a ed.). Pearson Educación.

RESEÑA DEL AUTOR

ERICK SAMUEL SANTILLÁN MIRSAYDI

Es Doctor en Psicología por la Universidad Marista de Guadalajara. Cuenta con una Maestría en Psicología con especialidad en Psicología Organizacional y una Maestría en Administración de Empresas, así como tiene una Ingeniería en Electrónica y de Comunicaciones, una Licenciatura en Sistemas Computarizados e Informática y una Licenciatura en Psicología.

Cuenta con más de veinte años de experiencia profesional a nivel internacional en el sector energético, en los que ha desempeñado funciones de gestión empresarial y dirección de equipos multidisciplinarios. A lo largo de su trayectoria profesional ha trabajado en México, Estados Unidos, Rumania y el Reino Unido.

Su trabajo se ha enfocado en articular el análisis estratégico con el desarrollo del talento humano, utilizando herramientas de evaluación psicológica y organizacional para optimizar el desempeño de equipos multiculturales de alto rendimiento. Integra de manera aplicada los modelos de motivación, liderazgo y resiliencia con la gestión de resultados en organizaciones globales.

SECCIÓN II. PSICOLOGÍA



Ha participado como autor y coautor en diversas publicaciones académicas en los campos de la psicología y la ingeniería, así como como ponente en congresos internacionales. Sus líneas de interés incluyen el estudio de las funciones ejecutivas, la motivación en contextos laborales, el liderazgo, la resiliencia y el desempeño organizacional.



IMPACTO DE LA ASOCIATIVIDAD EN LOS EMPRESARIOS DE TURISMO MAPUCHE EN LA REGIÓN DE LA ARAUCANÍA²

IMPACT OF ASSOCIATION ON MAPUCHE TOURISM ENTREPRENEURS IN THE ARAUCANÍA REGION

Pablo Müller-Ferres

Grupo de Investigación en Negocios Sostenibles, Crecimiento Inclusivo y
Desarrollo Regional, Universidad Autónoma de Chile.
Chile

RESUMEN

La investigación se centra en la importancia de la cultura en la cohesión social y la estrategia empresarial. Se empleó un enfoque cualitativo mediante entrevistas semiestructuradas para explorar las relaciones entre los socios de la Asociación Mapuche de Turismo. Los resultados revelan que elementos como el compromiso, el respeto, la comunicación, la visión compartida y la confianza son fundamentales para mantener buenas relaciones y fomentar la participación en la toma de decisiones. A pesar de algunos conflictos, estos se gestionan gracias a la comunicación y a las reuniones informales que fortalecen la confianza.

² Aunque el eje temático del trabajo se sitúa en el ámbito del turismo, su inclusión en la sección de Psicología responde a que el análisis se centra en los procesos psicosociales que sustentan la asociatividad —como la construcción de confianza, la identidad colectiva, la cooperación y la toma de decisiones compartida—, abordados desde una perspectiva social y comunitaria más que sectorial o económica.

La confianza, la cooperación y el intercambio son esenciales en la asociatividad, lo que facilita el aprendizaje y el desarrollo de emprendimientos que fortalecen la cultura mapuche. Sin embargo, se identificó una preocupación por la desigualdad en los beneficios, que podría desencadenar conflictos intergrupales. A pesar de ello, los socios se sienten motivados a continuar con el proyecto, buscando fortalecer su cultura y mejorar su situación económica a través del turismo, ya que consideran que este resalta su patrimonio cultural y promueve la sostenibilidad. Como principal conclusión, la estrategia de asociatividad es clave para el desarrollo comunitario y la preservación de la cultura mapuche en la Región de la Araucanía, Chile.

PALABRAS CLAVES

Asociatividad, Turismo Mapuche, Cultura Mapuche.

ABSTRACT

The research focuses on the importance of culture in social cohesion and business strategy. A qualitative approach using semi-structured interviews was used to explore the relationships between partners of the Mapuche Tourism Association. The results reveal that elements such as commitment, respect, communication, shared vision and trust are fundamental to maintaining good relationships and encouraging participation in decision-making. Despite some conflicts, these are manageable thanks to communication and informal meetings that strengthen trust.

Trust, cooperation and exchange are essential in associativity, which facilitates learning and the development of ventures that reinforce Mapuche

culture. However, a concern was identified about the inequality in benefits, which could trigger intergroup conflicts. Despite this, the partners are motivated to continue the project, seeking to strengthen their culture and improve their economic situation through tourism, as they feel that it highlights their cultural heritage and promotes sustainability. As a main conclusion, the associativity strategy is key to community development and the preservation of Mapuche culture in the Araucanía Region, Chile.

KEY WORDS

Asociatividad, Turismo Mapuche, Cultura Mapuche.

INTRODUCCIÓN

La estrategia de “Asociatividad” tiene sus orígenes en la propuesta teórica de Alfred Marshall, quien introdujo el término economías de aglomeración en la década del ochenta, haciendo referencia a las ventajas de la proximidad geográfica de las industrias, aunque en la actualidad, está contenida dentro de lo que se llama economía Social y Solidaria (de Castro, Alama, López, & Navas, 2004).

La asociatividad, ha despertado mucho interés por las múltiples ventajas que ofrece a quienes deciden trabajar de manera asociativa, haciéndose énfasis generalmente en las ventajas económicas que esta tiene, aunque sus efectos pueden ser más profundos, pudiendo aportar al desarrollo del Capital Social y Capital Humano (Salazar & Jaime, 2009). Estos efectos, forman parte del tema de esta investigación sobre asociatividad, pero se estudian en una realidad particular que es la del turismo Mapuche. Este tipo de turismo se diferencia de otros, por ser una oferta de servicios que debe ser necesariamente prestada por las propias

SECCIÓN II. PSICOLOGÍA



comunidades o familias mapuches, en un espacio característico de la cultura, incorporando, además, expresiones tradicionales como contemporáneas de esta. (SERNATUR, 2014b).

Sobre el característico espacio en el que se debe desarrollar el Turismo Mapuche, no se indica un lugar específico, pero en los portales especializados de turismo en Chile se señala a la Región de la Araucanía como el lugar ideal para conocerlo. En esta región, el pueblo Mapuche es más representativo que en cualquier otra, siendo según los datos del último Censo un 35,23% de la población total regional.

Esta región, además se caracteriza por ser la más pobre del país, por lo que el turismo se presenta como una alternativa para mejorar esta situación, estando entre los ejes estratégicos de desarrollo planteados por el Plan impulso Araucanía. En este plan regional, además, se tiene especial consideración por el fortalecimiento del turismo Mapuche ya que la base de este tipo de turismo, “la cultura Mapuche”, es considerada como uno de los atractivos más importantes de la región (Gobierno de Chile, 2018).

MARCO TEÓRICO

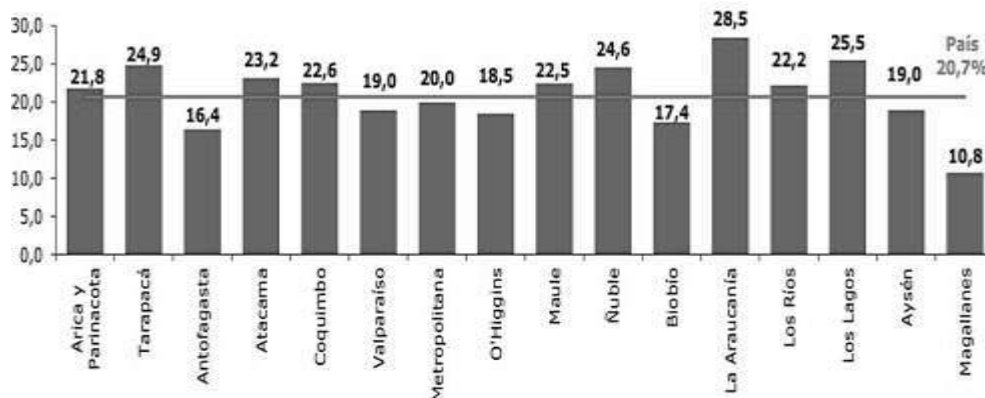
REGIÓN DE LA ARAUCANÍA

La Región de la Araucanía tiene una superficie de 31.842,3 km² que corresponden al 4,2% de Chile continental e insular. Esta es la quinta región con mayor cantidad de población en su territorio, siendo 957.224 habitantes según la segunda entrega de resultados definitivos del CENSO 2017 (INE, 2018a).

De la población regional, 465.131 habitantes son hombres y 492.093 son mujeres, representando un 46% y 54% respectivamente. La población rural de la región alcanza un 29,1%. También se indica que un 34% de los habitantes de esta región se consideran perteneciente a algún pueblo originario siendo la segunda con mayor población que se reconoce perteneciente a alguno de estos pueblos.

Respecto a los años promedio de escolaridad, la Región de la Araucanía está entre los promedios más bajos en la población de entre 15 años y más, y 25 años y más, con 10,2 años de escolaridad promedio en el primer caso y 9,9 en el segundo, superando solamente a las regiones de Ñuble y el Maule. Además, según información recabada por la encuesta de caracterización socioeconómica (CASEN) 2017, del Ministerio de Desarrollo Social (MDS), la Región de la Araucanía también destaca en términos de pobreza multidimensional de 5 dimensiones (indicador de pobreza que identifica múltiples carencias en los hogares y personas que los componen, en el ámbito de la salud, trabajo y seguridad, educación, vivienda, redes sociales y cohesión social), encontrándose un 28,5% de su población en esta situación, siendo en este sentido, la región más pobre del país (Gráfico 1).

Gráfico 1.- Porcentaje de personas en pobreza multidimensional (5 dimensiones), por región, 2017.



Fuente: MDS (2018).

Finalmente, vinculado al tema de este estudio, que implica al pueblo originario mapuche y a la Región de la Araucanía, según los datos entregados por el INE sobre el último Censo realizado, la población de Chile que se reconoce como perteneciente a este pueblo es de 1.745.147 habitantes, lo que representa un 79,8% de la población total que declara pertenecer a algún pueblo indígena y 9,9% de la población total censada (INE, 2018a). De estos 1.745.147 habitantes que señalan pertenecer al pueblo mapuche, 614.881 residen en la región metropolitana siendo en proporción al total de los autodenominados mapuches un 35,23%, seguido de la Región de la Araucanía con un 18,0% que representa a los 314.174 habitantes de la región que declaran pertenecer a este pueblo (Bertin & Basadre, 2018).

Esta importante proporción de población Mapuche en la región de la Araucanía representa según el Consejo Nacional de Cultura y las Artes (CNCA, 2012b) “una de las identidades de la región, ya que a partir de la cosmovisión, tradiciones y costumbres de los mapuches se genera una diferenciación que convierte a esta zona en un espacio de composición multicultural” (p. 23).

TURISMO MAPUCHE

El año 2011, en Londres se realizó la feria World Travel Market (WTM), evento que contó con el apoyo de importantes instituciones, entre ellas la Organización Mundial del Turismo (OMT) y la Organización de Naciones Unidas (ONU). En ella se destacó el tema de las tendencias del mercado turístico, que apuntaban a que “el turista ya no busca sólo bellos paisajes, sino que quiere aprender y experimentar formas de vidas diferentes a su realidad cotidiana” (AraucaníaNoticias, 2011).

Richard Worrall, tour operador especializado en turismo cultural, apuntó al potencial del turismo Mapuche, una cultura viva y con historia. Mientras que SERNATUR, respaldando la información difundida en la feria, entregó cifras sobre el interés por este tipo de turismo, indicando que un 80% de las consultas de turistas internacionales y un 40% de las consultas de turistas nacionales eran sobre turismo Mapuche (Araucanía Noticias, 2011). El reconocimiento al interés por turismo Mapuche, ayudó a que se impulsaran proyectos como el Trafkintour, que busca fortalecer las cadenas de comercialización y de promoción del turismo Mapuche. El año 2016, se realizó la primera versión de este evento, siendo organizado por la mesa interinstitucional de turismo mapuche y organismos públicos, entre ellos SERNATUR, CORFO e INDAP (Castro, 2016).

El turismo Mapuche se engloba dentro del turismo indígena, aunque según DTS CONSULTORES, (2016) la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) le dio una definición más clara al turismo Mapuche, en un acuerdo firmado con SERNATUR para el apoyo de los emprendedores mapuches.

Sobre esta definición, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) propuso

“solo tres elementos esenciales para turismo indígena y en particular para el turismo Mapuche, estos son el Territorio, las personas y el contenido Cultural, siendo necesarios los tres para estar completa la definición” (BID, 2014, citado en DTS CONSULTORES, 2016, p. 13).

La regulación del turismo apunta a que de manera simultánea “se pueda ofrecer al visitante la experiencia de compartir las tradiciones y costumbres del pueblo indígena, permitiendo a la vez revalorizar y preservar la cultura de este pueblo, todo esto propiciando un desarrollo integral comunitario consciente, responsable, solidario y auténtico” (DTS CONSULTORES, 2016, p. 64).

El Informe de DTS CONSULTORES, (2016), también realiza la característica de sustentabilidad que tienen las iniciativas de turismo indígena, señalando que: “El turismo indígena se caracteriza por promover y fortalecer la sustentabilidad de los servicios como instrumentos efectivos para la conservación del patrimonio cultural y ambiental, que forman uno de los cimientos para el desarrollo económico comunitario” (p.64).

Finalmente, respecto a las cifras de turismo Mapuche en la Región de la Araucanía, SERNATUR tiene conocimiento de la existencia de 219 empresas que se dedican a esta actividad, la cuales se concentran principalmente en las comunas de Saavedra y Curarrehue, con 41 y 33 empresas respectivamente.

CULTURA MAPUCHE

Los sujetos de estudio en esta investigación pertenecen a una cultura particular “la Cultura Mapuche”.

Ñanculef (2016) sostiene que es importante para entender el sentido de una cultura, definir primeramente cuanto tiempo ha pasado para la generación de esta.

La cultura Mapuche, según el autor tiene una data de 12.000 años aproximadamente. Durante este tiempo se creó el Mapuzungun, el habla de la tierra, que es muy importante para la transmisión de conocimiento de esta cultura, que se caracteriza por la oralidad. En esta lengua esta todo el conocimiento y la sabiduría ancestral llamado Mapuche kimün, este conocimiento proviene del “observar” conscientemente la naturaleza para aprender de ella (Ñanculef, 2016).

El profundo respeto que se tiene a la tierra se puede apreciar en el epew o relato Mapuche sobre el origen de la humanidad. Villagrán & Videla (2018) señalan que “Evidentemente, hay una conexión en la percepción de procesos geológicos naturales y la narración mapuche del origen, especialmente en una región como Chile, particularmente afectada por intensa actividad tectónica vinculada a su posición en el borde activo de la Placa Sudamericana” (p. 251). Mientras Ñanculef, (2016) señala desde su cultura que el mapuche comprendió que la naturaleza estaba formada por los 4 elementos y descubrió, como muchos otros pueblos de este Abya-Yala, sus ventajas. Aprendió a respetar la tierra, que de ella proviene la vida y se sintió, más allá de ser dejado, “elgeyiñ”, como brote de la tierra. (p. 29).

La relación con la naturaleza que establece el pueblo Mapuche, se puede apreciar en la concepción del Az – Mapu y del Küme mogen. El Az- Mapu es la ley Mapuche que Ñanculef (2016) define como “norma consuetudinaria que regía la conducta del hombre en su relación permanente con la naturaleza, consigo mismo y con el entorno” (p. 89). Mientras que el Küme mogen es “estar bien y en equilibrio entre hombre y naturaleza, yendo más allá de la salud física y/o psicológica, estando relacionado con el bienestar de la familia, comunidad y el entorno natural que rodea a una persona (Quintriqueo, 2010, citado en CNCA, 2011, p. 45). Respecto a la

estructuración social de la cultura Mapuche, Ñanculef (2016) señala que “esta establece como principio la mirada horizontal, en la que el dirigente debe ser un ejemplo para el grupo” (p. 31). Farón (1969) señala además sobre la histórica estructura del pueblo Mapuche, que “la autoridad era muy limitada ya que exclusivamente, o casi exclusivamente, era consultiva o persuasiva con un mínimo o nada de coercitivo” (CNCA, 2011, p. 53).

La organización sociopolítica del pueblo Mapuche ha desaparecido con el pasar del tiempo quedando en la actualidad, según se señala en CNCA (2012), dos autoridades que conservan su vigencia, estas son: la o él Machi, “que se encarga de la curación del alma y del cuerpo de los individuos y de la comunidad” y el Lonko, “que es un cargo con connotaciones administrativas y religiosas”.

Un elemento que define la economía del pueblo Mapuche más allá del contexto socio-histórico, es la característica que le otorga el espacio en el que habita, la costumbre de esta cultura es utilizar los recursos naturales existentes en su medio para los fines que sean necesarios, sociales, políticos y culturales, dándole un uso responsable a los principales productos existentes en la tierra (p. 87).

Ñanculef, (2016) también hace un aporte a la definición económica del Pueblo Mapuche, señalando que en la cultura Mapuche existe la práctica de “llallitun”, concepto que ha sido traducido al español como limosnear, pero que Ñanculef, (2016) aclara señalando que esta “es una forma en que su amigo pariente hoy le da, pero que será una inversión que retribuirá en el futuro, con muchos intereses y utilidades de agradecimiento” (p. 94).

Esta práctica tiene su fundamento en la historia de este pueblo y en su economía, a la cual el Ñanculef llama “economía de la reciprocidad”. La que “daba

cuenta de una sociedad organizada, que respetaba la naturaleza, y que cumplía sus acuerdos” (Ñanculef, 2016, p. 89).

Para terminar con el estudio de los antecedentes generales, es necesarios señalar que “La cultura Mapuche, se ha ido transformando por el contacto de la cultura dominante” (CNCA, 2011, p. 25). Sobre esto tanto CNCA (2011), como Ñanculef (2016) señalan la preocupación existente entre quienes conservan la cultura, por la pérdida de algunas costumbres e ideologías, y “por la forma en que se va perdiendo el mapuzungun, donde está el kimün, la verdadera ciencia ancestral” (Ñanculef, 2016, p. 16).

MÉTODO

La presente investigación presenta un enfoque de carácter cualitativo, el cual es una metodología que se utiliza para comprender fenómenos complejos a través de la recolección de información no numérica, centrándose en el análisis de experiencias, comportamientos, percepciones y contextos sociales de la persona o grupos investigados.

INSTRUMENTO

Se utilizó la entrevista semiestructurada como instrumento para recopilar información, la que permitió recoger las percepciones de cada uno de los participantes. La aplicación de la entrevista fue de forma presencial, es decir, en la conversación uno a uno entre entrevistador y entrevistado (delegado de caso) a partir de un guion de preguntas previamente elaborado y pilotado.

RESULTADOS

Sobre la categoría, “Relaciones que surgen entre los socios”, se debe apuntar primeramente que los entrevistados reconocen la existencia de una buena relación. En esta relación, se consideran como importante la existencia de ciertos elementos, entre los cuales, los más relevantes son; el compromiso, el respeto, la comunicación, la percepción de una visión compartida y la confianza. El compromiso, sostiene una relación recíproca con la “buena relación entre los socios”, por un lado, el compromiso posibilita la generación y mantención de la buena relación, y por otro, esta buena relación fortalece el compromiso.

“hay una buena convivencia, hay un buen compartir, se genera, por ejemplo: nosotros vamos a hacer esto, ya yo dono esto, yo traigo esto otro”. (E1).

El compromiso, está presente en lo que la mayoría de los entrevistados consideran como buenos liderazgos y, el reconocer buenos líderes, ayuda a que se genere compromiso entre los asociados.

“yo sé que lo vamos a lograr, tengo una férrea convicción que eso va a ser, porque hay líderes muy potentes, que en la cual al otro día conversábamos y yo le dije no po... yo confío en ustedes, yo pongo mis fichas en ustedes, porque igual es una carga pesada, porque X viene de la Cordillera de repente a reuniones acá... hay que cruzar nieve hay que cruzar todo” (E6).

Por su parte, “el respeto y la comunicación” como elementos de la buena relación, ganan importancia en el relato de los participantes. El respeto, es reconocido por seis de los siete participantes, mientras que la comunicación es reconocida por la totalidad de los sujetos de estudio. La facilidad con la que los sujetos de estudio reconocen a la comunicación como elemento de la buena

relación, obedece, tanto a que esta es reflejo de una buena relación, como a que la comunicación se vincula a una característica propia de la cultura mapuche, la oralidad, siendo propio e importante para esta cultura, la transmisión de conocimiento a través de la comunicación (Ñanculef, 2016).

“Es una relación súper eh... buena, cordial, eh yo diría que súper enriquecedora, además, sacamos muchas experiencias de cada uno, tenemos buenos nūtram, conversaciones, cada vez que nos reunimos.... no.... es muy genial, es muy genial.” (E2).

El elemento “respeto”, está ligado a los dos elementos ya mencionados, “el compromiso y la comunicación”. Por una parte, el respeto ayuda a generar compromiso entre los socios y por otra, el reconocer la importancia del respeto crea un compromiso de parte de los socios por resguardar este valor.

Sobre la dimensión, “Relaciones que surgen entre los socios”, se debe apuntar primeramente que los entrevistados reconocen la existencia de una buena relación. En esta relación, se consideran como importante la existencia de ciertos elementos, entre los cuales, los más relevantes son; el compromiso, el respeto, la comunicación, la percepción de una visión compartida y la confianza. El compromiso, sostiene una relación recíproca con la “buena relación entre los socios”, por un lado, el compromiso posibilita la generación y mantención de la buena relación, y por otro, esta buena relación fortalece el compromiso.

“hay una buena convivencia, hay un buen compartir, se genera, por ejemplo: nosotros vamos a hacer esto, ya yo dono esto, yo traigo esto otro”. (E1).

El compromiso, está presente en lo que la mayoría de los entrevistados

consideran como buenos liderazgos y el reconocer buenos líderes, ayuda a que se genere compromiso entre los asociados.

“yo sé que lo vamos a lograr, tengo una férrea convicción que eso va a ser, porque hay líderes muy potentes, que en la cual al otro día conversábamos y yo le dije no po... yo confío en ustedes, yo pongo mis fichas en ustedes, porque igual es una carga pesada, porque algunos vienen de la Cordillera de repente a reuniones acá... hay que cruzar nieve hay que cruzar todo” (E6).

Por su parte, “el respeto y la comunicación” como elementos de la buena relación, ganan importancia en el relato de los participantes. El respeto, es reconocido por seis de los siete participantes, mientras que la comunicación es reconocida por la totalidad de los sujetos de estudio. La facilidad con la que los sujetos de estudio reconocen a la comunicación como elemento de la buena relación, obedece, tanto a que esta es reflejo de una buena relación, como a que la comunicación se vincula a una característica propia de la cultura Mapuche, la oralidad, siendo propio e importante para esta cultura, la transmisión de conocimiento a través de la comunicación (Ñanculef, 2016).

“Es una relación súper eh... buena, cordial, eh yo diría que súper enriquecedora, además, sacamos muchas experiencias de cada uno, tenemos buenos nūtram, conversaciones, cada vez que nos reunimos.... no.... es muy genial, es muy genial.” (E2).

El elemento “respeto”, está ligado a los dos elementos ya mencionados, “el compromiso y la comunicación”. Por una parte, el respeto ayuda a generar compromiso entre los socios y por otra, el reconocer la importancia del respeto crea un compromiso de parte de los socios por resguardar este valor.

“nadie se menosprecia, ni nada, todos somos iguales, o sea al menos yo me siento querida por el grupo, me siento a gusto”. (E1)

El respeto, como señaló Magnazo & Orchansky (2007), tiene su rol en la construcción de asociatividad, incidiendo en la generación de una buena comunicación. Además, en la particularidad de la comunicación que se genera en esta asociación mapuche, también está presente otro valor, señalado por algunos asociados como “transparencia”. La incidencia de estos dos valores en la comunicación implica una “transmisión clara de intenciones y preocupaciones en una forma respetuosa”.

“también ha llegado el momento en que hemos tocado la mesa también, hemos tocado la mesa fuerte, sí, porque bueno hay que tocarla, hay que exponer sus puntos de vista (...) o sea, en el buen sentido de tocar la mesa, en el buen sentido de la palabra; no. - ¡hay van a hacer esto ¡(...) en el buen sentido de la palabra.” (E6).

Parte de la participación que se da en este grupo está también determinado por los buenos liderazgos y la comunicación, los líderes comprometidos y respetuosos estimulan la participación, lo que junto a una comunicación respetuosa y transparente hacen que esta participación se torne productiva en la toma de decisiones.

“cada persona que opina en realidad es considerada su opinión, se siente participe” (E3).

“el respeto, el conocimiento, las actitudes de querer traspasar algunas cosas, Si bien no todos somos así no puedo hablar por todos porque eso no ocurre yo creo que lo más importante es que los líderes sean así, eso es lo importante y

con el ejemplo se predica y así uno se va sumando... el resto también se va sumando, haciendo la misma cosa la misma práctica eso yo creo que... el respeto... el respeto, el querer compartir y conocerte más porque también hablamos la otra vez de que somos de territorios tan distintos que tenemos culturas tan distintas, que es lo mismo pero no es igual” (E5).

Particularmente, en la cita rescatada del entrevistado 5 y más atrás en la cita del entrevistado 1, cuando señala “todos somos iguales”, también se aprecia algo que es importante para el pueblo mapuche, esto es la horizontalidad en sus relaciones, incluso con los líderes que según Ñanculef, (2016) deben ser ejemplo para los demás. Por otra parte, en la teoría de asociatividad, Maldovan & Dzembrowski, (2009) también señalan la horizontalidad en las relaciones, como característica de un proceso continuo de construcción de asociatividad.

Continuando con el proceso de toma de decisiones, existe, además, un elemento escasamente reconocido pero relevante de mencionar, este es el “profesionalismo de los socios” (E1, E2 y E6), el cual está fundado en el reconocimiento de la necesidad de cooperación, este profesionalismo se traduce en valorar los conocimientos de los demás socios y de los líderes y también, en dar opiniones responsables apuntado a lograr lo mejor para la sociedad.

La buena relación que se ha generado en el grupo, no está exenta de conflictos, pero estos son reconocidos como puntuales, por lo que no se ha generado “rivalidad intergrupal”, que es uno de los efectos negativos del Capital Social, señalado por Portes & Landolt, (2000).

Los señalados conflictos puntuales que existen, se producen por los egos de los socios y por supuesto, por los intereses personales que cada cual tiene.

“Una relación que quiere que le diga, yo la declaro buena, si hay que mejorar, yo creo que, en todo ámbito, en todo grupo surgen problemas momentáneos, pero son momentáneos” (E1).

“cuando comenzamos a hablar de negocios, ahí ya es un poco más complejo, porque empiezan los juegos de intereses que cada uno tiene” (E3).

En la resolución de estos conflictos es importante la comunicación y también se reconoce en esto, el rol que juegan las reuniones informales, las que ayudan a unir al grupo mediante el fortalecimiento de la confianza y también, de la comunicación, tal como señala Razeto (2018) sobre el “Mitote” (reuniones comunitarias que tiene como fin el conocimiento mutuo).

Sobre el rol de las reuniones informales, el entrevistado 1, hace una comparación valiosa con otra sociedad en la que participó, señalando; *“nosotros hicimos convivencia y en las convivencias lo primero que salía, que tengo que hacer y al final las convivencias nunca se afiataron, así como en la Sociedad de Turismo” (E1).*

Los elementos de la buena relación “confianza y comunicación”, que se ven favorecidos con las reuniones informales, se relacionan entre sí, de forma recíproca, dado que la existencia de un mayor o menor grado de confianza determinara el nivel de comunicación entre los socios y la comunicación es generadora de lazos de confianza.

“ha ido mejorando, se ha ido mejorando mucho más, sí, porque ya estamos todos más viejitos más maduros... obviamente cada uno en su rubro, pero y cada uno creciendo en su rubro y.... nos ha hecho lazos más fuertes, porque ya, por ejemplo, cuando llegamos a reuniones, ya no es, buenos días buenas tardes, no ya

ahora es, abrazo, es ¿Cómo te fue? ¿Cómo te ha ido este año?, ¿Qué pasó?” (E6).

La comunicación, además, tal como señalan Szmulewicz et al., (2012) gana relevancia al funcionar como herramienta para generar y difundir una visión compartida, traducida en objetivos en común. Estos objetivos en común son parte de todas las definiciones de asociatividad presentadas en el marco referencial. Entre ellas las ofrecidas por Lozano, (2010); Aguirre & Pinto, (2006) y Magnazo & Orchansky, (2007).

Por otra parte, el tener una visión compartida incentiva la comunicación entre los socios.

“pero igual tenía opiniones que coincidían igual con el resto de los territorios, sobre todo; respetar, rescatar todo lo que es el conocimiento Mapuche que existe detrás de cada emprendimiento, la filosofía de vida que hay detrás de cada emprendimiento, eh, una lucha que tiene que ver con nosotros... como pueblo... eso es lo que en realidad nosotros hemos impulsado como sociedad de turismo Mapuche que (...) no solamente tengamos la visión comercial en el ámbito occidental, sino que también tengamos la otra mirada que es la mirada también de conservación de... primero de la naturaleza (...) respeto hacia la madre tierra, y de ahí tener, este trabajo con un equilibrio, en realidad, que todos los mapuches lo tienen en su kepal, en su, en su, en su... conocimiento” (E3).

En esta última textualidad, se puede observar un elemento que toma mucha relevancia como motor de la buena relación asociativa y que forma parte de la generación de confianza, como de la visión que se comparte en el grupo, este elemento es el hecho de que los socios “comparten una misma cultura” (E2, E3, E5, E6, E7), la cultura Mapuche, marcada por ejemplo con actitudes afectuosas que

ayudan a la generación de confianza y a la comunicación. Además, este elemento “el compartir cultura”, por sí mismo representa una base para el reconocimiento de confianza.

“yo creo porque nosotros somos bien amistosos y agradables yo diría, como qué no sé, yo creo que es parte de nuestra esencia. Lo otro, es que también tiene que ver con un buen líder, hay un buen líder en la cámara que también conecta” (E5).

Más claramente la confianza fundada en la cultura, se puede apreciar en los dichos del entrevistado 3, quien señala otra experiencia asociativa que tuvo y menciona las razones por las que esta se terminó.

“eso se conformó, trabajamos un tiempo y después se desarticuló en realidad... (por) problemas de Liderazgo, problemas de ego, problemas de.... y como no eran liderazgos mapuches.” (E3).

La confianza, además de ser un elemento de la buena relación asociativa, también surge y se fortalece a partir de esta. La confianza favorece la generación de estas buenas relaciones y esta se genera a partir de otros elementos que son parte de la buena relación, como es el compromiso, el respeto, la comunicación que se da en el grupo y el componente cultural presente en este.

La estrategia de asociatividad y la buena relación entre los asociados también permite surgir relaciones de cooperación y de intercambio, ambas vinculadas también a la generación de confianza.

La confianza se vincula a las relaciones de intercambio y cooperación, en el sentido de que esta determina en cierta medida el grado de cooperación e intercambio que se da entre los socios. Y por su parte, estas relaciones de

intercambio y de cooperación que se generan ayudan a que la confianza se fortalezca.

Con los vínculos que presenta la confianza en esta red, demuestra ser un eje entre los elementos que generan una buena relación y las relaciones que surgen posteriormente, que son las que finalmente resultan ser de utilidad para los asociados. Esto, coincide con lo planteado por Cardona (2018) y Cuellar & Bolívar (2009), quienes reconocen a la confianza como un elemento de progresión dentro de los vínculos asociativos.

A las relaciones de intercambio que se generan entre los socios, también se vincula el “compartir cultura” un elemento que es parte de la confianza. El vínculo entre las relaciones de intercambio y “compartir cultura” es muy relevante a la hora de analizar la particularidad de esta sociedad empresarial, dado que las relaciones de intercambio o de *trafkin* en Mapudungun, son reconocidas como parte de la cultura Mapuche (Ñanculef, 2016) y el que los asociados compartan esta cultura, facilita las relaciones de intercambio.

Finalmente, las relaciones de cooperación e intercambio se vinculan con la formación de redes que se generan al trabajar asociativo. La cooperación y el intercambio son parte de las redes que se forman y estas redes incentivan el intercambio entre los asociados.

“la relación que tenemos, como con todos los miembros de la sociedad es el espíritu de colaboración que hay... si... todo el rato... el trabajo en red y de colaboración.” (E2).

“eh... Amistad, eh... intercambio de saberes, porque los de la costa tienen un sistema, nosotros tenemos otro, en la cordillera hay otro... entonces eso vamos

intercambiando, vamos recopilando...” (E6).

Finalmente hay que señalar que de las relaciones que surgen entre los asociados son fundamentalmente tres, la confianza, la cooperación y el intercambio. Es decir, en la Sociedad de Turismo Mapuche se percibe claramente dos de los elementos principales del Capital Social, señalados por Durston (2000) y Cuellar & Bolívar (2009).

Por su parte, las relaciones de intercambio están relacionadas con el tercer elemento “la reciprocidad”, la que se definió en el marco referencial como “el signo de estar dispuesto de iniciar o mantener una relación social y retribuir de alguna forma lo que se recibe, estando vinculada a los intercambios” (Bravo, 2018a).

Además, las relaciones de intercambio junto a la cooperación fortalecen los lazos de confianza entre socios. La vinculación entre estas relaciones y particularmente la del intercambio como fortalecedor de la confianza, se reafirma al conocer el significado del término “trafkin” utilizado por el entrevistado 3, este concepto mapuche, según Caniguán & Villarroel (2011), se refiere al intercambio que realizan dos personas entre sí; lo que lleva a que entre ellos se llamen “trafkin” o “compadre” (111). Es decir, en la cultura mapuche se entiende que quienes realizan intercambio, forjan relaciones de confianza.

CONCLUSIONES

El impacto que ha tenido la asociatividad en los empresarios de turismo mapuche se determinó mediante la integración de los resultados hallados en este trabajo investigativo. Estos resultados, están vinculados a varios de los efectos de la asociatividad señalados por autores que fueron abordados, pero también, estos

están fuertemente marcados por la particular realidad en la que se desarrolla la estrategia.

Es pertinente señalar que la integración de los resultados es necesaria, dado que el impacto de la asociatividad se construye mediante varios efectos que se vinculan entre sí.

Estos efectos, en el caso de la Sociedad de Turismo Mapuche, inician con la generación de una buena relación de la cual surgen los elementos del capital social “la confianza, la cooperación y la reciprocidad”, presentándose el último de estos elementos en forma de intercambios.

Cada uno de estos elementos juega un rol particular en el funcionamiento de la estrategia, siendo la confianza el más importante, dado que como señala la teoría y como se presenta en esta asociación, este es un elemento de progresión que favorece la formación de relaciones de intercambio y cooperación.

Un factor para considerar en esta asociación, que guía el alcance de resultados deseados y por tanto influye en el impacto de la estrategia de asociatividad, es el hecho de que los asociados compartan una misma cultura. Este compartir cultura, acompaña desde los cimientos al impacto generado por la asociatividad, favoreciendo la formación de relaciones de confianza e intercambio.

El intercambio, contenido dentro de las costumbres del pueblo mapuche, se presenta en esta sociedad en forma de transmisión recíproca de conocimiento, información y experiencia, propiciando la generación de aprendizaje por parte de los asociados.

Este aprendizaje es otro de los efectos que se han dado en esta sociedad, y además de los intercambios, también es fomentado por las capacitaciones a las

que acceden los asociados.

Quienes señalan experimentar este aprendizaje, consideran que este resulta en otros efectos deseados por la sociedad, como es el desarrollo de los emprendimientos y el fortalecimiento de la cultura. Al primero de estos efectos deseados, el aprendizaje aporta en términos de mejora de aspectos comerciales y organizacionales, mientras que, al segundo, aporta incrementando el conocimiento que tienen los asociados sobre su propia cultura.

Además, es necesario apuntar que estos dos efectos deseados de la sociedad, en los que está resultando el aprendizaje experimentado por la mayoría de los socios, no están separados entre sí, dado que el eje de la actividad turística que desarrollan los asociados, está fundado en la cultura. Por esto es que el aprendizaje une a estos dos efectos mediante la valoración de pertinencia cultural, ayudando a que los asociados reconozcan en sus negocios esta pertinencia y que también la fortalezcan, sobre todo en término de incluir la visión de desarrollo del pueblo mapuche en el desarrollo de los emprendimientos.

Un efecto que deriva también del aprendizaje, es el cambio de mentalidad que se percibe entre los asociados, quienes han aprendido a no verse como competencia y a tener una mente abierta de colaboración. Este cambio, es realmente importante que se produzca, ya que se configura como un nuevo cimiento de esta construcción continua de asociatividad en la que se encuentran trabajando los empresarios de turismo mapuche, permitiéndoles entender y valorar el trabajo asociativo, por lo que esta sociedad ya no solo se sostendrá sobre una buena relación y objetivo en común, sino también, sobre el reconocimiento de que lo que se está haciendo les es provechoso.

Otros de los efectos deseados y generados de la conformación de la sociedad, es la formación de redes, este tiene sus fundamentos en las relaciones de intercambio y de cooperación. A través de estas redes, la asociatividad permite que los asociados puedan acceder a beneficios, como las capacitaciones que favorecen el aprendizaje y también, mediante estas redes se genera una singular forma de promoción, que consiste en recomendar a otro socio contribuyendo con esto al desarrollo de los emprendimientos.

La cooperación por sí sola, también es una forma de promover el desarrollo de los emprendimientos, ya que los socios se realizan invitaciones a participar de eventos comerciales que tiene lugar en los distintos territorios. Pero, más allá del desarrollo del emprendimiento, el rol de la cooperación junto a las relaciones de confianza es unir a este grupo tan diverso, cuyos miembros provienen desde distintos pueblos mapuches.

Algo que sí parece preocupante es la desigualdad percibida en los beneficios, que no sólo la apuntan quienes se declaran disconformes. Esta situación, es preocupante en el sentido que pudiera detonar en algo muy perjudicial para una sociedad y esto es el surgimiento de conflictos intergrupales, lo que puede destruir los lazos de confianza y la buena relación alcanzada hasta ahora.

Aunque sobre este riesgo, es necesario recalcar las ganas que tienen los asociados de que el proyecto siga funcionando, y esto no sólo lo manifiestan los socios que se declaran conformes.

Finalmente, otra de las motivaciones que se señalaron son, el fortalecer la cultura, el desarrollo de los emprendimientos y la formación de redes, si bien estas ya son percibidas por algunos socios como efectos de la sociedad, se entienden

que persistan entre las motivaciones por ser procesos continuos. Entre las motivaciones particulares a esta sociedad están el “fortalecer cultura y trascender”, la primera se considera que obedece a la preocupación existente en quienes conservan la cultura mapuche por la progresiva pérdida de elementos culturales, entre ellos del Mapuzungun.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, A., & Pinto, M. (2006). Associativity, Social Capital and Social Networks. Revista Mad, 15, 74–92.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5354/rmad.v0i15.14022>
- Araucanía News. (2011, November 28). La Araucanía positions its most representative icon associated with tourism.
<https://araucanianoticias.cl/2011/la-araucana-posiciona-su-cono-ms-representativo-asociado-al-turismo/11288529>
- Bravo Moncayo, JC (2018). Associativity as a strengthening strategy for community tourism: Indigenous communities project in the province of Napo [Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador Campus].
<http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/6363>
- Caniguan, N., & Villarroel, F. (2011). Muñkupe Ülkantun: Let the song reach everywhere - Memoria Chilena, National Library of Chile. LOM.
<https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-87043.html>
- Cardona, DK (2017). Approach to the construction of social capital in processes of associativity for work. Social Work, 19, 177–195.
<https://doi.org/10.15446/ts.v0n19.67466>

- Cuellar Saavedra, O., & Bolivar Espinoza, G. A. (2008). Social Capital Today. *Polis, Journal of the Bolivarian University*, 22, 195–217.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682009000100012>
- Durston, J. (2000). What is community social capital? (38; *Social Policies*).
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/e53d09e3-8949-49d3-bc50-eb3e07390844/content>
- Erazo Jiménez, M.S. (2011). Scientific rigor in qualitative research practices. *Science, Teaching and Technology*, 42, 107–136.
<http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n42/n42a04.pdf>
- Faron, L. C. (1969). *The Mapuches: Their Social Structure* (1st ed.). American Indian Institute.
http://www.bncatalogo.cl/F/?func=direct&local_base=BNC&doc_number=406914
- Fernández Núñez, L. (2006). How to analyze qualitative data? *Butletí La Recerca*.
<https://ebevidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/analisis-datos-cualitativos.pdf>
- Flick, U. (2018). *Designing qualitative research* (2nd). Sage Quality Research Kit.
[https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=m75SDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT16&dq=Flick,++U.++\(2018\)&ots=hR9SaoHb1s&sig=j0MbkqorU3RTgDGPY6TY24hnckc#v=onepage&q=Flick%2C%20U.+\(2018\)&f=false](https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=m75SDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT16&dq=Flick,++U.++(2018)&ots=hR9SaoHb1s&sig=j0MbkqorU3RTgDGPY6TY24hnckc#v=onepage&q=Flick%2C%20U.+(2018)&f=false)
- Government of Chile. (2019). *ARAUCANIA IMPULSO PLAN* Contributing to the reunion and development of opportunities.
<https://bibliotecadigital.ciren.cl/items/484759de-6716-4e11-94fe-f9d7dafd9306>

- González Alonso, F. (2017). QUALITATIVE METHODOLOGY AND INTERCULTURAL TRAINING IN VIRTUAL ENVIRONMENTS. *Electronic Journal of Theory of Education. Education and Culture in the Information Society*, 8(1), 106–133. <http://www.redalyc.org/html/2010/201017309007/>
- INDAP. (2016, December 1). Tourism entrepreneurs and businessmen promote Mapuche tourism in La Araucanía. <http://www.indap.gob.cl/noticias/empresarios-turisticos-y-emprendedores-potencian-turismo-mapuche-en-la-araucania>
- National Institute of Statistics of Chile. (2018). 2017 Census. <http://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>
- Lozano, Ma. A. (2010). Models of association: effective strategies for the development of SMEs. *EAN Journal*, 68, 175–178. <http://www.scielo.org.co/pdf/ean/n68/n68a14.pdf>
- Magnazo, C., & Orchanzky, C. (2007). Associative Strategies for Micro and Small Enterprises. *International Labour Office*. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@americas/@ro-lima/@ilo-buenos_aires/documents/publication/wcms_bai_pub_97.pdf
- Maldovan, J., & Dzembrowski, N. (2009). Associativity for work: a conceptualization of its dimensions. *Margen*, 55. <https://www.margen.org/suscri/margen55/maldovan.pdf>
- Martin de Castro, G., Alma Salazar, E. M., Lopez Saez, P., & Navas Lopez, J. E. (2009). Relational Capital as a Source of Technological Innovation. *Innovar*,

19(35), 119–132. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-50512009000300009&script=sci_arttext

Ñanculef Huiquinao, J. (2016). *Tayíñ Mapuche Kimün: Mapuche Epistemology - Wisdom and Knowledge*. University of Chile. https://mapuche.info/wps_pdf/nanculef2016.pdf

Cultural Observatory. (2011). *Diagnosis of Cultural Development of the Mapuche People*. Araucanía Region: Final Report. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2013/04/Estudio-Diagnostico-del-Desarrollo-Cultural-del-Pueblo-Mapuche.pdf>

Social Observatory. (2023). *National Socioeconomic Characterization Survey 2022*. https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2022/Resultados_Pobreza_por_Ingresos_Casen_2022_v20oct23%20.pdf

Pérez Respaldiza, L. (2014). *Cultural Tourism: An Opportunity for Local Development*. <https://asesoresenturismoperu.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/175-turismo-cultural-guia-metodologica-chile-ternatur.pdf>

Portes, A., & Landolt, P. (2000). Social Capital: Promise and Pitfalls of its Role in Development. *Journal of Latin American Studies*, 32, 529–547. <https://doi.org/10.1017/S0022216X00005836>

Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2010). Mapuche educational knowledge: an analysis from the perspective of the Kimches. *Polis, Journal of the Bolivarian University*, 26(9), 337–360.

Salazar, CA, & Jaime, MM (2009). Participation in Social Organizations in Chile. An Alternative to Improve the Economic Well-being of Households? *Estudios de Economía*, 36(2), 191–215.

Soto Labbe, P. (2012). Knowing the Mapuche Culture (2nd ed.). National Council of Culture and the Arts.

Undersecretariat of Tourism. (2020). Guidelines for the Marketing of Authentic Indigenous Tourism Experiences in Chile. www.economia.gob.cl

Szmulewicz E, P., Gutiérrez V, C., & Winkler Ch, K. (2012). Associativity and agrotourism: Evaluation of associative skills in agrotourism networks in southern Chile. *Studies and Perspectives in Tourism*, 21(4), 1013–1034. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17322012000400012&lng=es&nrm=iso&tlng=es.

Travolution.org. (2016). Design of the Indigenous Tourism Offer Marketing System and Pilot Implementation. Final Report. <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/69488/1/Dise%C3%B1o%20sistema%20comercializaci%C3%B3n%20de%20oferta%20T.%20indigena.pdf>

Villagrán, C., & Videla, M. A. (2018). The myth of origin in the Mapuche worldview of nature: A reflection on the images of filu - filoko - piru. *Magallania*, 46(1), 249–266. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22442018000100249>

RESEÑA DEL AUTOR

PABLO MÜLLER-FERRES

es Doctor en Educación por la UNED y Doctor en Marketing por la UNICLAU, además es Magister en administración de empresas y en Dirección Financiera. El Dr. Müller-Ferrés es actualmente profesor Asociado de la Facultad de Administración y negocios de la Universidad Autónoma de Chile, donde dirige el Magister en Desarrollo Económico, Social y Políticas Públicas

AGRADECIMIENTOS

Los autores quisieran agradecer a Elisabet del Pilar Collinao Rozas y Nicole Isalia Pérez Pino, por su aporte y ayuda en el levantamiento y recolección de datos



PREVENCIÓN DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL EN COLOMBIA: TENDENCIAS Y DESAFÍOS

PREVENTION OF CHILD SEXUAL ABUSE IN COLOMBIA: TRENDS AND CHALLENGES

Melissa Ortiz-Barrero
Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD
Colombia

Shadye Matar-Khalil
Universidad del Sinú
Colombia



El abuso sexual infantil (ASI) constituye una de las formas más graves de vulneración de derechos humanos, con impacto emocional, cognitivo, social y biológico. En Colombia, a pesar de los avances normativos y el incremento de canales de denuncia, la prevalencia del ASI sigue en aumento, lo que refuerza la urgencia de fortalecer estrategias preventivas desde los entornos cotidianos de la niñez. El presente estado del arte analiza la literatura publicada entre 2015 y 2025 en Colombia sobre estrategias de prevención del abuso sexual infantil, con el propósito de identificar las tendencias investigativas, los enfoques de intervención, las brechas existentes incluidas las de orden institucional y normativo y los desafíos

que persisten para la consolidación de entornos protectores para la niñez. Para ello, se realizó una revisión documental cualitativa recuperando estudios centrados en educación, salud mental y políticas públicas. Los hallazgos muestran que el contexto escolar es el principal escenario de intervención, destacándose programas psicoeducativos orientados al autocuidado, el reconocimiento del cuerpo, el consentimiento y la detección temprana de riesgos. Sin embargo, se evidencian brechas importantes: baja inclusión de las familias, limitaciones institucionales para sostener las acciones preventivas y escasa atención a los riesgos digitales emergentes como el grooming o la sextorsión. También se requiere mayor validación metodológica y ampliación territorial de los estudios. En conclusión, la prevención del ASI demanda acciones intersectoriales, culturalmente pertinentes y sostenidas en el tiempo, para consolidar entornos seguros que protejan integralmente la infancia en Colombia.

PALABRAS CLAVE

Abuso sexual infantil, prevención, infancia, derechos, violencia sexual, protección infantil, entorno escolar, salud pública

ABSTRACT

Child sexual abuse is one of the most serious forms of human rights violations, with emotional, cognitive, social, and biological impacts. In Colombia, despite legal advances and an increase in reporting channels, the prevalence of

CSA continues to rise, reinforcing the urgent need to strengthen preventive strategies within children's everyday environments. This state-of-the-art review analyzes the literature published in Colombia between 2015 and 2025 on strategies for preventing child sexual abuse, with the aim of identifying research trends, intervention approaches, existing gaps (including institutional and regulatory gaps), and the challenges that remain for consolidating protective environments for children. To this end, a qualitative literature review was conducted, retrieving studies focused on education, mental health, and public policy. The findings show that the school context is the primary setting for intervention, with psychoeducational programs focused on self-care, body awareness, consent, and early risk detection being particularly prominent. However, significant gaps are evident: low family involvement, institutional limitations in sustaining preventive actions, and insufficient attention to emerging digital risks such as grooming and sextortion. Greater methodological validation and expanded territorial coverage of studies are also needed. In conclusion, preventing child sexual abuse requires intersectoral, culturally relevant, and sustained actions to consolidate safe environments that comprehensively protect children in Colombia.

KEYWORDS

Child sexual abuse, prevention, childhood, rights, sexual violence, child protection, school environment, public health

INTRODUCCIÓN

La prevención del Abuso Sexual Infantil (ASI) es un desafío urgente a nivel mundial en ámbito psicosocial, educativo y de salud pública, tiene implicaciones no solo para la víctima sino para su familia y comunidad (UNICEF, 2024). El abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes es una de las peores formas de violencia en estas etapas de la vida (Berlinerblau, 2017); constituye un fenómeno complejo que puede repercutir negativamente en el desarrollo de las distintas áreas de la vida de quien lo padece (Álvarez y López, 2025) debido a las consecuencias emocionales, cognitivas, sociales e incluso neurobiológicas en las víctimas a lo largo del ciclo vital, desde la infancia hasta en la vejez.

Según la UNICEF (2024) aproximadamente 90 millones de niños y niñas han sufrido episodios de violencia sexual y 650 millones de niñas y mujeres (1 de cada 5) fueron víctimas de violencia sexual en su infancia, de las cuales más de 370 millones (1 de cada 8) sufrieron violaciones o agresiones sexuales.

El ASI se presenta en diferentes contextos, y se configura a través diversos factores, dejando consigo consecuencias variadas para las víctimas y sus entornos (Cantón-Cortés & Cortés, 2015; Pereda-Beltrán, 2010). Según la Organización Panamericana de la Salud OMS (2020), la violencia contra las niñas y los niños incluye la violencia física, sexual y emocional, así como el abandono y la explotación de menores de 18 años. La violencia contra las niñas y los niños puede ocurrir en el hogar y en la comunidad. Puede ser perpetrada por cuidadores, compañeros o extraños. Comprende múltiples factores y manifestaciones que están enmarcadas

en un contexto individual, sociopolítico, cultural, religioso entre otros (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar,sf)

El abuso sexual es considerado como la “utilización de un niño o niña en una actividad sexual que no comprende, para lo cual no esta en capacidad de dar su consentimiento, o no esta preprado evolutivamente (OMS, 2024). Este tipo de abuso vulnera tanto los derechos como las normas sociales, y puede ser cometido tanto por un adulto e incluso por otro menor de edad, que están en una posición de poder, confianza o de responsabilidad sobre la víctima.

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF (s.f.) entiende el ASI como cualquier acto de carácter sexual ejercido sobre un niño, niña o adolescente mediante el uso de la fuerza o la manipulación de su situación de indefensión, que puede expresarse en tocamientos, caricias o besos inapropiados, entre otros.

El Ministerio de Salud y Prosperidad Social (2012) lo reconoce como el uso de una posición de ventaja por parte de un agresor frente a la víctima, ya sea mediante una superioridad evidente o a través de relaciones de autoridad que se ejercen sobre una condición de vulnerabilidad, con el fin de cometer el delito sexual.

El Ministerio de Educación Nacional (2013) menciona que el ASI se presenta cuando un adulto o una persona con superioridad a nivel físico o de autoridad, se aprovecha de la confianza e involucra al menor en conductas de tipo sexual. Se precisa que no se restringe únicamente de penetración, sino que también comprende otras prácticas sexuales, como la masturbación, exhibicionismo,

comentarios sexuales, exposición a material pornográfico, o comportamientos inapropiados, entre otros.

Este conjunto de definiciones, respaldadas por organismos de orden internacional, como también, de instituciones oficiales de Colombia, configuran a este fenómeno como un asunto complejo que exige el reconocimiento de su naturaleza a través de múltiples factores y precisa de su abordaje mediante acciones específicas. Este fenómeno impacta en la calidad de vida de la víctima y vulnera sus derechos fundamentales, durante la infancia y la adolescencia. En síntesis, las definiciones coinciden en los siguientes puntos: el ASI implica el abuso de poder y de confianza, afecta de forma integral el desarrollo de los menores de edad y exige estrategias a nivel de salud, bienestar y educación.

Este delito, considerado como grave, trae consigo profundos efectos en las víctimas, lo que puede irrumpir en distintas dimensiones del individuo, comprometer su desarrollo integral y repercutir, incluso, a lo largo del ciclo vital. Comprender las consecuencias resulta esencial para dimensionar la complejidad del abuso sexual infantil y la importancia de su prevención.

El ASI genera efectos profundos en la salud mental y emocional de las víctimas. En el corto plazo, se han identificado alteraciones psicológicas como ansiedad, depresión, fobias, trastorno de estrés postraumático (Ortiz-Barrero, 2017) y conductas desadaptativas, entre ellas comportamientos sexuales de riesgo, consumo de sustancias, ideación suicida y revictimización (Real-López et al., 2023; Puente-Ortega et al., 2025). Estas repercusiones tienden a persistir y transformarse

a lo largo del ciclo vital, de manera que durante la adolescencia y adultez se evidencian problemas emocionales, dificultades en el establecimiento de vínculos afectivos y afectaciones en la sexualidad, que pueden estar acompañadas de culpa, estigmatización, indefensión y baja autoestima (Cantón-Cortés & Cortés, 2015; Rodríguez-López, 2012; Puente-Ortega et al., 2025).

Además de la dimensión psicológica, el ASI ocasiona secuelas físicas de variada gravedad, entre ellas lesiones, infecciones de transmisión sexual y embarazos no deseados, aunque en algunos casos los signos visibles son difíciles de detectar o desaparecen con rapidez (Pereda-Beltrán, 2010). También se presentan síntomas somáticos persistentes como dolores abdominales, cefaleas o enuresis (Cantón-Cortés & Cortés, 2015), los cuales pueden cronificarse y deteriorar la calidad de vida incluso en la vejez (Pereda-Beltrán, 2010). En un nivel neurobiológico, existe evidencia de alteraciones relacionadas con cambios estructurales en el hipocampo, área vinculada a la memoria y regulación emocional, lo que repercute en el aprendizaje y el desarrollo integral (Sánchez Merino & Boyano, 2019).

Desde el plano social, las víctimas pueden experimentar aislamiento, pérdida de confianza, bajo rendimiento académico y dificultades para crear y sostener relaciones, afectaciones que se intensifican con el tiempo y que pueden limitar su participación comunitaria y adaptación social (Defensoría del Pueblo, 2023; Colombé Echenique et al., 2020; Mebarak-Chams et al., 2023; Cantón-Cortés & Cortés, 2015). Estas evidencias demuestran que el ASI no solo vulnera derechos fundamentales, sino que compromete el bienestar biopsicosocial de las víctimas,

reforzando la necesidad de fortalecer estrategias de prevención para disminuir el impacto de este fenómeno a lo largo del ciclo vital. Asimismo, el aumento reciente de reportes, como lo registrado en Bogotá durante 2024-2025, refleja la urgencia de continuar avanzando en políticas y acciones efectivas de protección (Concejo de Bogotá, 2025).

A pesar de que en los últimos años esta problemática ha adquirido mayor visibilidad, los índices de ocurrencia parecen no disminuir, lo que evidencia la necesidad de reconocer y fortalecer las estrategias orientadas a la prevención de esta forma de violencia. Tal ha sido el reconocimiento de esta problemática, que a lo largo de los años se han presentado diversas iniciativas enfocadas en múltiples frentes para gestionar y prevenir su aparición. Uno de los marcos, es el contexto educativo, un escenario fundamental al consolidar actores clave frente al ASI, como los niños, docentes, familias y acudientes, directivos y miembros de la comunidad, quienes de manera articulada pueden contribuir en la búsqueda del equilibrio que reduzca los factores de riesgo y fortalezca la formación de competencias protectoras para los menores de edad. En este sentido, la literatura coincide al reconocer que el contexto escolar constituye un escenario clave para la formación de competencias de autocuidado, detección temprana de riesgos y construcción de entornos de protección (Pulido-Guerrero et al., 2025; Ortiz-Sánchez et al., 2023).

A partir de esta realidad, el presente estado del arte se centra en la revisión de la literatura académica que aborda estrategias y/o acciones preventivas del ASI, publicadas en los últimos diez años (2015-2025) y con especial énfasis en investigaciones dadas en el contexto colombiano. Este documento propone

mediante una metodológica documental de tipo cualitativo, identificar las tendencias y desafíos en materia de prevención del ASI.

Los resultados muestran que la prevención del abuso sexual es la mejor manera de proteger la infancia, en donde las estrategias psicoeducativas en los entornos escolares son las más elaboradas; asimismo, se evidencian brechas en la participación familiar. Además, existen brechas institucionales y culturales que limitan la efectividad de las estrategias, lo que difiere de los avances normativos. También, se identifican nuevos riesgos digitales. En conclusión, la prevención del ASI precisa de acciones integrales y articuladas entre el estado, las instituciones, las escuelas y las familias, con el propósito de continuar construyendo entornos de cuidado hacia la infancia

Es fundamental reconocer no solo la incidencia y persistencia del ASI, sino también sus efectos psicológicos, emocionales y sociales a corto, mediano y largo plazo, a pesar de la existencia de marcos normativos, campañas educativas y programas institucionales, los casos siguen en aumento, lo que sugiere la necesidad de fortalecer los enfoques preventivos y de generar conocimiento a través de revisiones sistemáticas y estados del arte que sintetizen los avances conceptuales y metodológicos alcanzados en los últimos años en favor del bienestar de los niños, niñas y adolescentes.

MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación está orientada al desarrollo de un estado del arte sobre la prevención del abuso sexual infantil en Colombia entre los años 2015 y 2025. El trabajo se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo documental, ya que se fundamenta en la revisión, selección y análisis de esta información documental (Martínez-Corona et ál., 2023) con el fin de identificar las tendencias y desafíos de la prevención del ASI

Se consultó en la base de datos Google Scholar y en repositorios institucionales universitarios (dado que la mayor literatura se encuentra en trabajos de investigaciones como opciones de grado en pregrado y posgrado), se emplearon palabras claves en español “abuso sexual infantil”, “programas preventivos”, “estrategias de prevención”, “violencia sexual infantil”. Por último, se realizó una revisión crítica de los hallazgos con el propósito de identificar tendencias investigativas, estrategias implementadas y los vacíos normativos.

ANÁLISIS

La literatura revisada evidencia una diversidad metodológica en el estudio de la prevención del abuso sexual infantil. Predominan investigaciones cuantitativas y mixtas, centradas en evaluar la eficacia de programas educativos y herramientas de formación implementadas en entornos escolares y comunitarios. También se identifican estudios cualitativos orientados a comprender la experiencia de las víctimas y los factores familiares y socioculturales implicados en esta forma de violencia. En conjunto, estos enfoques permiten observar las dinámicas del

fenómeno desde múltiples dimensiones y reconocer a la escuela, la familia y las instituciones como escenarios clave desde los cuales se gestan las principales iniciativas de investigación y prevención.

NORMATIVA PARA LA PREVENCIÓN DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL

El marco normativo colombiano ha evolucionado de manera progresiva hacia la protección integral de los niños, niñas y adolescentes frente al abuso sexual infantil, reconociéndolo como un problema de salud pública y una grave vulneración de derechos humanos. Desde la promulgación del Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), que establece la protección integral como principio rector, se han incorporado normativas específicas que fortalecen la prevención y la articulación interinstitucional. La Ley 1146 de 2007 introduce directrices para la prevención de la violencia sexual y garantiza rutas de atención especializada, mientras que la Ley 2137 de 2021 crea un Sistema Nacional de Alertas Tempranas que permite identificar riesgos de manera oportuna y coordinar acciones territoriales. Posteriormente, la Ley 2126 de 2021 robusteció el rol de las Comisarías de Familia como garantes de protección y restablecimiento de derechos en casos de violencia sexual, fortaleciendo la respuesta institucional local. De igual forma, la Ley 2375 de 2024 incorporó criterios de inhabilidad laboral para agresores sexuales, lo que constituye una medida preventiva en escenarios educativos y comunitarios. Finalmente, la Ley 2460 de 2025 amplía el enfoque de salud mental hacia la atención biopsicosocial de las víctimas y la promoción de programas preventivos en distintos entornos. En conjunto, estas disposiciones configuran un andamiaje normativo que, aunque presenta retos de implementación, evidencia el

compromiso del Estado colombiano por consolidar entornos seguros y mecanismos eficaces de prevención frente al abuso sexual infantil (Tabla 1).

Tabla 1.

Normativa prevención del abuso sexual infantil en Colombia

Norma /Año	Objetivo de la norma	Prevención del ASI
Ley 1098 Código de Infancia y Adolescencia /2006	Velar por la protección integral de la niñez	Reconocimiento de los derechos de los menores de edad para asegurarles un desarrollo adecuado y el establecimiento de medidas para la restitución de sus derechos; promueve la conformación de entornos libres de todo tipo de maltrato, incluyendo la violencia sexual. Reconoce a los niños y adolescentes como sujetos plenos de sus derechos, lo que significó una nueva perspectiva de la comprensión de la infancia, cuyas garantías deben ser respetadas y protegidas por parte de la sociedad en general y del Estado
Ley 1146/2007	Prevención de la violencia sexual y atención integral a víctimas	Crea el comité intersectorial para la prevención de violencia sexual y articula sectores salud, educación, justicia y protección
Ley 2137/2021	Sistema nacional de alertas tempranas	Fortalecer la detección, diagnóstico temprano y coordinación intersectorial ante los riesgos de violencia sexual
Ley 2126/2021	Fortalecimiento comisarías de familia	Se le otorga competencias en protección, restablecimiento de derechos y respuesta frente la violencia sexual infantil
Ley 2375/2024	Inhabilidad de agresores sexuales	Impide que condenados por delitos sexuales puedan trabajar con niños, niñas y adolescentes. Con esta medida, se busca que las instituciones

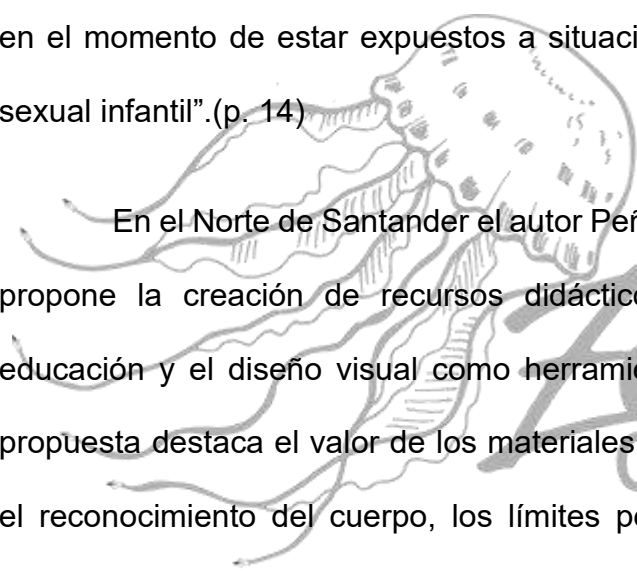
		aseguren desde la responsabilidad y rigurosidad procesos de selección y contratación, lo que contribuye desde una dimensión preventiva para la conformación de espacios seguros que prevengan estos factores de riesgo con mecanismos establecidos por el Estado colombiano
Ley 2460/2025	Modificación ley salud mental.1616	Garantizar atención integral desde perspectiva biopsicosocial a víctimas, promueve programas preventivos en escuelas, familias y comunidades

PREVENCIÓN DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL EN COLOMBIA

Durante la última década, Colombia ha mostrado un avance significativo en la comprensión y abordaje del ASI, tanto de la investigación académica como en la intervención institucional, los estudios realizados entre 2015 y 2025 evidencian el proceso de consolidación y diversificación de enfoques que abordan el fenómeno desde perspectivas educativas, familiares, clínicas e institucionales, por lo cual estos esfuerzos responden a los lineamientos del código de infancia y adolescencia(ley 1098 de 2006) y las rutas integrales de atención (RIA), promoviendo así la articulación intersectorial entre educación, salud y justicia.

La mayor producción científica en el contexto colombiano se ha dirigido al desarrollo y evaluación de programas centrados en la prevención del ASI a través de talleres, estrategias lúdicas y formación docente, estos estudios se caracterizan por su enfatización en el fortalecimiento de competencias socioemocionales y la identificación temprana de situaciones de riesgo.

En el caso de Pulido-Guerrero et al., (2025) llevaron a cabo un cuasiexperimento con 57 estudiantes del grado sexto, en el cual se evaluó una intervención basada en talleres didácticos sobre derechos sexuales y reproductivos, autoconocimiento, establecimiento de límites e identificación de situaciones de peligro, en sus hallazgos demuestran un incremento significativo en las conductas de autoprotección de los estudiantes tras la aplicación de un programa escolar y resaltan que “la evidencia demuestra la efectividad del programa desarrollado en mejorar el reconocimiento de las conductas de autoprotección de los niños y niñas en el momento de estar expuestos a situaciones que conllevan peligro de abuso sexual infantil”.(p. 14)



En el Norte de Santander el autor Peñaranda Cantillo (2025) en su proyecto propone la creación de recursos didácticos interdisciplinarios basados en la educación y el diseño visual como herramientas de aprendizaje significativo, su propuesta destaca el valor de los materiales interactivos y gráficos para promover el reconocimiento del cuerpo, los límites personales y la prevención del abuso infantil desde edades tempranas, este enfoque muestra la necesidad de diversificar las estrategias pedagógicas y aprovechar el potencial del diseño educativo como medio para fomentar la autonomía y el autocuidado en la niñez.

De igual manera Martínez (2020), realiza un proyecto llamado “Estrategia de prevención del abuso sexual infantil en niños y niñas de 6 a 11 años” implementado en tres colegios con 365 estudiantes, su enfoque fue mixto con predominio cuantitativo, y se estructuró en cuatro fases: exploratoria, identificación, sensibilización y evaluación (comparación entre los resultados del pretest y el

postest), los resultados evidenciaron el taller psicoeducativo obtuvo un efecto significativo en las mediciones post test, lo que mostró que había una pertinencia de las estrategias centradas en el aprendizaje experiencial y la sensibilización de los participantes, lo que demostró la pertinencia de las estrategias centradas en el aprendizaje experiencial, la sensibilización de los participantes.

Por otro lado, se observaron estrategias que se articulan entre el ámbito educativo y psicológico, evidenciadas en proyectos que promueven la educación emocional, la comunicación asertiva y la identificación temprana de situaciones de riesgo.

Guevara (2022) desarrollo estrategias preventivas de carácter educativo centradas en el desarrollo de habilidades socioemocionales en donde participaron 15 niños, 7 madres, 1 trabajadora social y 1 licenciada en pedagogía, los resultados que obtuvo muestran que los programas de intervención que integran factores emocionales logran una mayor sostenibilidad en el tiempo además la necesidad de coordinar acciones entre la comunidad educativa y las familias para proteger al niño.

Del mismo modo la propuesta de diseño de programas de Pinzón Martínez (2025) destacan “que la ejecución de las actividades de sensibilización diseñadas para la comunidad educativa tuvo una respuesta positiva permitiendo que se realizara un reconocimiento a la importancia de crear estos espacios de psicoeducación sobre la autoprotección y autocuidado” (p.22). Por lo cual es importante la incorporación de componentes lúdicos y psicoeducativos que incluyan

activamente a los estudiantes y familias promoviendo una cultura de prevención sostenida en el tiempo.

García Arias & Navarro Bolaño (2021) en el desarrollo de su proyecto de grado con enfoque educativo y psicoemocional tuvo como propósito sensibilizar a la comunidad frente a las manifestaciones del ASI en sus hallazgos identificaron que los maestros perciben el conocimiento como la mayor estrategia preventiva, “los docentes validaron y valoraron la propuesta, resaltando su viabilidad, pertinencia y creatividad de las actividades”(p.59), esto quiere decir que los programas escolares orientados a la prevención del ASI tienen una trazabilidad y efectividad.

Por su parte Gómez Villarraga & Pérez Ulloa (2023) desarrollaron un libro propuesta que engloba elementos pedagógicos, psicológicos, y comunicativos para la prevención del ASI, su enfoque interdisciplinario resalta la importancia de acompañamiento del docente y la inclusión de materiales de apoyo accesible y adaptados a diferentes edades, su muestra estuvo conformada por 39 estudiantes, 19 padres y 10 docentes, encontraron que una vez aplicado la propuesta los docentes cambian la idea de que los niños se inventan los abusos, en los padres cambia la afirmación de que el ASI es responsabilidad de un adulto y por último en los estudiantes les ayudo a reconocer factores de riesgo.

En cuanto a las metodologías empleadas se observan las siguientes: diseños experimentales y cuasiexperimentales con mediciones pre y post en conjunto con técnicas cualitativas las cuales permiten comprender la percepción

aceptación del programa, también se observa las investigaciones con enfoque de acción participante (IAP) orientas a la co-construcción de conocimiento en la comunidad educativa.

Los autores, Sanguino et al., (2023) a través una intervención con 211 participantes en el Archipiélago en San Andrés, observaron la efectividad de la IAP en la promoción de la conciencia colectiva sobre la prevención del abuso, resaltado que el proceso formativo debe centrarse en la formación integral necesaria para reconocer y actuar frente a situaciones de riesgo.

Frente a algunos resultados, se resaltan mejoras en la comprensión infantil sobre el autocuidado y el consentimiento corporal, así como un incremento en la capacidad de respuesta institucional ante posibles casos de abuso, no obstante los autores coinciden en señalar la necesidad de tener instrumentos psicométricamente validados y de ampliar las muestras a contextos rurales y multiculturales, con el fin de fortalecer la validez y aplicabilidad de las estrategias preventivas en todo el territorio Colombiano.

Por lo tanto, los programas psicoeducativos en el ámbito escolar son la primera línea de prevención del ASI, pues permiten fortalecer las capacidades individuales y colectivas de la escuela como un espacio seguro; sin embargo, los estudios coinciden en que su efectividad depende de la formación del docente, el apoyo institucional y la articulación con la familia y la comunidad, esto sugiere que la prevención educativa no debe verse aislada, sino como un proceso integral sostenido por políticas claras y acompañamiento pedagógico constante.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El abuso sexual infantil constituye una de las formas más graves de vulneración de derechos humanos durante la infancia y la adolescencia, con efectos profundos en la salud mental, física y social de las víctimas a lo largo del ciclo vital (Berlinerblau, 2017). Frente a esta problemática multifactorial, la prevención debe entenderse como una responsabilidad compartida entre familia, escuela, comunidad, instituciones y Estado.

En Colombia, el marco normativo ha avanzado hacia la protección integral mediante el fortalecimiento de la respuesta institucional y la detección temprana de riesgos, como lo evidencian la Ley 2126 de 2021, que robustece el rol de las Comisarías de Familia, y la creación del Sistema Nacional de Alertas Tempranas para la prevención de la violencia sexual. Iniciativas territoriales, como el Proyecto de Ordenanza N.º 27 de 2025 en Antioquia, reflejan un compromiso progresivo hacia la articulación intersectorial. No obstante, persisten retos frente a la implementación, la cobertura real y la adaptación de estos mecanismos a los escenarios emergentes, en especial los digitales.

Los hallazgos de esta revisión confirman que el ámbito escolar es actualmente el principal escenario de acción preventiva en Colombia. Las intervenciones psicoeducativas orientadas al autocuidado, el consentimiento y la identificación temprana de riesgos muestran resultados positivos en la adquisición de conductas protectoras. Sin embargo, a diferencia de otros países donde la prevención integra de manera más sólida a la comunidad y a las instituciones, en el

contexto colombiano se observa una débil articulación con las familias, pese a su papel crucial para la protección temprana y sostenida de los menores (Arana-Fajardo et al., 2025; De la Cruz Rojas et al., 2022; Solehati, 2022; Canela Parejas et al., 2021).

Además, los avances se ven limitados por barreras socioculturales persistentes: tabúes frente a la sexualidad, estereotipos y creencias normalizadoras que obstaculizan el diálogo, la denuncia y la implementación de acciones efectivas (Carmenate González, 2023; Yagual Liro 2022; Yagual Lirio et al., 2023; Noronha et al., 2023). A ello se suma un rezago significativo en la incorporación de los entornos digitales como escenarios de riesgo, donde emergen nuevas formas de violencia sexual como el *grooming* y la sextorsión (Oliveira & Oliveira, 2024; Lu et al., 2022). Este vacío requiere políticas actualizadas, protocolos claros y educación digital preventiva para toda la comunidad educativa.

Con base en estas evidencias, se reafirma que la prevención del ASI debe abordarse desde una mirada sistémica, en la cual los entornos pueden actuar como factores de riesgo o como protectores según su nivel de articulación. Se requieren programas sostenidos en el tiempo, culturalmente pertinentes y respaldados por políticas institucionales que garanticen continuidad, seguimiento y evaluación.

Se recomienda avanzar en tres líneas estratégicas: la primera fortalecer el rol de las familias como agentes protectores primarios, mediante formación y acompañamiento. La segunda consolidar la articulación intersectorial entre escuela, salud, justicia y comunidad, evitando esfuerzos fragmentados. Por último,

incorporar los entornos digitales en la prevención, la vigilancia y la formación, promoviendo una cultura de protección tecnológica.

Finalmente, se propone que futuras investigaciones desarrollen análisis longitudinales que permitan medir la efectividad real de los programas preventivos; amplíen el enfoque hacia contextos rurales y multiculturales; y profundicen en el estudio del ecosistema digital como un nuevo espacio para el riesgo y la protección. Solo mediante el trabajo conjunto de todos los sistemas que rodean a la niñez será posible consolidar redes seguras, efectivas y perdurables para la protección integral frente al abuso sexual infantil.

En conclusión, estas iniciativas, afirman la necesidad de abordar este asunto desde una mirada sistémica, al reconocer que no se tratan de esfuerzos aislados sino de la interacción de los diferentes sistemas que se vinculan con el día a día de los niños para configurar una red de cuidado, protección, efectiva y perdurable en el tiempo.

REFERENCIAS

- Álvarez Laguna, K. S., & López Freire, E. K. (2025). Consecuencias psicológicas del abuso sexual infantil en la niñez y la adolescencia (Bachelor's thesis, Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo)
- Arana-Fajardo, L. M., Ocampo-Cepeda, R. P., & Betancourt-Maldonado, L. J. (2025). Cuidado y Abuso Sexual Infantil en Ciencias Sociales y Humanas:

revisión narrativa de los aportes teórico-metodológicos para su comprensión y abordaje. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, 1-23. doi:<https://doi.org/10.25100/prts.v0i40.14450>

Asamblea Departamental de Antioquia. (2025). Ordenanza N.º 27 de 2025. Gobernación de Antioquia. Obtenido de <https://antioquia.gov.co/index.php/ordenanzas-2025>

Canela Parejas, M., Carballido Arjona, J. V., Dzul Dzul, M. J., Herrera Núñez, M. P., & Ortiz Contreras, K. S. (2021). Abuso Sexual Infantil: percepción social de los y las docentes en primarias en Mérida, Yucatán. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(23), 00032. doi:<https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.738>

Berlinerblau, V. (2017). Abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes: Una guía para tomar acciones y proteger sus derechos. UNICEF Argentina. Disponible en: <https://www.unesco.org/es/tags/abuso-sexual>

Cantón-Cortés, D., & Cortés, M. R. (2015). Consecuencias del abuso sexual infantil: una revisión de las variables intervinientes. *Anales de psicología*, 2015, vol. 31, nº 2 (mayo), 552-561. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.180771>

Carmenate González, N. E. (2023). El abuso sexual infantil intrafamiliar una mirada. *Avances*, 25(1), 3-19. Obtenido de <http://avances.pinar.cu/index.php/>

SECCIÓN II. PSICOLOGÍA



Carrascal, M. (2019). La importancia del abordaje interprofesional en caso de abuso sexual infantil en Colombia. *Acta Colombiana de Psicología*. Obtenido de http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v22n2/es_0123-9155-acp-22-02-342.pdf

Colombé Echenique, M., Pozo Martínez, E., & de Armas Mesa, I. (2020). El abuso sexual infantil. Su relación con algunos problemas emocionales. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. Obtenido de <https://www.eumed.net/rev/caribe/2020/09/abuso-sexual-infantil.html>

Concejo de Bogotá. (2025). Análisis de la situación del abuso y explotación sexual infantil en Bogotá, Primer Semestre 2025. Obtenido de <https://concejodebogota.gov.co/analisis-de-la-situacion-del-abuso-y-explotacion-sexual-infantil-en/cbogota/2025-07-30/172142.php>

Congreso de la República. (4 de agosto de 2021). Ley 2126 de 2021. Por la cual se regula la creación, conformación y funcionamiento de las Comisarías de Familia, se establece el órgano rector y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* No. 51.756. Obtenido de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_2126_2021.html

Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia). Obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=2210>

Congreso de la República de Colombia. (2021). Ley 2137 de 2021. Obtenido de <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes%2F30042133>

Congreso de la República de Colombia. (2024). Ley 2375 de 2024. Obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=2461>

96

Congreso de la República de Colombia. (2025). Ley 2460 de 2025. Por medio de la cual se modifica la Ley 1616 de 2013 y se dictan otras disposiciones en materia de prevención y atención integral en salud mental. Diario Oficial. Obtenido de

https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=260636

Congreso de la República de Colombia. (2007). Ley 1146 de 2007 Por la cual se dictan normas para la prevención de la violencia sexual y atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente. Obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=2566>

9

De la Cruz Rojas, L., Gonzales Flores, A., & Contreras Vargas, M. (2022). Competencias parentales en educación sexual y prevención del abuso sexual infantil en tiempo de pandemia. Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores. doi:<https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3151>

SECCIÓN II. PSICOLOGÍA



Defensoría del Pueblo. (2023). Informe defensorial: Violencia sexual contra niños, niñas y adolescentes en Colombia. Análisis de la respuesta estatal. Bogotá, D.C. Obtenido de https://repositorio.defensoria.gov.co/bitstream/handle/20.500.13061/557/Informe_ViolenciaSexualNNA_VF130423_PDF.pdf?sequence=1

García Arias, H., & Navarro Bolaño, M. (2021). Estrategias para la prevención de situaciones de abuso sexual infantil. Corporación Universidad de la Costa. Obtenido de <https://hdl.handle.net/11323/7898>

Gómez Villarraga, D., & Pérez Ulloa, A. (2023). Contextos escolares protectores: una estrategia contra el abuso sexual infantil. Universidad Cooperativa de Colombia, 1-49. Obtenido de <https://repository.ucc.edu.co/bitstreams/a8ea740f-de47-4bdf-a7b3-efc283d616d7/download>

Guevara, Y. A. (2022). Estrategias de prevención del abuso sexual infantil adoptadas por la comunidad educativa del hogar infantil Mis Retoños de Gigante-Huila. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.14625/28008>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. (s.f.). ICBF.GOV. Obtenido de <https://www.icbf.gov.co/promas-y-estrategias/proteccion/violencia-sexual#c9fbkjgn>

Lu, M., Barlow, J., Meinck, F., & Neelakantan, L. (2022). Unpacking School-Based Child Sexual Abuse Prevention Programs: A Realist Review. Trauma,

Violence, & Abuse, 24(4), 2067-2081. doi:<https://doi.org/bibliotecavirtual.unad.edu.co/10.1177/15248380221082153>

Martínez-Corona, J. I., Palacios-Almón, G. E., & Oliva-Garza, D. B. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. *Ra Ximhai*, 19(1).

Martínez, G. F. (2020). Estrategia de prevención del abuso sexual infantil en niños y niñas de 6 a 11 años de edad en tres instituciones educativas del departamento de Boyacá. Repositorio Institucional UNAD. Obtenido de <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/34487>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Documento de orientaciones de política para la promoción de derechos y la prevención, detección y atención de las violencias en la escuela: violencia sexual. 1-16. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-322244_archivo_pdf_violencia_sexual.pdf

Ministerio de Salud y Prosperidad Social. (2012). Resolución 0459 de 2012. 1-55. Obtenido de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/lists/bibliotecadigital/ride/de/dij/resolucion-0459-de-2012.pdf>

Noronha, K., Leitão, C., Resende, G., & Ferreira, B. (2023). ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO (COPING) COM VÍTIMAS DE ABUSO SEXUAL INFANTIL: REVISÃO DE ESCOPO. *Diversidade e Educação.*, 149-176.

Obtenido

de

<https://www.semanticscholar.org/reader/3e421472d3d0a80befd438790be2dbcdf4202786>

Oliveira, K. L., & Oliveira, B. V. (2024). ABUSO SEXUAL INFANTIL EN EL CIBERESPACIO: ERA DIGITAL Y PROTECCIÓN INTEGRAL DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES. *Revista Iberoamericana de Humanidades, Ciencias y Educación*, 10(5), 1349–1370. doi:<https://doi.org/10.51891/rease.v10i5.13938>

Organización Mundial de la Salud. (5 de Noviembre de 2024). Maltrato infantil.

Obtenido de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>

Organización Panamericana de la Salud. (2020). Cómo responder a niños, niñas y adolescentes que han sufrido abuso sexual. Directrices clínicas de la OMS. doi:<https://doi.org/10.37774/9789275321829>

Ortiz Barrero, M. J. (2017). Importancia de los programas de prevención del abuso sexual en Colombia. *Debates emergentes en Psicología*, 31-42. Obtenido de <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/24642>

Ortiz Sánchez, D., Villegas Ramírez, A. A., & Solano Santos, L. V. (2023). Prevención del Abuso Sexual Infantil (ASI) Utilizando un Material Audiovisual. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9701-9712. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8534

Ortiz, B., & Puentes, P. (2023). Importancia de los padres en la prevención del abuso sexual infantil. 768 - 790. Obtenido de https://files.cdn-files-a.com/uploads/3743669/normal_673d1b851d84f.pdf

Pereda-Beltrán, N. (2010). Actualización de las consecuencias físicas del abuso sexual infantil. *Rev Pediatr Aten Primaria.*, 273-285. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3257733>

Pinzón Martínez, M. A. (2025). Creación de un programa de prevención del abuso sexual infantil para docentes del área metropolitana de Bucaramanga. Obtenido de <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/29a5ab25-5e37-4e1c-b21e-bbad80ea518a/content>

Puente-Ortega, T., Moreta-Herrera, R., & Játiva, R. &. (2025). Efectos a largo plazo del abuso infantil en la salud mental y el comportamiento delictivo en la edad adulta: una revisión sistemática. *Medicina Clínica y Social*, 9(1), Artículo 568. doi:<https://doi.org/10.52379/mcs.v9.568>

Pulido-Guerrero, E. G., Jiménez-Ariza, L. M., & Ramírez-Durán, J. I. (2025). Efectividad de una intervención escolar para la prevención del abuso sexual infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1-21. doi:<https://doi-org.bibliotecavirtual.unad.edu.co/10.11600/rlcsnj.23.1.6418>

Real-López, M., Peraire, M., & Ramos-Vidal, C. (2023). Abuso sexual infantil y consecuencias psicopatológicas en la vida adulta. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*. doi:10.31766/revpsij.v40n1a3

Real-López, M., Peraire, M., & Ramos-Vidal, C. (2023). Abuso sexual infantil y consecuencias psicopatológicas en la vida adulta. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*. doi:10.31766/revpsij.v40n1a3

Rodríguez-López, Y. (2012). CONSECUENCIAS PSICOLÓGICAS DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL. *Eureka (Asunción) en Línea*, 9(1), 58-68. Obtenido de https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2220-90262012000100007

Sánchez Merino, M., & Boyano, J. T. (2019). Abuso sexual infantil. Cuando el cerebro se niega a recordar. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, 40-46. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7326649>

Sanguino Gómez, A., Gualdrón Porras, T., & Rodríguez Quiñonez, D. (2023). Formación lúdico-pedagógica en el desarrollo integral de habilidades sociales para prevenir la violencia sexual de niños, niñas y adolescentes, San Andrés- Santander. *Revista Criterios*. Obtenido de <https://www.semanticscholar.org/reader/b0f8ca67f0a34bb31a43c63f9e6a59bdc0af272a>

Solehati, T., Fikri, A. R., Kosasih, C. E., Hermayanti, Y., & Mediani, H. S. (2022).

The Current Preventing of Child Sexual Abuse: A Scoping Review. Social Sciences, 11(11), 508. doi:<https://doi.org/10.3390/socsci11110508>

UNICEF. (noviembre de 6 de 2024). Datos urgentes: La violencia contra la infancia está muy extendida y afecta a millones de niños y niñas en el mundo. Obtenido de <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/violencia-contra-infancia-extendida-afecta-millones-ninos>

Unicef. (s.f.). Prevención y Respuesta a la Explotación, el Abuso Sexual y La Salvaguardia. Obtenido de De la Niñez y Adolescencia desde UNICEF y sus aliados: <https://www.unicef.org/colombia/peas-colombia>

Yagual Lirio, A. R. (2022). Abuso sexual infantil. caso: Factores y prevención en la escuela Roberto Alejandro Narváez del cantón Santa Elena. La Libertad. UPSE, Matriz. Facultad de Ciencias Sociales y de la Salud. Obtenido de <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/9187>

Yagual Lirio, A. R., & Yépez Vera, A. E. (2023). Abuso sexual infantil. Caso: factores y prevención en la escuela Violeta Ordóñez de Masson del cantón Santa Elena: Child sexual abuse. Case: factors and prevention in the Violeta Ordóñez de Masson School in the Santa Elena canton. Maestro Y Sociedad, 166–175., 166–175. Obtenido de <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/6049>

RESEÑA DE LAS AUTORAS

MELISSA JUDITH ORTIZ BARRERO

PSICÓLOGA

Doctora en Educación, magister en psicología y psicóloga. Premio Nacional de Psicología 2023 otorgado por COLPSIC. Con 16 años de experiencia en docencia universitaria y evaluación psicológica y seguimiento terapéutico y psicoeducativo a población infantil. Con capacitación en las áreas de Medición y Evaluación, Desarrollo Socio-Emocional, Dificultades del Aprendizaje, Violencia Intrafamiliar y Psicología positiva.

Énfasis investigativo en las áreas educativa y salud, con temas como:

- Expresión y comunicación emocional en universitarios, en docentes, en estudiantes de colegios y en directores de instituciones educativas.
- Percepción del riesgo de contagio por COVID-19 y percepción de las vacunas.
- Diseño y validación de instrumentos psicológicos para evaluar variables asociadas a la salud y salud mental
- Y otros temas como: conducta de automedicación, conducta proambiental, riesgo suicida y prevención del abuso sexual infantil.

Actualmente investigadora asociada Minciencias, líder del grupo de investigación SOPHIE e investigadora del semillero de investigación CulturaMente. Conductora y directora científica del programa radial virtual "Salud Global" de la

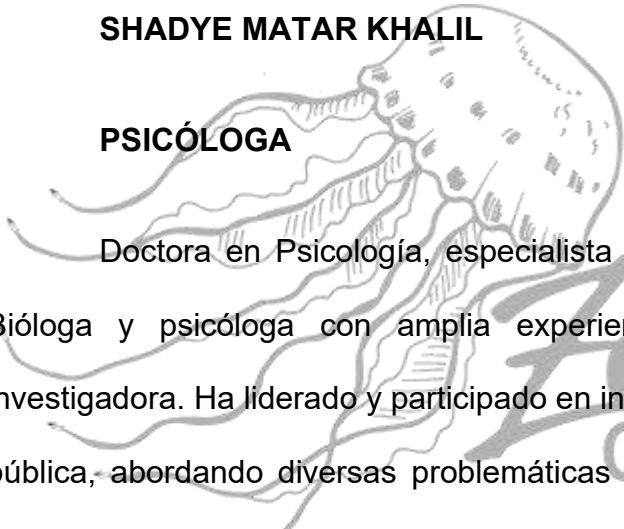
Radio Unad Virtual, un programa dedicado a la psicología, donde presenta resultados de investigaciones, temas de actualidad y diversas problemáticas de interés para la psicología con invitados de relevancia nacional e internacional.

Publicaciones:

<https://scholar.google.com/citations?user=mOU5gNEAAAAJ&hl=es>

SHADYE MATAR KHALIL

PSICÓLOGA



Doctora en Psicología, especialista en Psicología Médica y de la Salud. Bióloga y psicóloga con amplia experiencia como docente universitaria e investigadora. Ha liderado y participado en investigaciones en el ámbito de la salud pública, abordando diversas problemáticas de alto impacto social, entre ellas el consumo de sustancias psicoactivas, la diabetes, la obesidad y el control del peso. Asimismo, ha desarrollado estudios sobre regulación emocional, percepción del riesgo y del contagio durante la pandemia por COVID-19, percepción y aceptación de la vacuna, síndrome post-COVID-19, así como temáticas relacionadas con el suicidio, la violencia y la conciencia ambiental.

Publicaciones:

<https://scholar.google.com/citations?user=Ay2m46EAAAAJ&hl=es&authus>

[er=1](#)

PSICOLOGÍA POSITIVA: OPTIMISMO COMO FACTOR PROTECTOR DE LA PERSONA

POSITIVE PSYCHOLOGY: OPTIMISM AS A PROTECTIVE FACTOR FOR THE INDIVIDUAL

Marilia Sibeles Cortez Vidal
Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo
Perú

RESUMEN

El campo de la psicología positiva ha ido evolucionando; uno de sus objetivos está orientado al fortalecimiento de las emociones positivas, invitando a la persona a reconocer sus potencialidades y en el proceso dar apertura al optimismo - tendencia a esperar resultados positivos en el futuro-, el mismo que puede llegar a convertirse en un factor protector frente a los eventos estresantes. El estudio de tipo documental; se propuso identificar los aportes de la psicología positiva y analizar el optimismo como factor protector en la vida de la persona en el contexto donde se desarrolla. Se revisó 25 artículos publicados entre los años 2023-2025 y se utilizó una matriz de sistematización para la visualización y extracción de

información relevante. Se evidencia que, el optimismo se consolida como un constructo clave dentro del marco teórico de la psicología positiva contemporánea, siendo un factor protector central del bienestar psicológico; facilita procesos adaptativos, fortalece la resiliencia y amortigua el impacto de los estresores vitales. Del mismo modo, el optimismo no es un rasgo estático, sino una competencia psicológica susceptible de ser entrenada, con beneficios sostenidos sobre la salud mental y la calidad de vida.

PALABRAS CLAVE

Psicología positiva, optimismo, resiliencia, bienestar psicológico, estrés

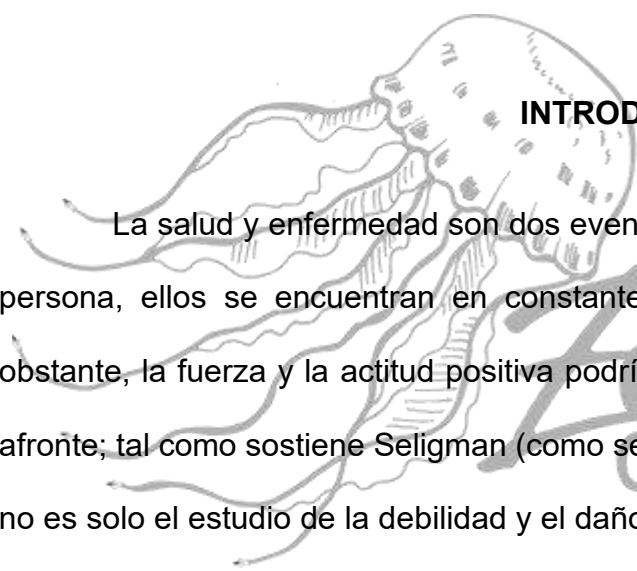
ABSTRACT

The field of positive psychology has been evolving; one of its objectives is oriented toward strengthening positive emotions, inviting individuals to recognize their potential and, in the process, opening the door to optimism—the tendency to expect positive results in the future—which can become a protective factor against stressful events. This documentary study aimed to identify the contributions of positive psychology and analyze optimism as a protective factor in a person's life within their developmental context. Twenty-five articles published between 2023 and 2025 were reviewed, and a systematization matrix was used for the visualization and extraction of relevant information. The evidence shows that optimism is consolidated as a key construct within the theoretical framework of contemporary positive

psychology, serving as a central protective factor for psychological well-being; it facilitates adaptive processes, strengthens resilience, and buffers the impact of life stressors. Similarly, optimism is not a static trait but a psychological competence capable of being trained, with sustained benefits for mental health and quality of life.

KEYWORDS

Positive psychology, optimism, resilience, psychological well-being, stress.



INTRODUCCIÓN

La salud y enfermedad son dos eventos que constituyen un referente en la persona, ellos se encuentran en constante lucha en la vida de la misma, no obstante, la fuerza y la actitud positiva podrían convertirse en mediadores para el afronte; tal como sostiene Seligman (como se cita en Vásquez, 2025), la psicología no es solo el estudio de la debilidad y el daño, es también el estudio de la fortaleza y la virtud; el tratamiento no es solo arreglar lo que está roto, es también alimentar lo mejor de nosotros.

Sumado a ello, si solo se toma como base aspectos negativos de la salud, se omitiría aquel lado positivo de la persona, siendo este último de gran interés de la psicología positiva, la misma que está centrada en estudiar las áreas inexploradas del psiquismo humano, las cuales se conectan con el bienestar psicológico, la realización del individuo como persona y el desarrollo de virtudes cívicas, lo que permitirían convivir de manera armónica en la sociedad; es importante para la

psicología positiva reconocer las condiciones internas de la persona, ayudándola a alcanzar el florecimiento y óptimo funcionamiento psicológico (Alarcón, 2008).

Por tanto, uno de los factores que contribuyen al funcionamiento óptimo de las personas y comunidades es el optimismo, donde la expectativa del resultado positivo ante situaciones cotidianas de la vida y la prevalencia de emociones positivas como parte de la autorregulación emocional, constituyen elementos trascendentales para lograr el éxito.

Estudios respaldan que el optimismo actúa como factor protector ante vivencias negativas depresivas, de ira-disgusto-rechazo, y de ansiedad-miedo, (Díaz & Hernández, 2023); este resultado fue producto de la investigación realizada en estudiantes universitarios, donde las exigencias de la vida universitaria ponen a prueba al estudiante. Sumado a ello, si se analiza el propósito de vida de un estudiante universitario, se resalta que la incertidumbre puede ser una variable que influye en su propósito, por tanto, es el optimismo que actúa como un ente protector para suprimir los efectos de la incertidumbre (Escobar-Cayo, et al., 2023).

Es necesario señalar que mantener expectativas favorables respecto a situaciones futuras, contribuye a la capacidad de adaptación y superación de las adversidades, lo que facilita el bienestar emocional (Freire & Lara, 2024).

Por otro lado, en el plano familiar, este es el contexto que ha recibido poca atención, en un primer acercamiento se buscó identificar la relación entre el apego de los padres y el optimismo de los hijos, encontrándose que el apego con las figuras parentales podría favorecer el desarrollo del optimismo disposicional, con

estos resultados, resulta pertinente conocer la influencia que ciertas características de los padres tienen sobre el desarrollo de la respuesta optimista en los hijos (Escobar-Cayo, et al., 2024).

En el caso del adulto mayor, específicamente aquellos privados de su libertad, se desarrolló una investigación fenomenológica donde se exploró sus experiencias subjetivas, evidenciando que el optimismo es fundamental no solo para su bienestar integral, sino también para fortalecer su capacidad de recuperación frente a las dificultades del entorno carcelario; de ahí la importancia de abordar de forma integral el desarrollo humano de las personas adultas mayores en prisión, contribuyendo a un envejecimiento más saludable y digno (Obando, 2024).

Es por todo lo antes expuesto que surgió la siguiente interrogante ¿cuál es el aporte de la psicología positiva y el optimismo como factor protector de la persona? Para ello se propuso como objetivos, identificar los aportes de la psicología positiva y analizar el optimismo como factor protector en la vida de la persona en el contexto donde se desarrolla.

Este estudio pretende ser un referente teórico sobre la psicología positiva y el optimismo, procurando fortalecer el conocimiento y propiciar investigaciones empíricas; la revisión de literatura reflejará no minimizar la intervención clínica ni idealizar a la psicología positiva, si no indagar y conocer los recursos del ser humano, así como su capacidad para transformarse partiendo de una actitud positiva. Desde el punto de vista práctico y metodológico, al realizar una revisión de

documentos, la estrategia de búsqueda y resolución puede adoptarse para futuras investigaciones que compartan esta tipología.

MARCO TEÓRICO

PSICOLOGÍA POSITIVA: FUNDAMENTOS Y EVOLUCIÓN

A finales de los años noventa, la psicología positiva se consolidó como campo, siendo Martin Seligman su representante, quien propuso un cambio de enfoque desde la patología hacia el estudio de las fortalezas, emociones positivas y el bienestar (Ebitu et al., 2023; Stone, 2023).

Su definición enfatiza la comprensión y la construcción de las cualidades más positivas del individuo: el optimismo, el coraje, la ética del trabajo, la habilidad interpersonal, la capacidad de experimentar placer y la responsabilidad social (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Tiene como objetivos: Ampliar la visión, permitiendo el fortalecimiento de potencialidades. Investigar el bienestar psíquico y subjetivo. Identificar, medir y promover el bienestar de los sujetos, grupos y sociedades. Contar con rigurosidad científica (Gancedo, 2009).

Asimismo, como disciplina dedicada al estudio científico del bienestar, la felicidad y el florecimiento humano, ha experimentado una evolución significativa en

los últimos años, ampliando su alcance teórico y metodológico, así como enfrentando críticas y desafíos que enriquecen su marco conceptual.

Modelos teóricos clave como PERMA, la teoría de las emociones positivas de Fredrickson y el modelo de doble factor de la salud mental han guiado la investigación y las intervenciones (Ebitu et al., 2023; Wang et al., 2023;). Recientemente, se ha propuesto una “tercera ola” que integra perspectivas sistémicas, interdisciplinarias y una mayor sensibilidad cultural y social (Arslan, 2025; Hou et al., 2024; Van Zyl et al., 2023).

Las intervenciones basadas en psicología positiva han demostrado eficacia en ámbitos como la educación, la salud mental, el trabajo y la prevención de adicciones, promoviendo la resiliencia, la satisfacción vital y el compromiso (Bora, 2024; Nurmala et al., 2025; Saksena, 2023; Stone, 2023; Wang et al., 2023).

Por ejemplo de manera histórica, se destaca la intervención realizada por Greco (2010), el cual tuvo como objetivo identificar, promover y fortalecer recursos psicológicos como las emociones positivas que puedan actuar como protectores de salud mental en el marco de un programa de promoción de salud en la infancia, concluyendo que existe relación entre la experiencia de emociones positivas y la flexibilidad cognitiva para resolver problemas interpersonales, contribuyendo al logro de competencias sociales en la infancia.

CRÍTICAS Y DEBATES CONCEPTUALES

Diversos autores han señalado limitaciones en la fundamentación teórica, la medición de constructos y la tendencia a enfoques individualistas o descontextualizados, lo que puede derivar en sesgos culturales o en la reproducción de ideologías neoliberales (McManus et al., 2024; Gaffaney & Donaldson, 2025; Van Zyl et al., 2023; Villalobos & Cabrera, 2025; Wilson et al., 2023).

Del mismo modo, se identifican retos como la crisis de replicación, la necesidad de mayor diversidad cultural y metodológica, y la integración de la psicología positiva con desafíos globales como la equidad, la sostenibilidad y la salud pública.

Así también, se proponen metateorías y marcos interdisciplinarios que permitan una comprensión más holística y dinámica del bienestar (Arslan, 2025).

OPTIMISMO COMO FACTOR PROTECTOR EN LA SALUD MENTAL

El optimismo se define como la tendencia a esperar resultados positivos en el futuro y constituye un rasgo de personalidad que influye en la manera en que las personas interpretan y afrontan las adversidades (Arora et al., 2023; Oriol & Miranda, 2023). Se ha posicionado como un recurso psicológico clave dentro de la psicología positiva, relacionado con la esperanza, la resiliencia y la autoeficacia, pero con características propias que lo distinguen de otros constructos (Arora et al., 2023; Oriol & Miranda, 2023).

La literatura reciente destaca el papel protector del optimismo frente a la depresión, la ansiedad y el estrés en diversas poblaciones, por ejemplo en sobrevivientes de cáncer y enfermedades crónicas, el optimismo predice mejores resultados de salud mental, incluso después de ajustar por variables demográficas y clínicas (Chen et al., 2025; Hirschmiller et al., 2025; Kupper et al., 2025; Man & Ho, 2025).

En estudiantes universitarios y jóvenes adultos, el optimismo se asocia con menor malestar psicológico, mejor calidad de sueño y mayor bienestar subjetivo (Cruz-Soto et al., 2025; Sánchez-Sánchez et al., 2025). Además, en contextos de alta adversidad, como la pandemia de COVID-19, el optimismo ha demostrado ser un amortiguador frente al estrés y la ansiedad, facilitando la adaptación positiva (Lee, 2023; Pitcho et al., 2024).

MECANISMOS DE ACCIÓN Y MEDIADORES

El optimismo actúa tanto de forma directa como indirecta, mediando y moderando la relación entre factores estresantes (como inseguridad alimentaria, dificultades financieras o agotamiento emocional) y la salud mental (Cruz-Soto et al., 2025; Lee & Hong, 2023; Parra et al., 2025; Pitcho et al., 2024).

Además, el optimismo favorece el uso de estrategias de afrontamiento adaptativas, la regulación emocional y la resiliencia, potenciando la autoaceptación, el sentido de propósito y la satisfacción vital (Arora et al., 2023; Gil-Almagro et al., 2024; Oriol & Miranda, 2023; Sánchez-Sánchez et al., 2025).

OPTIMISMO E IMPLICACIONES PARA LA INTERVENCIÓN

El optimismo no solo predice el bienestar subjetivo y psicológico, sino que la relación es recíproca: el bienestar también puede fortalecer el optimismo a lo largo del tiempo (Oriol & Miranda, 2023). En niños y adolescentes, el optimismo prospectivo se asocia con mejores indicadores de bienestar y puede prevenir problemas de salud mental en etapas posteriores (Finch et al., 2023; Oriol & Miranda, 2023).

La literatura respalda la promoción de intervenciones orientadas a fortalecer el optimismo como estrategia preventiva y terapéutica en salud mental, especialmente en contextos de alta incertidumbre o adversidad (Cruz-Soto et al., 2025; Lai et al., 2024; Pitcho et al., 2024). Así también, junto con la resiliencia, constituye un recurso psicológico fundamental para la adaptación positiva y el afrontamiento eficaz de los desafíos vitales.

MARCO METODOLÓGICO

Este trabajo fue de tipo documental, caracterizado por el análisis de la información escrita sobre un determinado tema, con fin de establecer el estado actual del conocimiento respecto al mismo (Bernal, 2016), para ello se realizó una búsqueda de información en bases de datos como Scopus, Proquest, Scielo y el buscador académico Google, incluyéndose documentos publicados entre los años 2023-2025. Se cotejó documentos alineados a la psicología positiva, así como uno

de los factores clave, el optimismo, se dio lectura minuciosa y la información fue propuesta en una matriz de sistematización para la visualización y extracción de información relevante; se contó con una persona estratégica, quien evaluó la pertinencia de las fuentes extraídas, coherencia del análisis y la adecuación de categorización.

ANÁLISIS

APORTES DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA

En la tabla 1 se observa ocho estudios direccionados al análisis de los aportes de la psicología positiva, los mismos que según la clasificación de Ato et al. (2013), pertenecen a los diseños de estudios empíricos.

En dichos documentos se señala que: resiliencia, bienestar psicológico, estrategias de afrontamiento, felicidad, son variables procedentes de la intervención de la psicología positiva, en donde potencian a la persona para hacer frente a las demandas en el ámbito académico, profesional, campo de la salud; así como en las etapas de la vida – adolescencia y adultez.

Tabla 1.

Aportes de la Psicología Positiva: Evidencia Empírica

Autor/año	Tipo de estudio	Participantes/contexto	Hallazgos principales

Klutsey, D.A. y Mahama, I. (2025)	Diseño cuantitativo transversal	450 participantes de Ghana (entre 19 y 47 años, $M = 27.01$, $DE = 5.48$), estudiantes de pregrado y posgrado.	Las intervenciones destinadas a fomentar la perseverancia y manejar el afecto negativo podrían ser valiosas para mejorar el éxito académico y el bienestar psicológico de los estudiantes.
Waigel, N. C. y Lemos, V. N. (2024)	Estudio cuantitativo	421 adolescentes argentinos (Edad = 14,9; $DE = 1,75$).	La satisfacción con la vida como el bienestar psicológico predicen significativamente el florecimiento de los adolescentes.
Vázquez, I. y Coimbra, S. (2024)	Diseño cuantitativo transversal, descriptivo	1,016 participantes de Portugal, época de COVID-19, con una edad media de 30 años (± 12.5), rango de 18 a 83 años, y media de 14 años de práctica federada (± 9.55).	El afrontamiento activo y la satisfacción con el apoyo social se asociaron positivamente con la adaptación de los/as deportistas.
Seperak-Viera R., Nuñez-Flores SR., Portilla-Herrera S. y Dominguez-Lara S. (2024)	Estudio predictivo simple con un corte transversal	100 mujeres peruanas, edad entre 23 y 87 años diagnosticadas con cáncer de cuello uterino sometidas a diversos tratamientos.	El manejo del estrés y un estado de ánimo positivo potencian la resiliencia.
López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P. R., Armas-Sicilia, A. y González-Benítez, N. (2025)	Metodológica empírica-analítica ex post-facto	Se empleó un cuestionario ad hoc que se aplicó a 403 participantes españoles a partir de un muestreo intencional.	La resiliencia es un factor mediador importante, puesto que aquellos estudiantes que mostraron mayores niveles de resiliencia fueron los que tenían menor intención de dejar la formación que estaban cursando.
Feig, Szapary, Harnedy, Castillo, E., C., L., C.,	Estudio cuasiexperimental	EE.UU.; 12 adultos de 6 a 12 meses después de la cirugía metabólica/bariátrica	La intervención fue viable (85% de sesiones completadas) y

Thorndike, A., Psaros, C., Millstein, R. y Huffman, J. (2023)		(M= 46 años, 58% mujeres, 67% blancas no hispanas). Programa de asesoramiento telefónico de 10 semanas que introdujo nuevas habilidades psicológicas positivas y temas de actividad física cada semana.	aceptable (calificaciones promedio de los participantes sobre la facilidad y utilidad de la sesión superiores a 8.0 en una escala de 0 a 10). Tamaño del efecto medio a grande en la actividad física y el bienestar psicológico (por ejemplo, los síntomas depresivos).
Aldbyani, A., Wang, G., Qi, Y., Zhang, C., Li, J., Leng, J. y Alhimaidi, A. (2025)	Estudio transversal	1766 estudiantes universitarios chinos	Estrategias de afrontamiento positivas y los factores estresantes de la vida mediaron parcialmente las asociaciones de la atención plena, la gratitud, el optimismo y la esperanza en el bienestar psicológico.
Navarez, Joel C. (2025)	Diseño cuasiexperimental pre-test/post-test	40 estudiantes universitarios de Filipinas. La intervención, basada en el modelo EPOCH y la Teoría Cognitivo-Conductual, consistió en cuatro módulos estructurados diseñados para cultivar patrones de pensamiento positivo y persistencia.	Los resultados demostraron tamaños del efecto grandes: optimismo (Cohen's $d = 1.5$), perseverancia (Cohen's $d = 1.3$) y bienestar (Cohen's $d = 1.6$). Se resalta la eficacia de las intervenciones de psicología positiva para promover la resiliencia mental y la persistencia académica entre los estudiantes universitarios.

OPTIMISMO COMO FACTOR PROTECTOR DE LA PERSONA EN SU CONTEXTO

En la tabla 2 se observa diecisiete estudios que ubican al optimismo como factor protector de la persona, investigaciones que según la clasificación de Ato et al. (2013), pertenecen a los diseños de estudios empíricos solo uno de carácter teórico: metaanálisis.

Se describe que el optimismo puede mediar el bienestar y la satisfacción con la vida, así como influenciar sobre el propósito de vida; disminuir síntomas depresivos, reducción del agotamiento y angustia, se destaca que tiene un impacto significativo y estable en los estilos de afrontamiento positivo y negativo.

Los estudios se direccionaron a la evaluación del estudiante como del docente; del mismo modo se practicó experimentos en adultos. Además, se contó con la participación de personas no clínicas cuyo propósito fue analizar el optimismo y el afronte a eventos diversos.

Tabla 2.

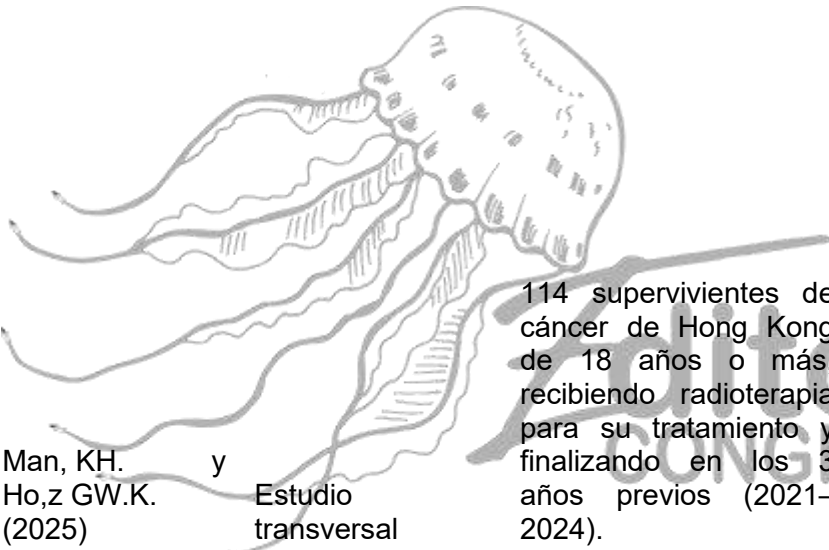
Optimismo como Factor Protector de la Persona en su Contexto: Evidencia Científica

Autor/año	Tipo de estudio	Participantes/contexto	Hallazgos principales
Yıldırım, M., Dilekçi, Ü., Aksoy, Ş. A. Alkhulayfi, A. (2025)	Diseño cuantitativo transversal	893 estudiantes universitarios turcos (58.90% mujeres; M = 21.53 +- 3.99)	El optimismo medió parcialmente las relaciones positivas entre la alfabetización del bienestar y la satisfacción con la vida y el bienestar psicológico, así como la relación

				negativa con los problemas de ajuste psicológico.
				Efecto supretorio del optimismo sobre la intolerancia a la incertidumbre cuando se revisa su influencia sobre el propósito en la vida, variable de gran interés en esta población, ya que orienta sus esfuerzos en el desarrollo de un proyecto de vida.
Escobar-Cayo, N., Nelson, H., Urzúa, A. y Calderón, C. (2023)	Diseño cuantitativo transversal	650 estudiantes de enseñanza superior de diferentes universidades de Chile		
Pavani, J. y Colombo, D. (2023)	Estudio transversal	218 adultos franceses (89 % mujeres, 11 % hombres) edades entre 19 y 64 años (M = 39.86, DE = 10.12).		Un análisis de mediación múltiple sugirió que la relación optimismo-bienestar emocional está significativamente mediada por la apreciación y la rumiación, pero no por la resolución de problemas y la evitación.
		<i>Estudio 1</i> = 37 participantes; 28 a 44 años. <i>Estudio 2</i> = 50; 25 a 44 años, estado civil en ambos grupos, casado. Resonancia magnética funcional (fMRI), se escaneó a los participantes durante una tarea de pensamiento futuro episódico en la que se les presentaba una serie de escenarios episódicos con diferente valencia emocional y se les pedía que se imaginaran a sí mismos (o a su pareja) en la situación		Los individuos más optimistas tenían representaciones neuronales similares en la corteza prefrontal medial (MPFC), mientras que los individuos menos optimistas exhibieron representaciones neuronales más idiosincrásicas en la MPFC.
Yanagisawa, K., Nakai, R., Asano, K., Kashima, E., Sugiura, H. y Abe, N. (2025)	Análisis de similitud de representación intersujeto			

Niemann, L., Von Gruner, C., Zhang, X., Margraf, J. y Totzeck, C. (2023)	Estudio experimental	La muestra (n = 101) no fue aleatorizada. Los participantes fueron asignados al grupo de Entrenamiento en Emociones Positivas (PoET) (n = 55) o al grupo de control (n = 46) que no recibió tratamiento inicialmente.	Disminución significativa de los síntomas de depresión y ansiedad, así como un aumento significativo del optimismo en el grupo PoET. No se encontraron cambios significativos en el grupo de control.
Taati Jeliseh, M., Koleini, N., Zohrabi, M. y Xodabande, I. (2025)	Estudio transversal	200 profesores de idiomas iraníes	Roles distintos y complementarios de la esperanza y el optimismo en la mejora del bienestar docente y la reducción del agotamiento.
Schutte, N. S., y Malouff, J. M. (2024)	Metaanálisis	Dieciocho estudios con un total de 2153 participantes.	Los resultados de optimismo y depresión estuvieron asociados entre sí ($r(17) = 0.58$).
Tarrats-Pons, E., Mussons-Torras, M. y Jiménez-Pérez, Y. (2025).	Diseño cuasiexperimental	Muestra de 194 estudiantes españoles asignados al grupo de intervención (N= 126) o al grupo de control (N= 68). Se examinó la efectividad de implementar una intervención grupal de 15 semanas.	Los estudiantes en el grupo experimental reportaron niveles significativamente más altos de optimismo y tasas de depresión reducidas en comparación con el grupo de control, donde no se observaron diferencias significativas entre los resultados pre y post-intervención.
Shehata, H., Farag, N. y Mohamed, B. (2024)	Diseño cuasiexperimental	Muestra intencional de 50 pacientes de Egipto, con depresión en la prueba previa, así como en la prueba posterior.	Niveles moderados y graves de depresión de los pacientes disminuyeron después de la

			intervención, y hubo mejoras altamente significativas en la puntuación media posterior a la intervención de la depresión, el florecimiento psicológico, optimismo y la esperanza.
Zheng, Y., Hou, Y. y Dong, Z. (2024)	Estudio transversal	Adultos chinos (N = 272)	El optimismo tuvo un impacto significativo y estable en los estilos de afrontamiento positivo y negativo, así como en el bienestar subjetivo y sus componentes.
Parkinson, A., Mullan, B., Bebbington, K., Davis, E., Treadgold, C. y Finlay-Jones, A. (2023)	Estudio transversal	169 australianos (84.0% mujeres, edad media = 21.2) que reportaron vivir con una condición física crónica	La autoeficacia y el optimismo surgieron como predictores del bienestar, mientras que el optimismo, la autocompasión y la regulación emocional fueron predictores del malestar (distrés).
Nawa, N. y Yamagishi, N. (2024)	Análisis de regresión multivariada	de Participantes (N = 71) japoneses	La gratitud, la autoestima y el optimismo influyen en el bienestar individual en su conjunto, probablemente desempeñan roles distintos para facilitar el bienestar subjetivo y psicológico en los participantes.
Baourda, V., Brouzos, A. y	Diseño experimental	361 niños de escuela primaria (8-12 años, M = 9.91, SD=1.26, 158 niños y 203 niñas),	Los niños en el grupo de intervención exhibieron mayor

Vassilopoulos, S. (2023).		asignados a un grupo de intervención (n =229) o a un grupo de control (n=132), que completaron varias medidas al inicio y después de la finalización de la intervención “Feel Good – Think Positive”	optimismo, esperanza, diversas estrategias de afrontamiento, habilidades sociales y autoestima, y disminución del pesimismo y la ansiedad, en comparación con los niños en el grupo de control que solo mostraron disminución significativa de la ansiedad.		
		Man, KH. y Ho,z GW.K. (2025)	Estudio transversal	114 supervivientes de cáncer de Hong Kong de 18 años o más, recibiendo radioterapia para su tratamiento y finalizando en los 3 años previos (2021–2024).	El optimismo predijo significativamente los resultados de salud mental en modelos de regresión (p<0,001). El sexo también se demostró como un predictor significativo de la salud mental (p<0,05), con los hombres mostrando menos optimismo y salud mental que las mujeres.
Wu, S. L., Mah, P. N., Yap, C. C., Fam, J. Y. y Tan, S. A. (2025).	Estudio correlacional transversal	547 estudiantes de Malasia entre 18 y 24 años (M = 21,23, SD = 1,82)			Se destacan los roles protectores de la autoeficacia y el optimismo en la reducción de la angustia, reconociendo al mismo tiempo el impacto perjudicial del pesimismo y la sucumbición.
Hammond, D., Ong, L. Q., Morstead, T., DeLongis, A., Sin, N. L. y	Estudio observacional longitudinal con método de muestreo de experiencias	240 adultos canadienses			El optimismo predijo reducciones en los síntomas depresivos desde el inicio hasta el seguimiento, pero

Klaiber, (2025)	P.	esto no fue mediado por la frecuencia o la flexibilidad de la estrategia de afrontamiento p values > 0.05).
Pang, H. y Veloo, A. (2024)	Diseño cuasi-experimental con pre y post-prueba.	Estudiantes de China de primer año de una escuela secundaria de 2 clases (60 estudiantes por clase), se dividieron en el grupo experimental y el grupo de control. El grupo experimental recibió el Programa de Orientación Grupal para el Optimismo, el grupo de control solo tuvo el curso de actividad de reunión de clase de rutina. Los hallazgos mostraron que la orientación grupal en clase de psicología positiva puede mejorar el optimismo de los estudiantes de secundaria básica.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al analizar los veinticinco documentos, se rescata tres grandes grupos, *el primero* referido a la población estudiantil - educación básica y universitaria – donde caracteriza al optimismo como un rasgo beneficioso universalmente, enfocado en la permanencia y el logro. *El segundo*, en pacientes, condiciones crónicas y postcirugía, donde se analiza la resiliencia y la reducción de la sintomatología clínica. *Y el tercer grupo*, referido a otros como por ejemplo docentes, donde se observó que la presencia de esperanza y optimismo reducen el síndrome de burnout. En niños, tras aplicar programas basados en los fundamentos de la psicología positiva, puede mejorar el optimismo, habilidades sociales y

afrontamiento. Y en deportistas, el afrontamiento activo y apoyo social favorecen adaptación.

De manera conjunta, la evidencia empírica revisada, demuestra de forma consistente que el optimismo y otros recursos de la psicología positiva —como la resiliencia, la perseverancia, la gratitud y el afrontamiento positivo— se asocian significativamente con mayores niveles de bienestar psicológico, florecimiento y adaptación al estrés en distintas poblaciones y contextos culturales (Aldbyani et al., 2025; Waigel & Lemos, 2024; Zheng et al., 2024). Asimismo, diversos estudios confirman que el optimismo cumple un rol mediador y predictor en la relación entre recursos personales y salud mental, reduciendo síntomas de depresión, ansiedad y distrés psicológico (Hammond et al., 2025; Schutte & Malouff, 2024; Yıldırım et al., 2025).

De manera complementaria, las intervenciones basadas en psicología positiva han mostrado efectos moderados a grandes sobre el bienestar, la perseverancia académica y la reducción de sintomatología emocional, tanto en contextos educativos como clínicos (Navarez, 2025; Shehata et al., 2024; Tarrats-Pons et al., 2025).

Frente a todo lo expuesto, el optimismo constituye un factor protector central del bienestar psicológico, al facilitar procesos adaptativos, fortalecer la resiliencia y amortiguar el impacto de los estresores vitales (Pavani & Colombo, 2023; Wu et al., 2025). Además, se confirma que el optimismo no es un rasgo estático, sino una competencia psicológica susceptible de ser entrenada, con beneficios sostenidos

sobre la salud mental y la calidad de vida (Niemann et al., 2023; Pang & Veloo, 2024). En consecuencia, el optimismo se consolida como un constructo clave dentro del marco teórico de la psicología positiva contemporánea.

Desde el plano teórico, los hallazgos refuerzan los modelos integrativos del bienestar psicológico que consideran al optimismo como un mecanismo cognitivo-emocional regulador, capaz de interactuar con variables como la autoeficacia, la esperanza y la regulación emocional (Nawa & Yamagishi, 2024; Parkinson et al., 2023). Asimismo, estudios recientes con evidencia neurocientífica sugieren que el optimismo se asocia a patrones específicos de activación cerebral vinculados al procesamiento del futuro y la valencia emocional, ampliando su comprensión desde una perspectiva biopsicosocial (Yanagisawa et al., 2025).

En el ámbito aplicado, los resultados respaldan el desarrollo de programas preventivos e interventivos en contextos educativos, clínicos y comunitarios, orientados a promover el optimismo como estrategia para mejorar la salud mental y reducir el riesgo de trastornos emocionales (Baourda et al., 2023; Feig et al., 2023).

Se sugiere que para futuras investigaciones se empleen diseños longitudinales y experimentales con asignación aleatoria, a fin de fortalecer la inferencia causal entre optimismo y bienestar psicológico (Schutte & Malouff, 2024). Asimismo, resulta pertinente ampliar la diversidad cultural de las muestras y explorar con mayor profundidad los procesos mediadores —como el afrontamiento, la regulación emocional y la rumiación— que explican la relación entre optimismo y salud mental (Aldbyani et al., 2025; Pavani & Colombo, 2023). Finalmente, se

sugiere evaluar la efectividad a largo plazo de las intervenciones basadas en psicología positiva.

Entre las principales limitaciones se identifica el predominio de diseños transversales, el uso frecuente de muestreos no probabilísticos y la dependencia de instrumentos de autorreporte, lo cual puede generar sesgos y limitar la generalización de los resultados (Wu et al., 2025; Zheng et al., 2024). Estas limitaciones metodológicas restringen la interpretación causal de los hallazgos; no obstante, la convergencia de resultados entre estudios y contextos diversos fortalece la validez externa y teórica de las conclusiones alcanzadas.

REFERENCIAS

Alarcón, R. (2008). Psicología positiva: un enfoque emergente. *Temát. psicol.* 4(1), 7-20.

Aldbyani, A., Wang, G., Qi, Y., Zhang, C., Li, J., Leng, J. & Alhimaidi, A. (2025). Positive psychological traits and psychological well-being: investigating roles of positive coping strategies and life stressors. *BMC Psychology*, 13. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02807-9>

Arslan, G. (2025). Beyond happiness: The three waves of positive psychology and the future of wellbeing. *Journal of Happiness and Health*. <https://doi.org/10.47602/johah.v5i2.121>

Ato, M., López, J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16728244043.pdf>

Arora, P., Dabas, V., Mittal, A., Teotia, I., Dhama, T., Singh, A., Chugh, S., Sharma, H., Pal, M., Gauri, J. & Sharma, K. (2023). Impact of gratitude and optimism on psychological well-being. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology (IJARSCT)*, 3(2), 363-373. <https://doi.org/10.48175/IJARSCT-13864>

Baourda, V., Brouzos, A., & Vassilopoulos, S. (2023). Efficacy of the “Feel Good - Think Positive”, a school-based positive psychology intervention targeting optimism and hope in children. *The Journal of Positive Psychology*, 19, 1091 - 1108. <https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2297216>

Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). Pearson.

Bora, S. (2024). The Power of Positivity: A Comprehensive Study on Positive Psychology. *International Journal of Research Publication and Reviews*. <https://doi.org/10.55248/gengpi.5.0624.1575>

Chen, Y., Nakamura, J., Kim, E., Kubzansky, L., & VanderWeele, T. (2025). Changes in optimism and subsequent health and wellbeing outcomes in older adults: an outcome-wide analysis. *Aging & Mental Health*, 29, 736 - 746. <https://doi.org/10.1080/13607863.2024.2445136>

Cortina Guzmán, L. G. & Berenzon Gom, S. (2013). Traducción al español y propiedades psicométricas del instrumento Positivity Self Test. *Psicología Iberoamericana*, 21(1), 53-64.

Cruz-Soto, M., Baeza-Torres, E., Pelaez, L., Jaimes, J., & Palacios-Delgado, J. (2025). Trajectories of Emotional Exhaustion and Their Contribution to Depression: Optimism as a Buffer in Young People. *Brain Sciences*, 15. <https://doi.org/10.3390/brainsci15060656>

Díaz, D. Hernández, L. (2023). Optimismo y resiliencia como factores protectores ante vivencias negativas en estudiantes universitarios. *PSIDIAL: Psicología y Diálogo de Saberes*, 2(1), 75-87.

Ebitu, E.,T., Eka, E., Etim, G., Inyang, I., Hodo, E., & James, E. (2023). Positive Psychology and Its Application in Marketing: An Appraisal. *Journal of Psychology and Behavior Studies*. <https://doi.org/10.32996/jpbs.2023.3.2.6>

Escobar-Cayo, N., Nelson, H., Urzúa, A., & Calderón, C. (2023). ¿Puede el optimismo mediar la relación negativa de la incertidumbre sobre el propósito en la vida? *Anuario de Psicología*, 53(1).

Escobar-Cayo, N. I., Guzmán-González, M., & Calderón-Carvajal, C. (2024). Relación entre el apego de los padres y el optimismo de los hijos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 29(1).

Feig, E., Szapary, C., Harnedy, L., Castillo, C., Thorndike, A., Psaros, C., Millstein, R., & Huffman, J. (2023). Using Positive Psychology to Address Emotional

Barriers to Physical Activity After Bariatric Surgery: Proof-of-Concept Trial of the Gaining Optimism After Weight Loss Surgery (GOALS) Project. *Cognitive and behavioral practice*, 31 (2), 189-202.
<https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2023.02.002>

Finch, J., Waters, A., & Farrell, L. (2023). Adolescent Anxiety, Depression and Flourishing before and During COVID-19 and the Predictive Role of Baseline Psychological Capital (PsyCap) on Student Mental Health and Subjective Wellbeing During the Pandemic. *Child Psychiatry and Human Development*, 56, 1 - 13. <https://doi.org/10.1007/s10578-023-01568-z>

Freire Gavilanes, E., & Lara Salazar, M. M. (2024). el Optimismo y resiliencia en adolescentes: Optimism and resilience in adolescents. *Tesla Revista Científica*, 4(1).

Gaffaney, J., & Donaldson, S. (2025). Addressing the criticisms and critiques of positive psychology: recommendations for improving the science and practice of the field. *Frontiers in Psychology*, 16.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1548612>

Gancedo, M. (2009). Psicología Positiva: posible futuro y derivaciones clínicas. *Psicodebate*, 9, 15-26.

Gil-Almagro, F., García-Hedrerá, F., Carmona-Monge, F., & Peñacoba-Puente, C. (2024). A study on optimism as a psychological strength in nurses through a prospective study from the outbreak of the COVID-19 pandemic to two

years later. *Brain, Behavior, & Immunity - Health*, 38.

<https://doi.org/10.1016/j.bbih.2024.100782>

Greco, C. (2010). Las emociones positivas: su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 16(1), 81-93.

Hammond, D., Ong, L. Q., Morstead, T., DeLongis, A., Sin, N. L. & Klaiber, P. (2025).

Optimism and depressive symptoms in an adult lifespan sample: evaluating coping in daily life as a mechanism. *Psychology & Health*, 1–16.

<https://doi.org/10.1080/08870446.2025.2505909>

Hirschmiller, J., Schwinn, T., Fischbeck, S., Tibubos, A., Wiltink, J., Zwerenz, R., Zeissig, S., Brähler, E., Beutel, M., & Ernst, M. (2025). The interplay of coping styles and optimism/pessimism in shaping mental health in long-term survivors of malignant melanoma: a register-based cohort study. *BMC Psychology*, 13. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02704-1>

Hou, H., Liu, I., Kong, F., & Ni, S. (2024). Computational positive psychology: advancing the science of wellbeing in the digital era. *The Journal of Positive Psychology*, 20, 1 - 14. <https://doi.org/10.1080/17439760.2024.2362443>

Klutsey, D.A. & Mahama, I. (2025). Academic resilience as a mediator between meaning in life and subjective happiness among undergraduate students at the university of education, Winneba. *BMC Psychol*, 13, 673. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02989-2>

Kupper, N., Post, N., Kop, W., & Widdershoven, J. (2025). The longitudinal association of optimism with quality of life after percutaneous coronary intervention for coronary heart disease; *The THORESCI study. General hospital psychiatry*, 94, 1-9.
<https://doi.org/10.1016/j.genhosppsych.2025.02.008>

Lai, Y., Tsai, E., Jarustanaput, P., Wu, Y., Chen, Y., O'Leary, S., Manachevakul, S., Zhang, Y., Shen, J., & Wang, Y. (2024). Optimism and mental health in college students: the mediating role of sleep quality and stress. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1403146>

Lee, J., & Hong, M. (2023). Stress and Mental Health of Female Workers in the Self-Support Program: Optimism's Protective Function. *Asia-pacific Journal of Convergent Research Interchange*.
<https://doi.org/10.47116/apjcri.2023.06.14>

López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P. R., Armas-Sicilia, A. y González-Benítez, N. (2025). Actitud resiliente ante la intención de abandono académico de los estudios de doctorado. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 77(3), 11-30.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2025.107876>

Man, K., & Ho, G. (2025). Associations between optimism and mental health in postradiotherapy cancer survivors: across-sectional survey study. *BMJ Open*, 15. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2024-093983>

McManus, J., Medvedev, O., Van Zyl, L., & Weijers, D. (2024). Measuring Virtue: An Aristotelian Perspective on Advancing Positive Psychology. *International Journal of Applied Positive Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s41042-024-00167-0>

Nawa, N., & Yamagishi, N. (2024). Distinct associations between gratitude, self-esteem, and optimism with subjective and psychological well-being among Japanese individuals. *BMC Psychology*, 12. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01606-y>

Navarez, Joel C. (2025). Enhancing College Students' Optimism and Perseverance through Positive Psychology Group Intervention. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*. <https://doi.org/10.47772/ijriss.2025.917psy0022>

Niemann, L., Von Gruner, C., Zhang, X., Margraf, J., & Totzeck, C. (2023). Positive Emotions Training (PoET) as an online intervention to improve mental health: a feasibility study. *BMC Public Health*, 23. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-16424-x>

Nurmala, E., Baihaqi, B., Hamidi, N., Saleh, S., & Sumarta, R. (2025). The Impact of Positive Psychology Interventions in Increasing Learning Satisfaction. *SABIQ: Jurnal Sosial dan Bidang Pendidikan*. <https://doi.org/10.62554/69w95b95>

Obando Calderón, J. J. (2024) *Proyecto gerontológico de sensibilización en relación con el desarrollo del optimismo como factor protector durante el periodo transitorio de privación de libertad de un grupo de hombres que descuentan sentencia en el Centro de Atención Institucional Adulto Mayor, San Rafael de Alajuela*. [Tesis de Maestría, Universidad de Costa Rica].

Oriol, X. & Miranda, R. (2023) Relaciones prospectivas entre el optimismo disposicional y el bienestar subjetivo y psicológico en niños y adolescentes. *Applied Research Quality Life*, 19, 195–214. <https://doi.org/10.1007/s11482-023-10237-1>

Pang, H., & Veloo, A. (2024). Intervention on Optimism of Junior High School Students: Positive Psychology Class Group Counseling. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v14-i10/23304>

Parkinson, A., Mullan, B., Bebbington, K., Davis, E., Treadgold, C., & Finlay-Jones, A. (2023). Wellbeing and distress in young people with chronic conditions: how do positive psychology variables relate to mental health outcomes?. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 11. <https://doi.org/10.1080/21642850.2023.2274539>

Parra, L., Roos, L., Layland, E., Spahr, C., Goldbach, J., Bray, B., Kipke, M., & Slavich, G. (2025). Optimism, Lifetime Financial Stressors, and Mental Health Among Racially, Sexually, and Gender Minoritized Emerging Adults.

Journal of racial and ethnic health disparities.

<https://doi.org/10.1007/s40615-025-02305-z>

Pavani, J., & Colombo, D. (2023). Appreciation and rumination, not problem solving and avoidance, mediate the effect of optimism on emotional wellbeing.

Personality and Individual Differences.

<https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112094>

Pitcho, S., Heller, O., Chun, Y., Schwartz-Tayri, T., & Grinstein-Weiss, M. (2024).

Optimism in dire times: The buffering role of optimism in the relationship between food insecurity and mental health during the COVID-19 pandemic.

Heliyon, 10. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e30385>

Saksena, N. (2023). School Psychology: A Positive Psychology Approach. *Mind and*

Society. <https://doi.org/10.56011/mind-mri-114-20221>

Sánchez-Sánchez, H., Schoeps, K., & Montoya-Castilla, I. (2025). Emotion

Regulation Strategies and Psychological Well-Being in Emerging Adulthood:

Mediating Role of Optimism and Self-Esteem in a University Student

Sample. *Behavioral Sciences*, 15. <https://doi.org/10.3390/bs15070929>

Schutte, N. S. & Malouff, J. M. (2024). The simultaneous impact of interventions on

optimism and depression: A meta-analysis. *Mental Health Science*, 2, e79.

<https://doi.org/10.1002/mhs2.79>

Shehata, H., Farag, N., & Mohamed, B. (2024). Effect of Positive Psychology

Interventions on Psychological Flourishing, Optimism, and Hope among

Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

Seperak-Viera R, Nuñez-FloresSR, Portilla-Herrera S, & Dominguez-Lara S. (2024). Influencia de la inteligencia emocional sobre la resiliencia: un estudio en sobrevivientes de cáncer cérvico uterino en Arequipa – Perú. *Psicooncologia*, 21, 265-277. <https://dx.doi.org/10.5209/psic.98171>

Stone, B. (2023). Integrating Positive Psychology into Substance Use Treatments. *Encyclopedia*. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia3030082>

Taati Jeliseh, M., Koleini, N., Zohrabi, M. & Xodabande, I. (2025). Examining the contributions of hope and optimism to teacher wellbeing and burnout through a structural equation modeling analysis. *Discov Psychol*, 5, 105. <https://doi.org/10.1007/s44202-025-00454-0>

Tarrats-Pons, E., Mussons-Torras, M. & Jiménez-Pérez, Y. (2025). Efficacy of a Positive Psychology Intervention in Enhancing Optimism and Reducing Depression Among University Students: A Quasi-Experimental Study. *Behavioral Sciences*, 15. <https://doi.org/10.3390/bs15050571> Shehata et al., 2024

Van Zyl, L., Gaffaney, J., Van Der Vaart, L., Dik, B., & Donaldson, S. (2023). The critiques and criticisms of positivpsychology: a systematic review. *The*

Journal of Positive Psychology, 19, 206 - 235.

<https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2178956>

Vásquez, M. D. B., Castiblanco, O. A. B., & Garassini, M. E. (2025). Propuesta de un programa basado en psicología positiva para mejorar la inmunocompetencia en población adulta. *Pinelatinoamericana*, 5(2), 141-151.

Vázquez, I.; Coimbra, S. (2024). Resilience in the face of the COVID-19 Pandemic in Portuguese Adult Athletes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 24(1), 154-168

Villalobos, J., & Cabrera, V. (2025). A Constructive Critique: Advancing Positive Psychology with Equity and Justice. *International Journal of Applied Positive Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s41042-024-00209-7>

Waigel, N. C. & Lemos, V. N. (2024). Satisfacción con la vida y bienestar psicológico como predictores del florecimiento durante la adolescencia. *Psicogente*, 27(51), 1-18. <https://doi.org/10.17081/psico.27.51.6452>

Wang, F., Guo, J., & Yang, G. (2023). Study on positive psychology from 1999 to 2021: A bibliometric analysis. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1101157>

Wilson, D., Ng, V., Alonso, N., Jeffrey, A., & Tay, L. (2023). Conceptualizing "positive attributes" perspectives. *Journal of personality*. <https://doi.org/10.1111/jopy.12873>

- Wu, S. L., Mah, P. N., Yap, C. C., Fam, J. Y., & Tan, S. A. (2025). Psychological Distress Among Malaysian University Students: The Protective Roles of Hope, Optimism, Resilience, and Self-Efficacy. *The Journal of Genetic Psychology*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/00221325.2025.2497457>
- Yanagisawa, K., Nakai, R., Asano, K., Kashima, E., Sugiura, H., & Abe, N. (2025). Optimistic people are all alike: Shared neural representations supporting episodic future thinking among optimistic individuals. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 122. <https://doi.org/10.1073/pnas.2511101122>
- Yıldırım, M., Dilekçi, Ü., Aksoy, Ş. A. & Alkhulayfi, A. (2025) Investigating the impact of well-being literacy on psychological adjustment problems, life satisfaction, and psychological well-being in Turkish undergraduate students: the mediating role of optimism. *BMC Psychol*, 13, 1291. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03618-8>
- Zheng, Y., Hou, Y. & Dong, Z. (2024). From Good Expectancy to Good Feelings: How Optimism Is Related to Subjective Well-Being in Chinese Adults through the Pathway of Coping. *Behavioral Sciences*, 14. <https://doi.org/10.3390/bs14030165>

RESEÑA DE LA AUTORA

MARILIA SIBELE CORTEZ VIDAL

Graduación en Psicología por la Universidad César Vallejo, Trujillo - Perú
Maestra en Educación con mención en Psicología Educativa por la Universidad Nacional de Trujillo - Perú. Doctora en Psicología por la Universidad César Vallejo, Trujillo - Perú. Psicoterapeuta Gestalt por el Instituto Gestalt de Lima - Perú. Promotora en Salud Mental. Psicoterapeuta Gestáltica en el área del desarrollo personal y trabajo en sueños. Investigadora en el ámbito de la psicología positiva. Revisora de artículos científicos en revistas: internacional y nacional en Ciencias de la Salud. Docente en investigación y Miembro del Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo - Perú.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, por el seguimiento en las etapas de este proceso investigativo.



SECCIÓN III. SALUD MENTAL

**SALUD MENTAL
Y PREVENCIÓN**

TABLA DE CONTENIDO

<i>¿AZAR O ELECCIÓN? MOTIVACIONES PSICOLÓGICAS Y CREENCIAS ASOCIADAS A LAS APUESTAS</i>	895
<i>¿CHANCE OR CHOICE? PSYCHOLOGICAL MOTIVATIONS AND BELIEFS ASSOCIATED WITH GAMBLING</i>	895
Andrea Espinardi	895
<i>ENTRE EL SILENCIO Y EL PLACER: EXPERIENCIAS DE SATISFACCIÓN SEXUAL FEMENINA</i>	926
<i>BETWEEN SILENCE AND PLEASURE: EXPERIENCES OF FEMALE SEXUAL SATISFACTION</i>	926
Dunia Caicedo	926
<i>CACHORRITO, ME VES Y ME TRANSFORMAS: INTERVENCIÓN BREVE REPLICABLE PARA BIENESTAR HUMANO-CANINO EN HOGARES URBANOS</i>	956
<i>PUPPY, YOU SEE ME AND YOU TRANSFORM ME: A BRIEF REPLICABLE HUMAN-CANINE WELL-BEING INTERVENTION IN URBAN HOUSEHOLDS</i>	956
Patricia Serna González	956
Víctor Manuel Eslava Echagaray	956
Grecia Janeth Chávez Torres	956
<i>EXPERIENCIAS DE DUELO MIGRATORIO EN ESTUDIANTES INTERNACIONALES EN PUERTO RICO</i>	993
<i>EXPERIENCES OF MIGRATORY GRIEF AMONG INTERNATIONAL STUDENTS IN PUERTO RICO</i>	993
Sofía Selene Morán Vásquez, B.A.	993
Ángeles Marie Guzmán Mojica	993
Jesús J. Marrero Centeno, Ph.D.	993
Karely Alvarado Figueroa	993
María Eugenia Negrón Phillipi	993
<i>INTERVENCIONES ASISTIDAS CON CANINOS Y SU CONTRIBUCIÓN A LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS</i>	1032

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



CANINE-ASSISTED INTERVENTIONS AND THEIR CONTRIBUTION TO SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN UNIVERSITY STUDENTS _____ 1032

Juanita Bejarano Celis _____ 1032

INTERVENCIÓN HACIA LA PREVENCIÓN DEL SUICIDIO INFANTO-JUVENIL _____ 1053

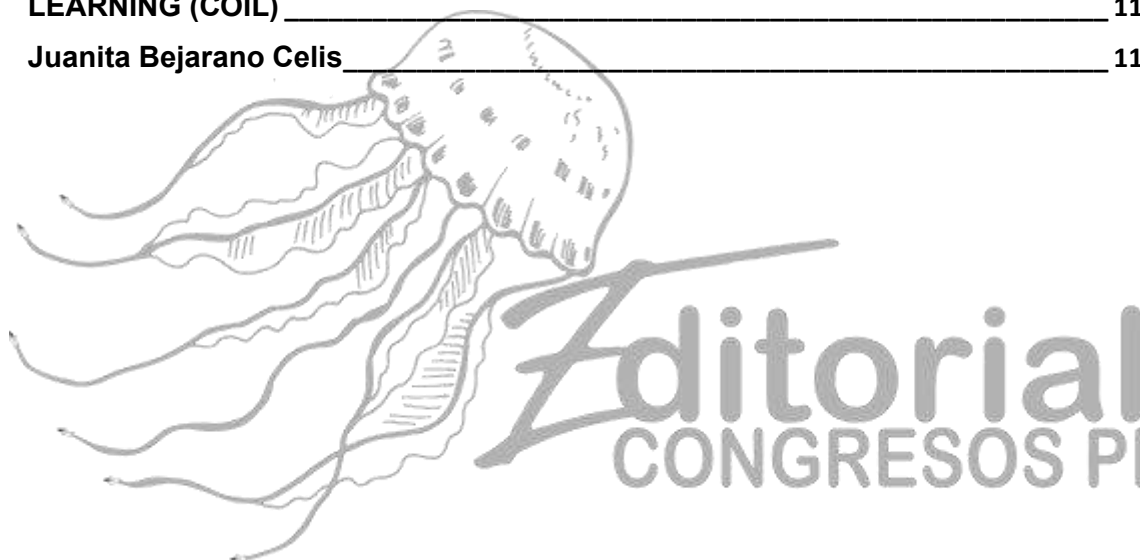
INTERVENTION TOWARDS THE PREVENTION OF CHILDREN AND YOUTH SUICIDE _____ 1053

Zulma Leonila Ayala Saldaña _____ 1053

PREVENCIÓN DE VIOLENCIAS BASADAS EN GÉNERO A TRAVÉS DE LA REFLEXIÓN ESTUDIANTIL EN EL MARCO DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO INTERNACIONAL EN LÍNEA (COIL) _____ 1108

PREVENTION OF GENDER-BASED VIOLENCE THROUGH STUDENT REFLECTION WITHIN THE FRAMEWORK OF COLLABORATIVE ONLINE INTERNATIONAL LEARNING (COIL) _____ 1108

Juanita Bejarano Celis _____ 1108



¿AZAR O ELECCIÓN? MOTIVACIONES PSICOLÓGICAS Y CREENCIAS ASOCIADAS A LAS APUESTAS

¿CHANCE OR CHOICE? PSYCHOLOGICAL MOTIVATIONS AND BELIEFS ASSOCIATED WITH GAMBLING



Andrea Espinardi
Lotería de Córdoba SAU
Argentina

RESUMEN

El presente trabajo describe una intervención de praxis profesional desarrollada en el ámbito de la prevención del juego problemático, específicamente orientada hacia adolescentes. El objetivo principal es presentar las motivaciones más usuales para apostar, relacionándolas con la frecuencia y severidad de problemas asociados al juego, aumentar la percepción de riesgo sobre los juegos de apuestas y reducir la intención de apuesta, particularmente en menores. Desde el Programa de Juego Responsable de Lotería de Córdoba SAU, se desarrollan programas preventivos en instituciones educativas y comunitarias de la provincia de Córdoba, Argentina. La metodología empleada consiste en talleres participativos de

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



60 minutos de duración, con un máximo sugerido de 35 participantes, donde se implementan actividades grupales que fomentan la reflexión sobre las motivaciones para apostar (sociales, de afrontamiento, de automejora y económicas), la percepción de riesgo asociada a cada una, y la identificación de alternativas de ocio saludables. Los resultados obtenidos evidencian un incremento significativo en la percepción de riesgo de los participantes, especialmente respecto a las motivaciones de afrontamiento y automejora, así como una mayor capacidad para identificar señales de alarma en conductas propias o de terceros. Los beneficios de esta praxis incluyen la promoción de factores protectores, el fortalecimiento de la norma subjetiva grupal contra el juego problemático, y la difusión de recursos de apoyo disponibles. Esta experiencia demuestra la relevancia de intervenciones preventivas basadas en evidencia científica, aplicables tanto en contextos educativos como comunitarios, contribuyendo a la construcción de entornos más saludables y a la reducción de daños asociados al juego de apuestas.

PALABRAS CLAVE

motivaciones de apuesta, juego problemático, percepción de riesgo, prevención, adolescentes, praxis profesional, taller participativo, Lotería de Córdoba

ABSTRACT

This work describes a professional practice intervention developed in the field of problem gambling prevention, specifically oriented towards adolescents and

the general population. The main objective is to present the most common motivations for gambling, relating them to the frequency and severity of gambling-related problems, increase risk perception regarding gambling, and reduce gambling intention, particularly among minors. The application context is framed within the corporate social responsibility of Lotería de Córdoba SAU, which develops preventive programs in educational and community institutions in the province of Córdoba, Argentina. The methodology employed consists of 60-minute participatory workshops with a maximum of 35 participants, implementing group activities that promote reflection on gambling motivations (social, coping, enhancement, and financial), the risk perception associated with each, and the identification of healthy leisure alternatives. Results show a significant increase in participants' risk perception, especially regarding coping and enhancement motivations, as well as greater ability to identify warning signs in their own or others' behaviors. The benefits of this practice include promoting protective factors, strengthening group subjective norms against problem gambling, and disseminating available support resources. This experience demonstrates the relevance of evidence-based preventive interventions, applicable in both educational and community contexts, contributing to building healthier environments and reducing gambling-related harm.

KEYWORDS

gambling motivations, problem gambling, risk perception, prevention, adolescents, professional practice, participatory workshop, Lotería de Córdoba

INTRODUCCIÓN

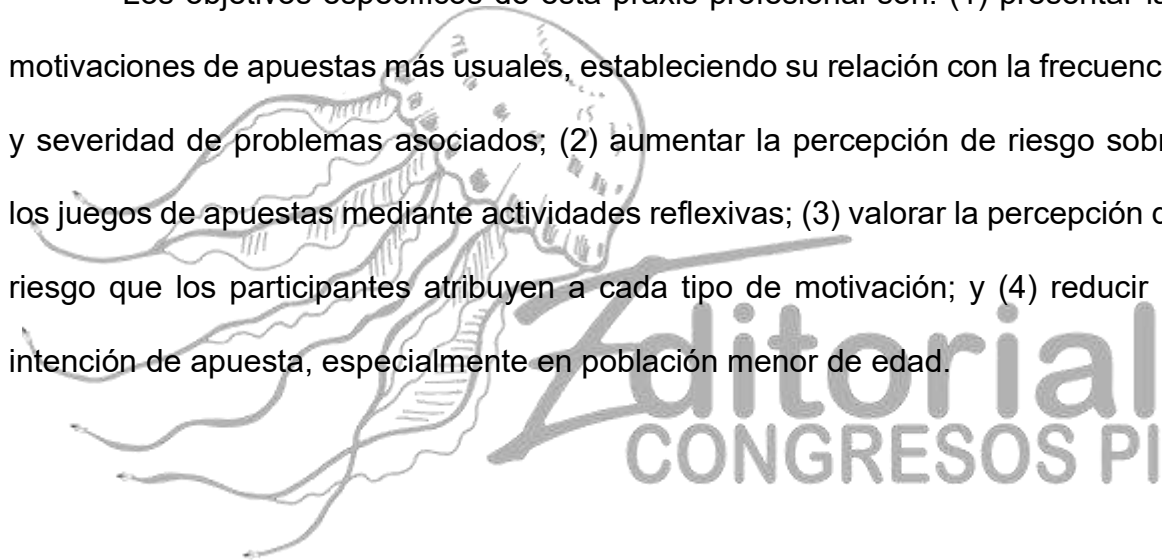
El juego de apuestas ha experimentado un crecimiento exponencial en las últimas décadas, particularmente con la proliferación de plataformas digitales que facilitan el acceso a estas actividades. Esta expansión ha generado preocupación en diversos sectores de la sociedad, especialmente respecto a poblaciones vulnerables como los adolescentes. Según estudios recientes, entre el 0,2% y el 12,3% de los adolescentes presentan problemas relacionados con el juego de apuestas, evidenciando la necesidad urgente de desarrollar estrategias preventivas eficaces.

La comprensión de las motivaciones que impulsan a las personas a apostar constituye un elemento fundamental para el diseño de intervenciones preventivas efectivas. La investigación en este campo ha demostrado que diferentes motivaciones se asocian con distintos niveles de riesgo y severidad de problemas con el juego. Así, identificar precozmente las motivaciones predominantes en un individuo podría ser clave para prevenir el desarrollo de conductas problemáticas.

En este contexto, Lotería de Córdoba SAU, como empresa estatal responsable de la regulación y explotación de juegos de azar en la provincia de Córdoba, Argentina, ha asumido un compromiso activo con la prevención del juego problemático. Reconociendo que la responsabilidad social empresarial trasciende la mera operación comercial, la institución ha desarrollado programas preventivos destinados a informar y sensibilizar a la población, particularmente a los jóvenes, sobre los riesgos asociados al juego de apuestas.

El presente trabajo describe la implementación de un taller participativo titulado "¿Azar o elección? Motivaciones psicológicas y creencias asociadas a las apuestas", diseñado para abordar de manera integral las motivaciones que subyacen a la conducta de apuesta, incrementar la percepción de riesgo y promover alternativas de ocio saludables. Esta intervención se fundamenta en evidencia científica actualizada y se enmarca en un modelo de prevención universal, aplicable tanto en contextos educativos como comunitarios.

Los objetivos específicos de esta praxis profesional son: (1) presentar las motivaciones de apuestas más usuales, estableciendo su relación con la frecuencia y severidad de problemas asociados; (2) aumentar la percepción de riesgo sobre los juegos de apuestas mediante actividades reflexivas; (3) valorar la percepción de riesgo que los participantes atribuyen a cada tipo de motivación; y (4) reducir la intención de apuesta, especialmente en población menor de edad.



FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

MOTIVACIONES PARA APOSTAR: MODELOS TEÓRICOS

El estudio de las motivaciones para apostar se ha inspirado en gran medida en las investigaciones previas realizadas sobre el consumo de sustancias psicoactivas. Esta aproximación se fundamenta en la observación de patrones conductuales similares entre ambos fenómenos, incluyendo la progresión desde un uso recreativo hacia formas problemáticas de consumo o juego.

Dechant y Ellery (2012) propusieron un modelo integral que identifica cuatro tipos principales de motivaciones para apostar, coincidentes con modelos previamente validados en el estudio del consumo de alcohol. Estas motivaciones se clasifican en: (a) motivaciones sociales o recreativas, orientadas a la búsqueda de entretenimiento y diversión, generalmente en compañía de otros; (b) motivaciones de afrontamiento, dirigidas a enfrentar problemas vitales o emociones desagradables mediante la evasión o la búsqueda de seguridad; (c) motivaciones de automejora, centradas en la obtención de emociones positivas y satisfacción a través del juego; y (d) motivaciones económicas, enfocadas en ganar o generar dinero de manera rápida.

La investigación empírica ha demostrado que no todas las motivaciones presentan el mismo nivel de riesgo. Estudios realizados tanto en población adulta como adolescente han encontrado consistentemente que las personas con mayor severidad de problemas con el juego de apuestas presentan puntuaciones elevadas en todas las motivaciones, pero particularmente en las de automejora o mejora del ánimo y en las de afrontamiento de problemas (Dechant, 2014; Stewart y Zack, 2008).

En contraste, las investigaciones sugieren que las motivaciones sociales no predicen necesariamente una mayor frecuencia de apuestas posteriores ni la presencia de niveles problemáticos de juego. Por el contrario, este tipo de motivación podría funcionar como un factor moderador que mantiene la actividad dentro de límites recreativos. Quinlan, Goldstein y Stewart (2013) encontraron que las motivaciones de apuesta pueden predecir patrones específicos de juego, como

apostar en solitario versus apostar en compañía de amigos, siendo el juego solitario un indicador de mayor riesgo.

MOTIVACIONES EN POBLACIÓN ADOLESCENTE

La investigación específica en adolescentes ha revelado patrones particulares que justifican intervenciones preventivas dirigidas a esta población. Grande-Gosende et al. (2018) encontraron que los jugadores problemáticos adolescentes mostraban mayores puntuaciones en cada una de las cuatro categorías de motivaciones, siendo la más frecuente la de mejora del ánimo. Este hallazgo resulta especialmente relevante dado que la adolescencia es un período de desarrollo caracterizado por la búsqueda de sensaciones novedosas y la regulación emocional aún en proceso de maduración.

La vulnerabilidad particular de los adolescentes ante el juego problemático se explica por múltiples factores neurobiológicos y psicosociales. Durante la adolescencia, el sistema de recompensa cerebral alcanza su punto máximo de sensibilidad, mientras que las regiones prefrontales responsables del control inhibitorio y la toma de decisiones continúan en desarrollo. Esta asincronía madurativa incrementa la susceptibilidad a conductas de riesgo, incluyendo el juego de apuestas.

PERCEPCIÓN DEL RIESGO COMO FACTOR PROTECTOR

La percepción del riesgo se define como la creencia de que una conducta específica conlleva consecuencias negativas. Tradicionalmente, en el ámbito de las

adicciones, la percepción del riesgo se ha identificado con el conocimiento de las consecuencias adversas asociadas al consumo de sustancias. La investigación ha demostrado consistentemente una relación inversa entre percepción del riesgo y probabilidad de consumo: a menor percepción del riesgo, mayor es la probabilidad de que se produzca la conducta.

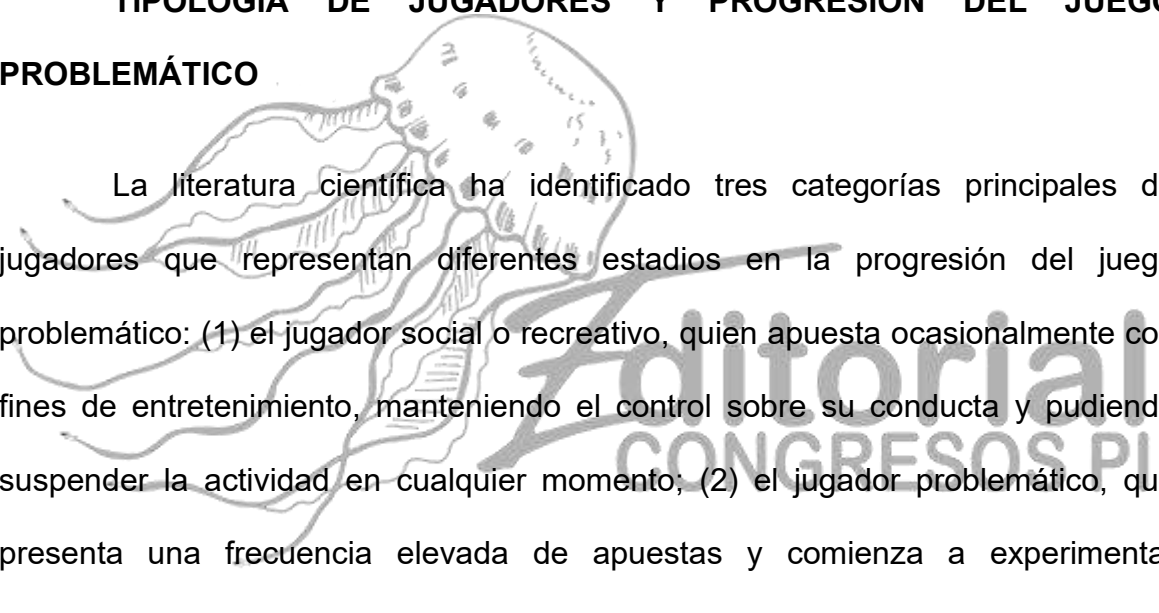
En el contexto específico del juego de apuestas, estudios realizados con adolescentes han evidenciado que aquellos con mayor frecuencia y/o severidad de apuestas presentan una menor percepción de riesgo. Este hallazgo subraya la importancia de desarrollar intervenciones preventivas que incrementen la percepción de riesgo como estrategia para modificar actitudes hacia el juego de apuestas. No obstante, es fundamental que estas intervenciones vayan más allá de la mera provisión de información, incorporando metodologías participativas que promuevan la reflexión crítica y la internalización de los riesgos.

NORMA SUBJETIVA Y FACTORES PROTECTORES

La norma subjetiva, entendida como la percepción que tiene una persona acerca de lo que la mayoría de las personas importantes para ella o miembros de su grupo de referencia piensan sobre la realización de una conducta concreta, constituye un factor protector de gran relevancia. La Teoría del Comportamiento Planificado de Ajzen (1991) postula que la norma subjetiva, junto con la actitud hacia la conducta y el control conductual percibido, determina la intención conductual y, en última instancia, la conducta misma.

En el contexto de la prevención del juego problemático, fortalecer una norma subjetiva contraria al juego excesivo puede actuar como un poderoso disuasor, especialmente en adolescentes, para quienes la conformidad grupal y la aprobación social ejercen una influencia particularmente significativa. Las intervenciones que trabajan explícitamente sobre la norma subjetiva, promoviendo la discusión grupal y la toma de posición colectiva respecto a los riesgos del juego, pueden contribuir a establecer un ambiente social protector.

TIPOLOGÍA DE JUGADORES Y PROGRESIÓN DEL JUEGO PROBLEMÁTICO



La literatura científica ha identificado tres categorías principales de jugadores que representan diferentes estadios en la progresión del juego problemático: (1) el jugador social o recreativo, quien apuesta ocasionalmente con fines de entretenimiento, manteniendo el control sobre su conducta y pudiendo suspender la actividad en cualquier momento; (2) el jugador problemático, que presenta una frecuencia elevada de apuestas y comienza a experimentar consecuencias negativas en diversas áreas de su vida, incluyendo el ámbito laboral, académico y relacional; y (3) el jugador patológico, que ha desarrollado una dependencia completa del juego, experimentando un deterioro significativo en su funcionamiento global y requiriendo aumentar progresivamente la intensidad de sus apuestas para obtener el mismo nivel de estimulación.

Un aspecto crucial en esta progresión es la transformación de las motivaciones a lo largo del tiempo. Mientras que el jugador social puede estar

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



motivado principalmente por factores recreativos y sociales, el jugador problemático tiende a apostar cada vez más por motivos de afrontamiento o búsqueda de mejora del ánimo. Este cambio en el patrón motivacional constituye una señal de alarma importante que debe ser reconocida tanto por los propios jugadores como por su entorno cercano.

CONTEXTO Y APLICACIÓN DE LA PRAXIS

MARCO INSTITUCIONAL

Lotería de Córdoba SAU es una sociedad anónima con participación estatal mayoritaria, encargada de la explotación de los juegos de azar en la provincia de Córdoba, Argentina. La empresa opera bajo un marco regulatorio que establece no solo obligaciones comerciales, sino también responsabilidades sociales específicas en materia de prevención del juego problemático.

Reconociendo que la prevención constituye el pilar fundamental para minimizar los daños asociados al juego de apuestas, Lotería de Córdoba ha desarrollado un programa integral de responsabilidad social que incluye múltiples líneas de acción: campañas de concientización pública, restricciones de acceso a menores de edad, formación de personal para la detección temprana de problemas, y desarrollo de intervenciones preventivas basadas en evidencia científica.

POBLACIÓN DESTINATARIA

El taller "¿Azar o elección?" está diseñado para ser implementado con población general, con especial énfasis en adolescentes y adultos jóvenes. La

selección de esta población objetivo se fundamenta en múltiples razones. En primer lugar, la adolescencia representa un período de alta vulnerabilidad para el inicio de conductas de riesgo, incluyendo el juego de apuestas. En segundo lugar, las intervenciones preventivas en esta etapa del desarrollo tienen mayor probabilidad de generar efectos duraderos al incidir sobre actitudes y creencias antes de que se consoliden patrones conductuales problemáticos.

El taller se ha implementado en diversos contextos: instituciones educativas de nivel secundario y superior, centros comunitarios, organizaciones juveniles y espacios de formación profesional. Esta diversidad de escenarios permite adaptar la intervención a las características específicas de cada grupo, manteniendo los elementos centrales de la metodología.

PROBLEMA ABORDADO

El problema central que aborda esta praxis es la baja percepción de riesgo respecto al juego de apuestas, particularmente en población joven, sumado al desconocimiento de las motivaciones que pueden conducir al desarrollo de juego problemático. La evidencia disponible muestra que muchos adolescentes y adultos jóvenes no reconocen el potencial adictivo del juego de apuestas ni identifican las señales de alarma que indican una progresión hacia formas problemáticas de juego.

Adicionalmente, existe una tendencia a percibir el juego de apuestas como una actividad inofensiva de entretenimiento, minimizando o desconociendo las consecuencias negativas que puede generar cuando se transforma en una conducta compulsiva. Esta subestimación del riesgo se ve agravada por la

normalización social del juego y por estrategias publicitarias que enfatizan los aspectos lúdicos y las posibilidades de ganancia, sin informar adecuadamente sobre los riesgos asociados.

MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS

DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

El taller se estructura en un formato participativo de 60 minutos de duración, diseñado para grupos de hasta 35 participantes. La metodología empleada se fundamenta en principios de educación activa, donde los participantes construyen conocimiento a través de la reflexión, el debate y la interacción grupal, en contraposición a modelos meramente informativos o expositivos.

La estructura del taller se divide en tres momentos claramente diferenciados, cada uno con objetivos específicos y actividades diseñadas para promover un aprendizaje progresivo y significativo. El material necesario para la implementación es provisto por los facilitadores e incluye: tarjetas de colores (verde, amarillo y rojo) para cada grupo de trabajo, etiquetas adhesivas con las dieciséis motivaciones previamente identificadas, un panel general para la clasificación de motivaciones, y material impreso con información sobre recursos de apoyo disponibles en la provincia.

MOMENTO 1: IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE MOTIVACIONES**(15 MINUTOS)**

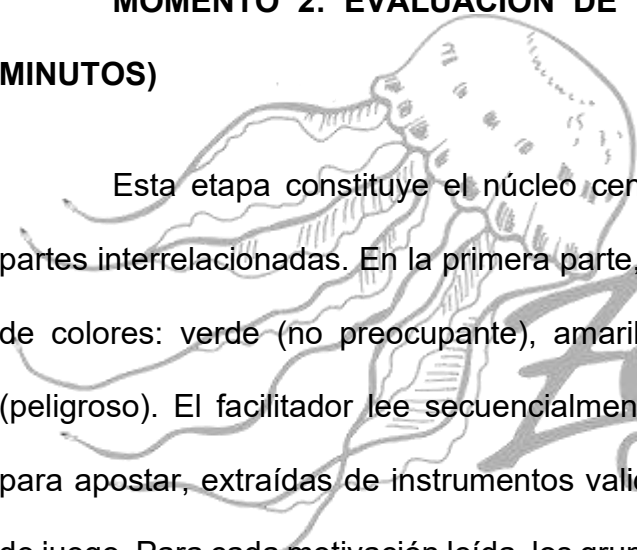
El taller inicia con una pregunta abierta dirigida a los participantes: "Pensando en ustedes o en la gente en general, ¿para qué apuesta la gente?". Esta pregunta tiene como propósito activar los conocimientos previos y experiencias de los participantes, generando un clima de apertura y confianza. Se distribuyen notas adhesivas y elementos de escritura para que cada participante registre su respuesta de manera individual.

Posteriormente, el facilitador presenta la clasificación de motivaciones basada en el modelo teórico de Dechant y Ellery (2012), explicando cada categoría: motivaciones sociales o recreativas (búsqueda de entretenimiento y diversión, generalmente acompañados), motivaciones de afrontamiento de problemas (búsqueda de escapar de problemas vitales o emociones desagradables), motivaciones de automejora (búsqueda de emociones positivas y satisfacción), y motivaciones económicas (búsqueda de ganar o generar dinero rápido).

Se solicita a los participantes que ubiquen sus respuestas en la categoría motivacional correspondiente, promoviendo así una primera reflexión sobre la diversidad de necesidades que el juego de apuestas puede satisfacer. El facilitador enfatiza que el juego de apuestas no es una actividad unidimensional, sino que cubre diversas motivaciones que expresan necesidades tanto internas (mejora del estado de ánimo, evasión de problemas, satisfacción) como externas (sociales, recreativas).

A continuación, se presenta la tipología de jugadores (social o recreativo, problemático y patológico), estableciendo su relación con las fases de juego y con las motivaciones predominantes en cada etapa. Esta presentación se realiza de manera dialógica, promoviendo que los participantes reflexionen sobre preguntas clave: ¿Tendrán las mismas motivaciones los distintos tipos de jugadores? ¿Tendrá las mismas motivaciones el mismo jugador conforme apuesta más en su vida? ¿Consideran que hay algunas motivaciones para apostar más peligrosas que otras?

MOMENTO 2: EVALUACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE RIESGO (30 MINUTOS)



Esta etapa constituye el núcleo central del taller y se desarrolla en dos partes interrelacionadas. En la primera parte, se entrega a cada grupo tres tarjetas de colores: verde (no preocupante), amarillo/naranja (algo preocupante) y rojo (peligroso). El facilitador lee secuencialmente dieciséis motivaciones específicas para apostar, extraídas de instrumentos validados de evaluación de motivaciones de juego. Para cada motivación leída, los grupos deben deliberar y levantar la tarjeta del color que representa su percepción de gravedad respecto a esa motivación particular.

Las dieciséis motivaciones están distribuidas entre las cuatro categorías: (a) Motivaciones sociales: "Porque es lo que la mayoría de mis amigos hacen cuando se reúnen", "Para socializar", "Porque es algo que hago en ocasiones especiales", "Porque hace que una reunión social sea más entretenida"; (b) Motivaciones de automejora: "Porque me gusta cómo me hace sentir", "Porque es excitante",

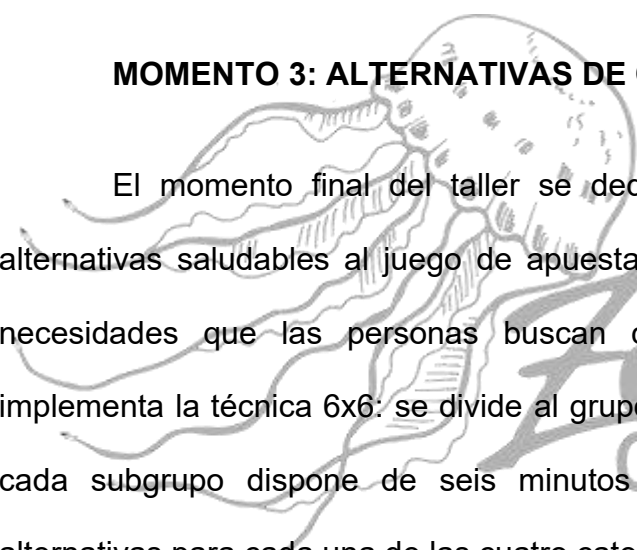
"Porque es divertido", "Porque me hace sentir bien"; (c) Motivaciones de afrontamiento: "Porque me siento con más confianza o más seguro de mí mismo", "Porque me ayuda cuando me siento nervioso o deprimido", "Para olvidar mis preocupaciones", "Para sentirme mejor cuando estoy de mal humor"; (d) Motivaciones económicas: "Para ganar dinero", "Porque disfruto pensando qué cosas podría hacer con lo que gane", "Porque si gano podría cambiar mi estilo de vida", "Para generar dinero".

En la segunda parte, después de que cada grupo ha expresado su percepción mediante las tarjetas de colores, se solicita a un voluntario que pegue la etiqueta adhesiva correspondiente a esa motivación en el panel general, bajo la columna que el grupo haya decidido mayoritariamente (nada preocupante, preocupante o peligrosa). Este proceso se repite para las dieciséis motivaciones, construyendo progresivamente una representación visual colectiva de la percepción grupal de riesgo.

Una vez completado el panel, el facilitador invita al grupo a observar el resultado final y reflexionar sobre él. Se pregunta si alguna motivación ha cambiado de percepción tras la puesta en común y el debate grupal. En caso de que alguna motivación de afrontamiento, mejora del ánimo o económica haya sido clasificada como "nada preocupante", el facilitador interviene activamente para reposicionar esa motivación, explicando al grupo que "cualquier motivación para mejorar el ánimo o enfrentar los problemas debe ser considerada como una señal de alarma y ubicada, al menos, en la categoría de preocupante".

Para el cierre de este momento, se retoma la pregunta inicial sobre si existen motivaciones más peligrosas que otras, y se presentan los hallazgos de investigaciones científicas tanto en adultos como en adolescentes. Se comunica al grupo que los estudios han encontrado consistentemente que las personas con mayores problemas relacionados con el juego presentan alta puntuación en todas las motivaciones, pero especialmente en las de automejora o mejora del ánimo, seguidas por las de afrontamiento de problemas y las económicas, siendo las sociales o recreativas las menos problemáticas.

MOMENTO 3: ALTERNATIVAS DE OCIO SALUDABLE (10 MINUTOS)



El momento final del taller se dedica a promover la identificación de alternativas saludables al juego de apuestas que puedan satisfacer las mismas necesidades que las personas buscan cubrir mediante esta actividad. Se implementa la técnica 6x6: se divide al grupo en subgrupos de seis integrantes, y cada subgrupo dispone de seis minutos para elaborar propuestas de ocio alternativas para cada una de las cuatro categorías de motivaciones trabajadas.

La consigna específica es: "¿Piensan que alguien puede divertirse, socializar, enfrentar los problemas u obtener emociones positivas sin necesidad de apostar? ¿Es posible hacer otras cosas que no sean apostar para esto? En grupo y durante seis minutos, piensen actividades alternativas a las apuestas para divertirse, socializar, enfrentar problemas y buscar emociones positivas".

Transcurridos los seis minutos, un integrante de cada subgrupo expone las propuestas elaboradas. Esta puesta en común permite ampliar el repertorio de

alternativas disponibles para todos los participantes y refuerza el mensaje de que las necesidades legítimas que el juego pretende satisfacer pueden ser cubiertas de múltiples formas más saludables y constructivas.

Para el cierre del taller, se plantean preguntas finales de reflexión: "¿Piensan que solo pueden conseguirse estos beneficios (disfrutar, divertirse, estar con amigos, hacer cosas excitantes, ganar dinero) apostando? Si nuestro interés es divertirnos o estar con amigos, ¿podemos hacerlo sin necesidad de apostar? ¿Les resultan atractivas las propuestas de ocio que surgieron?" Estas preguntas tienen como objetivo consolidar el aprendizaje y promover un compromiso implícito con la exploración de alternativas saludables.

Finalmente, se entregan materiales informativos sobre recursos de apoyo disponibles en la provincia de Córdoba para personas que puedan estar experimentando problemas con el juego o que deseen obtener más información sobre el tema. Se incluyen líneas telefónicas de ayuda, centros de atención especializados y recursos en línea.

RESULTADOS Y BENEFICIOS

RESULTADOS OBSERVADOS

La implementación sistemática del taller "¿Azar o elección?" en diversos contextos educativos y comunitarios ha permitido observar resultados consistentes que evidencian el impacto positivo de esta intervención preventiva. Aunque la

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



naturaleza de la praxis no ha incluido mediciones pre-post con instrumentos estandarizados, la observación directa del proceso, el análisis de las producciones grupales y la retroalimentación de los participantes permiten identificar logros significativos.

En primer lugar, se ha observado un incremento evidente en la percepción de riesgo asociada a las motivaciones de afrontamiento y automejora. Al inicio del Momento 2, cuando se solicita a los grupos que clasifiquen las primeras motivaciones, es frecuente que motivaciones como "porque me ayuda cuando me siento nervioso o deprimido" o "porque me hace sentir bien" sean ubicadas en la categoría verde (no preocupante) o amarilla (algo preocupante). Sin embargo, a medida que avanza la actividad y se generan debates intra e intergrupales, estas percepciones tienden a modificarse, reconociendo el mayor riesgo asociado a este tipo de motivaciones.

En segundo lugar, los participantes demuestran una comprensión más sofisticada de la naturaleza multidimensional del juego de apuestas y de la progresión desde formas recreativas hacia formas problemáticas. Las reflexiones verbalizadas durante el taller evidencian que los participantes logran conectar conceptualmente la tipología de jugadores con las motivaciones predominantes en cada etapa, reconociendo señales de alarma que previamente pasaban desapercibidas.

En tercer lugar, se observa un fortalecimiento de la norma subjetiva grupal contraria al juego problemático. El formato participativo y la construcción colectiva

del panel de motivaciones genera una toma de posición compartida respecto a los riesgos del juego, estableciendo un marco de referencia común para el grupo. Participantes que inicialmente manifestaban actitudes relativamente permisivas o minimizadoras del riesgo tienden a modificar estas posiciones al confrontarlas con las perspectivas de sus pares.

BENEFICIOS IDENTIFICADOS

Los beneficios derivados de esta praxis pueden categorizarse en múltiples niveles. A nivel individual, los participantes adquieren conocimientos específicos sobre motivaciones de juego y factores de riesgo, desarrollan una mayor capacidad de autoevaluación y reflexión crítica sobre sus propias motivaciones para participar (o no) en juegos de apuestas, e incrementan su repertorio de estrategias alternativas para satisfacer necesidades legítimas de socialización, manejo emocional y búsqueda de estimulación.

A nivel grupal, el taller contribuye al establecimiento de una norma social protectora, promoviendo conversaciones sobre un tema que frecuentemente permanece invisibilizado. Los participantes reportan que el taller les ha permitido "hablar abiertamente" sobre juego de apuestas con sus pares, algo que raramente ocurre en otros espacios. Además, el formato grupal favorece el desarrollo de habilidades de comunicación, argumentación y escucha activa.

A nivel comunitario e institucional, la implementación sostenida del taller contribuye a instalar el tema del juego problemático en la agenda de las instituciones educativas y organizaciones comunitarias. Varios establecimientos que han recibido

el taller han solicitado su repetición en años subsiguientes o su extensión a otros grupos, lo cual evidencia el reconocimiento institucional del valor de esta intervención preventiva.

Un beneficio adicional, no previsto inicialmente pero consistentemente reportado, es el impacto en familiares y allegados de los participantes. Varios participantes han comunicado que compartieron la información recibida en el taller con familiares o amigos que podrían estar en riesgo, actuando, así como agentes multiplicadores del mensaje preventivo. Este efecto de difusión amplía el alcance de la intervención más allá de los participantes directos.

IMPACTO EN LA DIFUSIÓN DE RECURSOS DE APOYO

Un logro importante de esta praxis ha sido la difusión efectiva de información sobre recursos de apoyo disponibles en la provincia de Córdoba para personas que experimentan problemas con el juego. Previo a la implementación del taller, evaluaciones informales revelaban un desconocimiento generalizado sobre la existencia de estos servicios. Posterior al taller, los participantes no solo conocen la existencia de líneas de ayuda y centros especializados, sino que comprenden cuándo y cómo acceder a ellos.

Esta información resulta particularmente valiosa dado que el estigma asociado a los problemas con el juego frecuentemente impide que las personas busquen ayuda en etapas tempranas del problema. Al normalizar la búsqueda de apoyo profesional y presentarlo como un recurso legítimo y accesible, el taller contribuye a reducir barreras para el acceso a tratamiento.

RELEVANCIA Y APLICACIÓN FUTURAS

RELEVANCIA PARA EL CAMPO DE ESTUDIO

Esta praxis profesional posee relevancia en múltiples dimensiones. Desde una perspectiva teórica, demuestra la viabilidad de trasladar conocimientos científicos sobre motivaciones de juego a intervenciones preventivas concretas. La investigación académica sobre motivaciones de apuestas ha generado un cuerpo sustancial de evidencia, pero su traducción a programas preventivos implementables en contextos reales ha sido limitada. Este taller constituye un ejemplo de cómo la investigación puede informar directamente la práctica preventiva.

Desde una perspectiva práctica, el taller responde a una necesidad claramente identificada: la escasez de intervenciones preventivas estructuradas, basadas en evidencia y culturalmente adaptadas para población de habla hispana. Mientras que existen numerosos programas preventivos desarrollados en contextos anglosajones, su adaptación a realidades latinoamericanas requiere considerar particularidades culturales, normativas y contextuales que influyen en las actitudes y comportamientos relacionados con el juego.

Desde la perspectiva de la responsabilidad social empresarial, esta iniciativa representa un modelo de cómo las empresas que operan en el sector del juego pueden contribuir activamente a la prevención de daños. En un contexto donde frecuentemente se critica a la industria del juego por priorizar beneficios económicos sobre bienestar social, programas como este demuestran que es

posible adoptar un enfoque ético que balancee la operación comercial legítima con la protección de la salud pública.

APLICACIONES FUTURAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

La experiencia acumulada en la implementación de este taller sugiere múltiples vías para su aplicación y expansión futura en contextos educativos. En primer lugar, el taller podría integrarse formalmente en programas curriculares de educación para la salud en nivel secundario y superior, constituyendo un módulo específico dentro de secuencias didácticas más amplias sobre prevención de adicciones y promoción de estilos de vida saludables.

En segundo lugar, el formato participativo del taller lo hace particularmente apto para ser facilitado por docentes previamente capacitados, lo cual permitiría ampliar significativamente su alcance. Una estrategia de formación de formadores, donde profesionales de Lotería de Córdoba capaciten a docentes y profesionales de la educación en la implementación del taller, podría multiplicar exponencialmente el número de jóvenes alcanzados por esta intervención preventiva.

APLICACIONES FUTURAS EN CONTEXTOS COMUNITARIOS

Más allá del ámbito educativo formal, existen múltiples contextos comunitarios donde esta intervención podría resultar beneficiosa. Centros de atención primaria de la salud, organizaciones deportivas y recreativas, grupos juveniles, centros comunitarios barriales y espacios de formación laboral constituyen escenarios propicios para la implementación del taller, alcanzando a poblaciones que no necesariamente se encuentran en el sistema educativo formal.

Una adaptación particularmente prometedora sería el desarrollo de una versión dirigida a familias, donde padres, madres y adolescentes participen conjuntamente. Esta modalidad permitiría trabajar sobre las dinámicas familiares relacionadas con el juego, promover la comunicación intergeneracional sobre el tema y fortalecer el rol protector de la familia frente a conductas de riesgo.

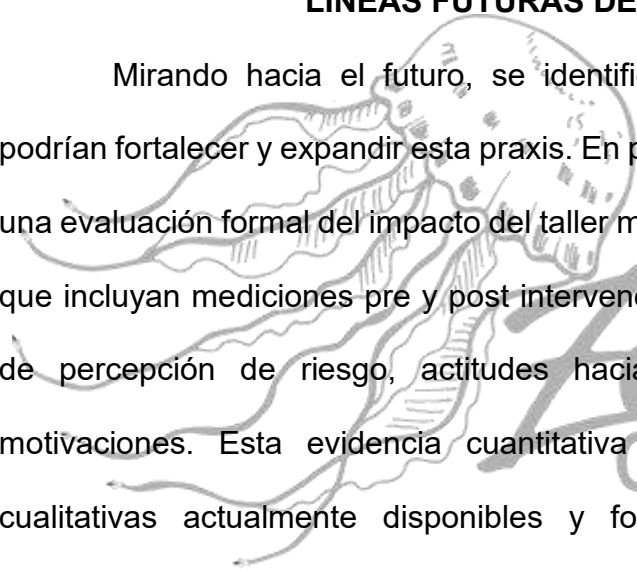
RECOMENDACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN

Basándose en la experiencia acumulada, se pueden formular las siguientes recomendaciones para instituciones o profesionales que deseen implementar intervenciones similares. En primer lugar, es fundamental que los facilitadores posean formación específica tanto en contenidos relacionados con el juego problemático como en metodologías participativas. El éxito del taller no depende únicamente del contenido técnico, sino también de la capacidad del facilitador para generar un clima de confianza, promover la participación genuina y manejar las dinámicas grupales de manera constructiva.

En segundo lugar, aunque el taller posee una estructura definida, es importante mantener flexibilidad para adaptar ciertos elementos a las características específicas de cada grupo. La edad de los participantes, su nivel educativo, sus experiencias previas con el juego y las particularidades culturales del contexto pueden requerir ajustes en el lenguaje utilizado, en los ejemplos proporcionados o en el énfasis dado a ciertos contenidos.

En tercer lugar, se recomienda implementar el taller como parte de una estrategia preventiva más amplia, no como una intervención aislada. La prevención efectiva del juego problemático requiere acciones en múltiples niveles: individual, familiar, comunitario y político. El taller puede constituir un componente valioso de esta estrategia integral, pero su impacto será mayor si se articula con otras iniciativas preventivas y se inserta en un contexto institucional comprometido con la promoción de la salud.

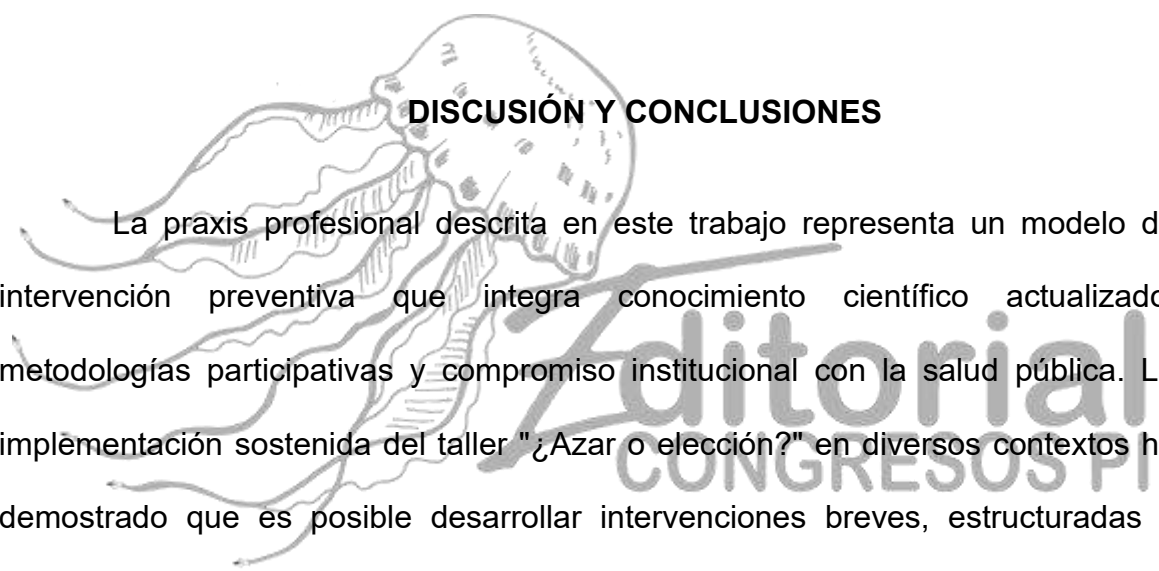
LÍNEAS FUTURAS DE DESARROLLO



Mirando hacia el futuro, se identifican varias líneas de desarrollo que podrían fortalecer y expandir esta praxis. En primer lugar, sería valioso implementar una evaluación formal del impacto del taller mediante diseños cuasi-experimentales que incluyan mediciones pre y post intervención con instrumentos estandarizados de percepción de riesgo, actitudes hacia el juego y conocimientos sobre motivaciones. Esta evidencia cuantitativa complementaría las observaciones cualitativas actualmente disponibles y fortalecería la base empírica de la intervención.

En segundo lugar, podría desarrollarse una versión digital o híbrida del taller que permita su implementación en formatos virtuales o semipresenciales. La pandemia de COVID-19 demostró la necesidad de contar con recursos educativos adaptables a diferentes modalidades de implementación. Una versión digital podría incluir elementos interactivos, videos explicativos, foros de discusión y recursos descargables, manteniendo los principios pedagógicos del formato presencial pero adaptándolos al medio digital.

En tercer lugar, sería beneficioso desarrollar materiales complementarios para el trabajo posterior al taller, que permitan a instituciones educativas o comunitarias dar continuidad a las reflexiones iniciadas. Estos materiales podrían incluir guías de discusión para docentes, actividades de profundización para el aula, recursos audiovisuales, testimonios de personas en recuperación de juego problemático y sugerencias de proyectos comunitarios relacionados con la prevención.



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La praxis profesional descrita en este trabajo representa un modelo de intervención preventiva que integra conocimiento científico actualizado, metodologías participativas y compromiso institucional con la salud pública. La implementación sostenida del taller "¿Azar o elección?" en diversos contextos ha demostrado que es posible desarrollar intervenciones breves, estructuradas y efectivas para incrementar la percepción de riesgo sobre el juego de apuestas y promover reflexión crítica sobre las motivaciones que impulsan esta conducta.

Uno de los aspectos más valiosos de esta experiencia radica en la demostración de que las empresas que operan en el sector del juego pueden y deben asumir un rol activo en la prevención de daños asociados a su actividad. La responsabilidad social empresarial trasciende la filantropía ocasional o las campañas publicitarias; implica un compromiso genuino y sostenido con la

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



protección de poblaciones vulnerables y la minimización de consecuencias negativas derivadas de la operación comercial.

El enfoque basado en motivaciones constituye una contribución significativa al campo de la prevención del juego problemático. A diferencia de intervenciones meramente informativas sobre riesgos generales, el trabajo específico sobre motivaciones permite a los participantes realizar conexiones personales entre sus propias razones para apostar (reales o hipotéticas) y los niveles de riesgo asociados. Esta personalización del mensaje preventivo incrementa su relevancia y probabilidad de generar cambios actitudinales y conductuales.

La metodología participativa empleada merece especial reconocimiento. En contraste con modelos tradicionales de educación para la salud basados en la transmisión unidireccional de información, el taller construye conocimiento colectivamente a través del diálogo, la reflexión grupal y el debate. Esta aproximación no solo resulta más efectiva en términos de aprendizaje, sino que también contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, argumentación y toma de decisiones informadas que trascienden el tema específico del juego y resultan aplicables a múltiples situaciones vitales.

La incorporación del trabajo sobre alternativas de ocio saludable constituye otro elemento diferenciador de esta intervención. Reconociendo que el juego de apuestas puede satisfacer necesidades legítimas de socialización, estimulación y manejo emocional, el taller no se limita a advertir sobre riesgos, sino que promueve activamente la identificación y exploración de vías alternativas más saludables para

satisfacer esas mismas necesidades. Este enfoque positivo, centrado en el desarrollo de competencias y recursos más que en la mera evitación de riesgos, aumenta la aceptabilidad y relevancia de la intervención.

No obstante, es importante reconocer también las limitaciones inherentes a esta praxis. En primer lugar, como intervención preventiva universal, el taller está diseñado para población general y no constituye un tratamiento apropiado para personas que ya presentan problemas establecidos con el juego. Si bien puede contribuir a sensibilizar sobre la necesidad de buscar ayuda, las personas con juego problemático requieren intervenciones especializadas que exceden el alcance de este taller.

En segundo lugar, la duración breve del taller (60 minutos) impone restricciones en la profundidad con que pueden abordarse ciertos temas. Si bien esta brevedad facilita su inserción en cronogramas institucionales apretados, también significa que algunos participantes podrían beneficiarse de sesiones adicionales o actividades de seguimiento que permitan profundizar en aspectos específicos de su interés o necesidad.

En tercer lugar, si bien los resultados observacionales son alentadores, la ausencia de evaluaciones formales de impacto con seguimientos a mediano y largo plazo impide conocer con certeza si los cambios en percepción de riesgo y actitudes generados por el taller se traducen efectivamente en reducción de conductas de juego problemático en el futuro. Investigaciones futuras que incluyan diseños más

rigurosos y períodos de seguimiento extendidos serían valiosas para determinar el impacto preventivo real de la intervención.

A pesar de estas limitaciones, la experiencia acumulada permite concluir que el taller "¿Azar o elección?" constituye una herramienta preventiva valiosa, viable y replicable para promover conciencia crítica sobre el juego de apuestas en población general, especialmente adolescente. Su fundamentación en evidencia científica actualizada, su metodología participativa y su enfoque integral que aborda tanto factores de riesgo como factores protectores lo posicionan como un modelo de referencia para el desarrollo de intervenciones preventivas en el campo del juego problemático.

Más allá de sus resultados específicos en términos de incremento de percepción de riesgo y conocimiento sobre motivaciones, esta praxis representa un modelo de cómo el sector público, a través de empresas estatales como Lotería de Córdoba, puede ejercer liderazgo en materia de salud pública, asumiendo responsabilidades que trascienden la mera regulación del mercado para incluir la protección activa de la población, especialmente de los sectores más vulnerables.

En conclusión, la implementación de intervenciones preventivas basadas en evidencia, culturalmente adaptadas, metodológicamente participativas e institucionalmente respaldadas constituye una estrategia fundamental para abordar el desafío del juego problemático en nuestras sociedades. El camino recorrido hasta ahora con el taller "¿Azar o elección?" demuestra que es posible desarrollar

respuestas efectivas a este problema de salud pública, sentando bases sólidas para la expansión y profundización de estas iniciativas en el futuro.

REFERENCIAS

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Dechant, K. (2014). Show me the money: Incorporating financial motives into the Gambling Motives Questionnaire. *Journal of Gambling Studies*, 30(4), 949-965. <https://doi.org/10.1007/s10899-013-9386-5>
- Dechant, K., & Ellery, M. (2012). The effect of including a monetary motive item on the Gambling Motives Questionnaire in a sample of moderate gamblers. *Journal of Gambling Studies*, 27(4), 687-699. <https://doi.org/10.1007/s10899-010-9197-x>
- Grande-Gosende, A., López-Núñez, C., García-Fernández, G., Fernández-Hermida, J. R., & Secades-Villa, R. (2018). Relevancia de los motivos de juego en la adicción al juego online en adolescentes y jóvenes adultos. *Adicciones*, 32(1), 63-71. <https://doi.org/10.20882/adicciones.1046>
- Quinlan, C. K., Goldstein, A. L., & Stewart, S. H. (2013). An investigation of the link between gambling motives and social context of gambling in young adults.

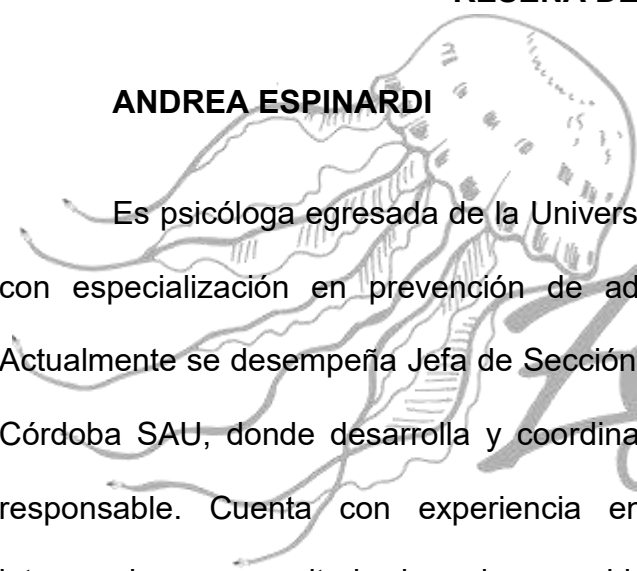
International Gambling Studies, 14(1), 115-131.

<https://doi.org/10.1080/14459795.2013.855252>

Stewart, S. H., & Zack, M. (2008). Development and psychometric evaluation of a three-dimensional Gambling Motives Questionnaire. *Addiction*, 103(7), 1110-1117. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2008.02235.x>

RESEÑA DE LA AUTORA

ANDREA ESPINARDI

A faint, stylized illustration of a jellyfish is visible in the background, behind the author's name and the first part of the biography text.

Es psicóloga egresada de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, con especialización en prevención de adicciones y promoción de la salud. Actualmente se desempeña Jefa de Sección de Juego Responsable en Lotería de Córdoba SAU, donde desarrolla y coordina acciones relacionadas con el juego responsable. Cuenta con experiencia en el diseño e implementación de intervenciones comunitarias basadas en evidencia, enmarcadas en el paradigma de la promoción de la salud, orientadas a poblaciones en situación de vulnerabilidad, con especial énfasis en adolescentes y jóvenes. Desarrolla tareas de asesoría y capacitación en Programas de Juego Responsable dirigidas a loterías, casinos, organismos reguladores del juego y actores de la industria del entretenimiento y los juegos de azar, tanto a nivel nacional como internacional. Ha participado junto al Equipo Técnico de Juego Responsable en numerosos congresos nacionales e internacionales, presentando los resultados de su trabajo y contribuyendo al debate

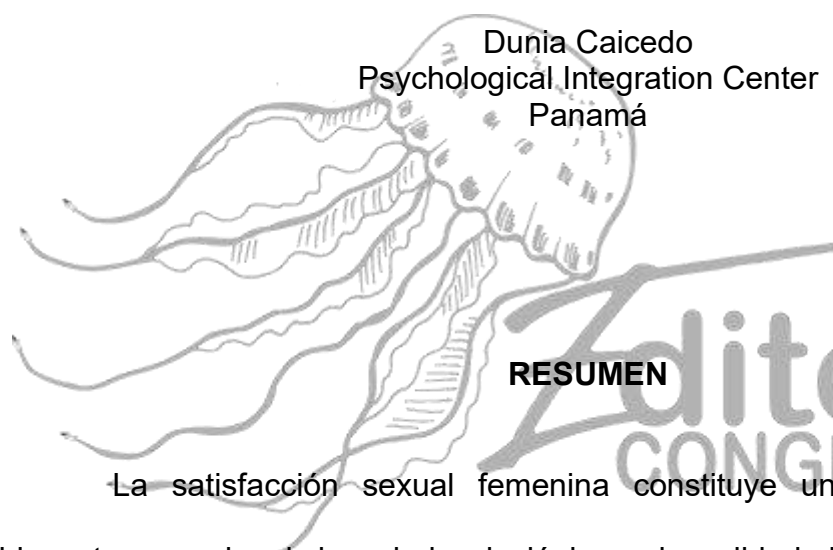
académico sobre estrategias efectivas de prevención en el campo de las adicciones comportamentales.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido posible gracias al apoyo institucional de Lotería de Córdoba SAU, que ha proporcionado los recursos humanos, materiales y financieros necesarios para el desarrollo e implementación del Programa de Juego Responsable. Agradezco especialmente a las autoridades de la institución por su compromiso con la responsabilidad social empresarial y su visión de que la prevención constituye un pilar fundamental de la operación ética en el sector del juego. Asimismo, expreso mi reconocimiento a todo el Equipo de Juego Responsable, con quienes comparto cotidianamente el trabajo y un proceso de construcción colectiva y aprendizaje continuo; a las instituciones educativas que abrieron sus puertas para la implementación de los talleres; y, de manera especial, a los adolescentes y jóvenes participantes, cuyas reflexiones, aportes y compromiso enriquecieron significativamente esta experiencia preventiva.

ENTRE EL SILENCIO Y EL PLACER: EXPERIENCIAS DE SATISFACCIÓN SEXUAL FEMENINA

BETWEEN SILENCE AND PLEASURE: EXPERIENCES OF FEMALE SEXUAL SATISFACTION



Dunia Caicedo
Psychological Integration Center
Panamá

RESUMEN

La satisfacción sexual femenina constituye un elemento central del bienestar emocional, la salud psicológica y la calidad de vida de las mujeres, además de ser un componente clave de la autonomía personal y la salud sexual integral. A pesar de su relevancia, en Panamá la producción científica que aborde este fenómeno desde un enfoque holístico, que integre dimensiones emocionales, relacionales y socioculturales, sigue siendo limitada.

El presente estudio tuvo como objetivo identificar y analizar los determinantes principales que inciden en la satisfacción sexual femenina en una muestra de 64 mujeres, cuyas edades oscilaron entre los 20 y 68 años, residentes

en la ciudad de Panamá. La investigación adoptó un enfoque mixto, de carácter descriptivo y exploratorio, que permitió captar tanto aspectos cuantitativos como cualitativos de la experiencia sexual.

Para la recolección de datos se empleó un cuestionario estructurado de diseño propio, adaptado para evaluar variables como la comunicación en la pareja, la percepción del bienestar sexual, la libertad de expresión en la intimidad, las emociones asociadas al desinterés sexual y las creencias socioculturales sobre el placer femenino. Los resultados evidencian que la comunicación efectiva con la pareja y el bienestar emocional se encuentran estrechamente vinculados con niveles elevados de satisfacción sexual femenina. Asimismo, se identificaron barreras persistentes de carácter sociocultural, incluyendo tabúes, sentimientos de culpa y vergüenza, que limitan la expresión y la legitimación del deseo sexual.

Se concluye que la satisfacción sexual femenina en este grupo de mujeres panameñas surge de la interacción compleja de factores biopsicosociales, lo que subraya la necesidad de desarrollar estrategias educativas, clínicas y comunitarias orientadas a promover una sexualidad saludable, consciente, respetuosa y libre de estigmas.

PALABRAS CLAVE

satisfacción sexual femenina, comunicación de pareja, bienestar emocional, sexualidad femenina, Panamá.

ABSTRACT

Female sexual satisfaction represents a central component of women's emotional well-being, psychological health, and overall quality of life, as well as a core aspect of sexual autonomy and holistic sexual health. Despite its significance, research in Panama that examines this phenomenon from a comprehensive perspective—including emotional, relational, and sociocultural dimensions—remains scarce.

This study aimed to identify and analyze the primary determinants influencing sexual satisfaction among 64 women aged 20 to 68 residing in Panama City. A mixed-methods descriptive-exploratory design was employed to capture both quantitative and qualitative aspects of female sexual experience.

Data were collected using a structured questionnaire specifically developed for this study, which evaluated variables related to couple communication, perceived sexual well-being, freedom of expression in intimate contexts, emotions associated with sexual disinterest, and sociocultural beliefs regarding female pleasure. Findings indicate that effective communication with partners and emotional well-being are strongly associated with higher levels of sexual satisfaction. At the same time, persistent sociocultural barriers—such as taboos, guilt, and shame—continue to constrain the expression and legitimization of sexual desire.

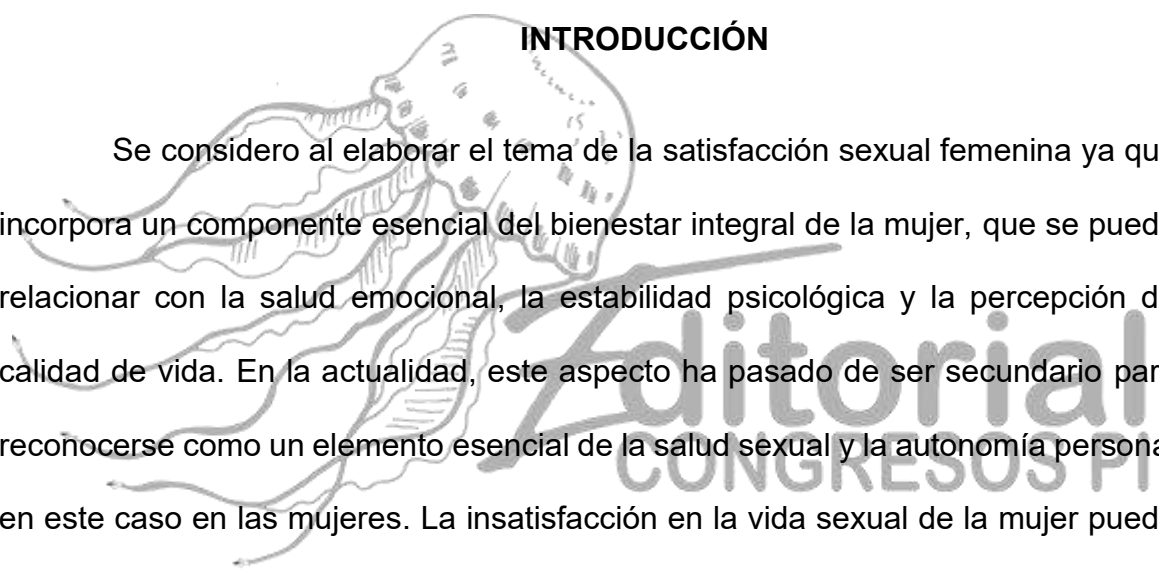
It is concluded that female sexual satisfaction in this Panamanian sample results from a complex interplay of biopsychosocial factors, highlighting the

importance of educational, clinical, and community-based interventions designed to foster healthy, conscious, respectful, and stigma-free sexuality.

KEYWORDS

Female sexual satisfaction, couple communication, emotional well-being, female sexuality, Panama.

INTRODUCCIÓN



Se considero al elaborar el tema de la satisfacción sexual femenina ya que incorpora un componente esencial del bienestar integral de la mujer, que se puede relacionar con la salud emocional, la estabilidad psicológica y la percepción de calidad de vida. En la actualidad, este aspecto ha pasado de ser secundario para reconocerse como un elemento esencial de la salud sexual y la autonomía personal en este caso en las mujeres. La insatisfacción en la vida sexual de la mujer puede repercutir de manera significativa en su bienestar general, afectando tanto áreas físicas como emocionales (Basson, 2000; Lehmiller, 2020).

Llega a resultar insuficiente explorar el tema de la sexualidad femenina únicamente desde los aspectos biológicos o fisiológicos. Siendo así la evidencia efectiva y teórica la que indica que la experiencia sexual de la mujer se construye mediante la interacción, componentes como los factores emocionales, relacionales y socioculturales, los cuales inciden de forma dinámica en el deseo, el placer y la intimidad.

Kaplan (1974) y Gottman y Gottman (2020) destacaron que aspectos como la calidad del vínculo afectivo, la comunicación en la relación de la pareja y el área emocional resultan fundamentales para llegar a comprender como la vivencia del placer femenino, va más allá de los modelos tradicionales lineales como respuesta sexualidad.

En las sociedades con normas tradicionales o conservadoras, como es el caso de Panamá, el llegar a expresar abiertamente comentarios relacionados al deseo sexual femenino suele estar limitada por creencias, expectativas sociales y mandatos de género que refuerzan el silencio en torno al placer. Dichas normas favorecen la internalización de las emociones negativas como culpa, vergüenza o autocensura, de la misma persona y la sociedad afectando la manera en que las mujeres reconocen, expresan y legitiman sus necesidades sexuales dentro de la relación de pareja (Herbenick et al., 2017). En este sentido, la sexualidad femenina a menudo se experimenta desde un marco de restricciones más que desde la autonomía.

A pesar de la relevancia del tema, la producción científica local sobre la satisfacción sexual femenina desde un enfoque integral sigue siendo limitada. La falta de estudios empíricos dificulta comprender cómo interactúan los factores emocionales, relacionales y socioculturales en la vivencia sexual de las mujeres panameñas, así como la elaboración de políticas públicas, programas educativos e intervenciones clínicas orientadas a la promoción de la salud sexual femenina.

En el marco normativo panameño, como la Ley N. 4 de 1,999 sobre igualdad de oportunidades para las mujeres y las disposiciones del Ministerio de Salud (MINSA), centra la atención principalmente en maternidad, prevención de enfermedades, violencia y protección del cuerpo femenino. Si bien estos aspectos son esenciales, se evidencia una carencia de lineamientos que reconozcan la subjetividad femenina y el derecho al placer sexual como parte integral de la salud, reforzando la percepción de que la satisfacción sexual femenina es un ámbito privado o secundario.

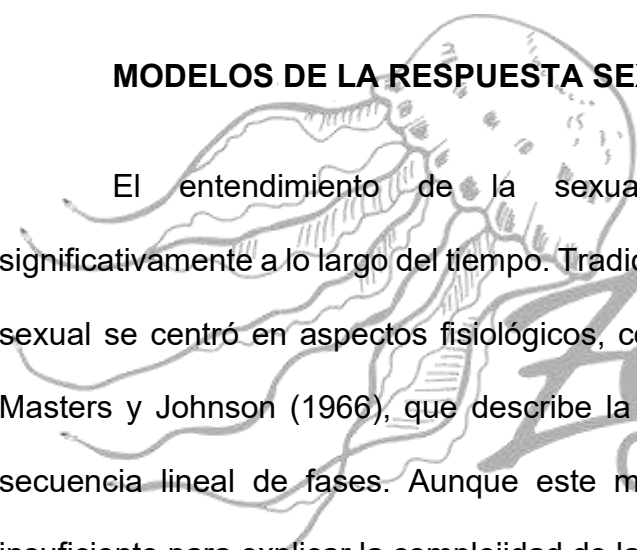
Este estudio surge de la necesidad de recorrer simbólicamente entre el silencio y el reconocimiento del placer, explorando en si las variables que pueden incidir en la satisfacción sexual femenina en un grupo de 64 mujeres adultas residentes en la Ciudad de Panamá. El objetivo que se busca es identificar y analizar determinantes emocionales, relacionales y socioculturales que interactúan en la vivencia del placer, contribuyendo a visibilizar esta realidad desde un enfoque contextualizado y empíricamente sustentado.

Para ello, se diseñó un instrumento de recolección de datos propio, ya que los cuestionarios estandarizados existentes no contemplaban de manera conjunta las variables específicas de interés: comunicación en pareja, libertad de expresión en la intimidad, emociones relacionadas con el desinterés afectivo-sexual y creencias socioculturales sobre el placer femenino. Este instrumento permitió recoger información relevante y adaptada a la realidad sociocultural panameña.

Finalmente, esta investigación pretende aportar un referente académico inicial que sirva para estudios posteriores sobre sexualidad femenina desde enfoques integrales, fomentando la reflexión sobre la importancia de generar espacios de diálogo, educación y acompañamiento que promuevan una experiencia sexual saludable, consciente y libre de estigmas.

MARCO TEÓRICO

MODELOS DE LA RESPUESTA SEXUAL FEMENINA



El entendimiento de la sexualidad femenina ha evolucionado significativamente a lo largo del tiempo. Tradicionalmente, el estudio de la respuesta sexual se centró en aspectos fisiológicos, como lo propone el modelo clásico de Masters y Johnson (1966), que describe la respuesta sexual humana como una secuencia lineal de fases. Aunque este modelo constituyó un avance, resulta insuficiente para explicar la complejidad de la experiencia femenina, especialmente en lo referente al deseo y la satisfacción.

Frente a estas limitaciones, Basson (2000) desarrolló un modelo no lineal de la respuesta sexual femenina, donde el deseo puede surgir a partir de la intimidad emocional, la cercanía afectiva y la calidad del vínculo de la relación en la pareja. Este enfoque reconoce que la satisfacción sexual de la mujer está profundamente influenciada por factores emocionales, relacionales y contextuales, ampliando la comprensión del placer más allá de lo biológico. En este aspecto, la satisfacción

sexual femenina se concibe como un proceso dinámico y multifactorial, donde interactúan historia personal, bienestar emocional, relación de pareja y contexto sociocultural.

CONTEXTO SOCIOCULTURAL Y BIENESTAR EMOCIONAL

El entorno sociocultural ejerce un papel preciso en la forma en que las mujeres perciben y expresan su sexualidad. Las normas de género, tabúes y discursos sociales continúan regulando la expresión del deseo, limitando la satisfacción sexual plena. Diversos estudios muestran que emociones como culpa o vergüenza se asocian con menor placer sexual y mayor malestar emocional, particularmente en contextos donde el deseo femenino ha sido históricamente silenciado (Lehmiller, 2020; Herbenick et al., 2010).

Foucault (1976) enfatiza que la sexualidad es un espacio atravesado por relaciones de poder y mecanismos de control social. La ausencia de un discurso abierto sobre el placer femenino y las restricciones culturales funcionan como reguladores que moldean la construcción subjetiva del deseo. En el presente estudio, estas dinámicas se reflejan en la dificultad para expresar necesidades sexuales y la aparición de emociones negativas asociadas al desinterés sexual.

Influencia de la maternidad en la satisfacción sexual femenina.

Somos conocedores que para algunas la maternidad constituye un factor relevante que modifica la experiencia sexual de la mujer, aunque no de manera uniforme. La llegada de hijos introduce cambios significativos en la rutina diaria,

redistribución de roles y responsabilidades, generando estrés y afectando la disponibilidad emocional y el interés sexual en las mujeres.

En este estudio, las mujeres con relaciones de larga duración reportaron mayor libertad para expresarse en la intimidad; sin embargo, también manifestaron sentimientos de desinterés, cansancio o frustración, reflejando una adaptación a dinámicas relacionales donde el deseo femenino no siempre es prioritario. Basson (2000) plantea que la maternidad influye en el deseo y la satisfacción sexual dependiendo del contexto emocional y relacional. Estudios previos indican que su impacto está mediado por la calidad de la relación y el bienestar emocional de la mujer (Herbenick et al., 2017).

INFLUENCIA DE LA MATERNIDAD EN LA SATISFACCIÓN SEXUAL FEMENINA

Somos conocedores que para algunas la maternidad constituye un factor relevante que modifica la experiencia sexual de la mujer, aunque no de manera uniforme. La llegada de hijos introduce cambios significativos en la rutina diaria, redistribución de roles y responsabilidades, generando estrés y afectando la disponibilidad emocional y el interés sexual en las mujeres.

En este estudio, las mujeres con relaciones de larga duración reportaron mayor libertad para expresarse en la intimidad; sin embargo, también manifestaron sentimientos de desinterés, cansancio o frustración, reflejando una adaptación a dinámicas relacionales donde el deseo femenino no siempre es prioritario. Basson (2000) plantea que la maternidad influye en el deseo y la satisfacción sexual

dependiendo del contexto emocional y relacional. Estudios previos indican que su impacto está mediado por la calidad de la relación y el bienestar emocional de la mujer (Herbenick et al., 2017).

SATISFACCIÓN SEXUAL FEMENINA Y SATISFACCIÓN RELACIONAL

La satisfacción sexual femenina se encuentra estrechamente vinculada con la satisfacción relacional. Las mujeres que reportaron mayor conexión emocional con sus parejas también indicaron niveles superiores de satisfacción sexual, evidenciando la importancia del vínculo afectivo en la experiencia de placer.

Este hallazgo concuerda con Byers (2005), quien resalta que la calidad del vínculo, el afecto y el apoyo cotidiano influyen significativamente en la satisfacción sexual. La satisfacción relacional se construye a partir de la convivencia y la percepción sobre la calidad del vínculo de pareja, evaluando comunicación, respeto, apoyo emocional y manejo de conflictos.

Una relación saludable ofrece validación emocional que fortalece la intimidad sexual y el bienestar psicológico.

La satisfacción sexual y relacional son procesos interdependientes; dificultades en la comunicación o gestión emocional se reflejan en la experiencia sexual. Comunicación de pareja y satisfacción sexual. La capacidad de expresar deseos, límites y necesidades de forma abierta y empática fortalece el vínculo emocional y promueve experiencias sexuales satisfactorias (Gottman & Gottman, 2020). En contraste, la falta de diálogo sobre la sexualidad genera frustración,

inseguridad y deterioro relacional, afectando negativamente la vivencia del placer (Kaplan, 1974).

ASPECTOS PSICOSOCIALES DE LA SEXUALIDAD FEMENINA

Horney (1967) plantea que la experiencia femenina no puede comprenderse al margen del contexto cultural. La psicología femenina se ve atravesada por presiones sociales que generan ansiedad y condicionan la relación de las mujeres consigo mismas y con su sexualidad. En Panamá, el silencio respecto a la satisfacción sexual femenina refleja adaptación a estas presiones, donde temor al juicio y autocensura limitan la expresión del deseo. La insatisfacción sexual se asocia con emociones negativas y afectaciones al bienestar psicológico (Kaplan, 1974).

En conjunto, los modelos contemporáneos y las perspectivas socioculturales demuestran que la satisfacción sexual femenina surge de la interacción compleja de factores emocionales, relacionales y socioculturales. Esto justifica el abordar la sexualidad desde un enfoque integral, especialmente en contextos donde subsisten tabúes y silencios en torno al placer.

METODOLOGÍA

DISEÑO DEL ESTUDIO

Se adoptó en el estudio un diseño descriptivo y exploratorio con un enfoque mixto, integrando componentes cuantitativos y cualitativos. Esta combinación permitió alcanzar una comprensión amplia e integral del tema de estudio.

PARTICIPANTES

La muestra estuvo conformada por 64 mujeres que residen en la ciudad de Panamá, en edades comprendidas entre los 20 y 68 años. Las participantes presentaron una diversidad en cuanto al estado civil, duración de la relación de pareja, experiencia de maternidad y otras características personales relevantes. Del total de la muestra, el 65 % reportó tener hijos, mientras que el 35 % indicó no tenerlos.

INSTRUMENTO

Para realizar el estudio, se utilizó un cuestionario estructurado de elaboración propia, administrado a través de la plataforma Google Forms. El instrumento incluyó preguntas cerradas y de opción múltiple orientadas a evaluar la percepción del bienestar sexual, la comunicación con la pareja, la libertad de expresión en la intimidad, las emociones asociadas a la falta de interés sexual y las creencias socioculturales relacionadas con la sexualidad femenina.

PROCEDIMIENTO

Una vez diseñado el instrumento, este se distribuyó para su aplicación de forma voluntaria y anónima. Posteriormente, los datos obtenidos se analizaron a través de un enfoque descriptivo, lo que permitió identificar tendencias, patrones y regularidades entre las variables estudiadas.

LIMITACIONES DEL INSTRUMENTO

El cuestionario empleado fue desarrollado de forma independiente y no contó con un proceso formal para el uso de su validación. Esta decisión tomada, se fundamentó en el carácter exploratorio del estudio y en la ausencia de instrumentos estandarizados que abordaran de manera contextualizada las dimensiones que se consideraron específicas analizadas, tal como se señaló anteriormente.

Las dimensiones seleccionadas del estudio permitieron analizar la experiencia sexual femenina desde un enfoque relacional y sociocultural, considerando las particularidades propias del contexto panameño.

No obstante, el instrumento se llegó a diseñar a partir de realizar una revisión de literatura científica relevante y se alineó de manera consistente con los objetivos de la investigación, lo que facilitó la recolección de información coherente y pertinente para realizar un análisis descriptivo del fenómeno a estudiar. En este sentido, los resultados se interpretaron como un registro preliminar, útil para orientar futuras investigaciones que incorporen procesos de validación y análisis psicométrico más rigurosos.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

IMPORTANCIA DE LA SATISFACCIÓN SEXUAL

La mayoría de las participantes consideró la satisfacción sexual como un aspecto importante o muy importante de su vida, sin detectarse diferencias significativas según la edad o el estado civil.

Este dato llega a sugerirnos la relevancia atribuida a la sexualidad que atraviesan las encuestadas en distintas etapas del ciclo vital y de los tipos de relación.

Al examinar las respuestas con mayor detalle, emergen diferencias relevantes en función de la etapa vital y la duración de la relación. Porque las mujeres más jóvenes llegaron a responder con mayor frecuencia preocupaciones relacionadas con la comunicación en la pareja y la presencia de tabúes sociales.

En contraste, las mujeres que mantenían relaciones de larga duración reportaron de forma más recurrente emociones (Tabla 3) como frustración o indiferencia frente a su vida sexual. La literatura que se revisó respalda estos resultados al señalar que la importancia subjetiva otorgada a una vida sexual activa y saludable, se asocia con mayores niveles de satisfacción sexual y bienestar general, y que la comunicación abierta constituye un factor clave para la satisfacción sexual (Ogallar Blanco et al., 2024; Rehman et al., 2011).

El análisis realizado de los grupos etarios de las participantes permitió identificar a través de la selección de sus respuestas que las mujeres jóvenes, entre

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



20 y 35 años, expresan con mayor frecuencia preocupaciones vinculadas a la comunicación con la pareja y a los tabúes sociales, incluyendo sentimientos de vergüenza o temor al juicio.

El grupo de 30 a 39 años, aunque la comunicación con la pareja suele estar presente, persiste un malestar emocional o respuestas ambivalentes.

Por su parte, las de 40 a 49 años muestran una tendencia más centrada entre bienestar e indiferencia. En etapas posteriores, especialmente entre los 50 y 59 años y en quienes tienen 60 años o más, predomina menor afectación emocional y una expresión más reservada de los sentimientos, puede relacionarse con una mayor estabilidad emocional, adaptación a la dinámica relacional o con patrones generacionales en la forma de comunicar sus emociones.

COMUNICACIÓN DE PAREJA

El análisis concerniente a la comunicación en la pareja muestra que, aunque más de la mitad de las mujeres señalaron el haber dialogado sobre sus necesidades sexuales, pero una proporción significativa continúa afrontando barreras emocionales que dificultan la expresión de deseos, expectativas y límites en la intimidad. La Tabla 2 (ilustra esta distribución y permite visualizar (de las respuestas de las participantes) la relación entre la disposición al diálogo y los niveles de satisfacción sexual.

Los resultados son estables con la literatura previa. Las mujeres que logran expresar sus deseos y establecer límites claros en la relación tienden a reportar

mayores niveles de satisfacción sexual y una menor presencia de emociones negativas ante episodios de desinterés sexual por parte de la pareja (Ogallar Blanco et al., 2024; Gottman & Gottman, 2020). En contraste, la falta de comunicación suele asociarse con sentimientos de frustración, tristeza y dudas sobre sí mismas, tal como se observa en el presente estudio.

EMOCIONES ASOCIADAS AL DESINTERÉS SEXUAL

Las emociones obtenidas como resultado ante la falta de interés sexual muestran una alta prevalencia de experiencias negativas. La frustración fue señalada por el 60 % de las participantes, seguida de la tristeza con un 50 %, y el 40 % expresó dudas relacionadas con su autovaloración, mientras que el 35 % manifestó dolor emocional o sensación de rechazo. Solo un 10 % indicó no haber experimentado este tipo de emociones, y un porcentaje mínimo no llegó a responder a esta pregunta.

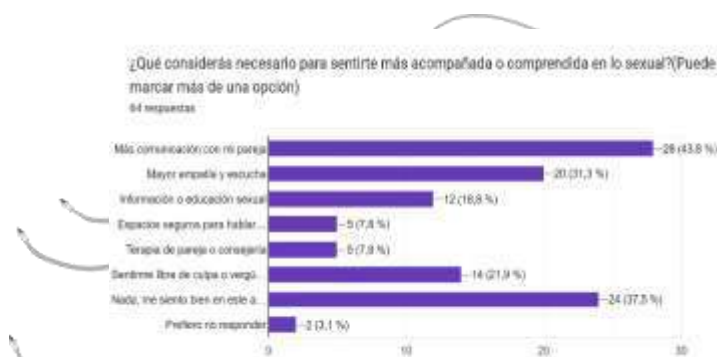
La interpretación de estos resultados coincide con la literatura existente, que señala que las emociones negativas frente al desinterés sexual suelen reflejar una autoestima vulnerable y una autopercepción condicionada a la respuesta de la pareja (Kaplan, 1974; Herbenick et al., 2017). Este análisis subraya la importancia de promover espacios de comunicación segura y apoyo emocional, especialmente en relaciones prolongadas donde la rutina puede afectar la intimidad y la conexión afectiva.

¿Qué consideras necesario para sentirte más acompañada o comprendida en lo sexual?

El resultado permitió identificar las principales necesidades percibidas por las participantes para mejorar su satisfacción sexual.

TABLA 1

NECESIDADES PARA MEJORAR LA SATISFACCIÓN SEXUAL



Nota: Respuesta que las participantes señalaron sobre las necesidades para mejorar la satisfacción sexual.

Analizando los resultados, estos muestran que el aspecto valorado en esta pregunta para sentirse acompañada o comprendida en lo sexual es una mejor comunicación con la pareja, señalada por el 43.8 % de las participantes. También, el 31.3 % destacó la importancia de recibir mayor empatía y escucha. Aunque un 37.5 % responde que ya se siente bien en este aspecto, otras participantes señalaron la necesidad de contar con más información o educación sexual (18.8 %) y superar sentimientos de culpa o vergüenza el (21.9 %). En menor proporción de

la muestra, el 7.8 % seleccionó la importancia de espacios seguros para dialogar y la misma proporción consideró útil la terapia de pareja o consejería. Un pequeño grupo (3.1 %) prefirió no responder. Estos datos señalan que, además de los factores individuales, la interacción relacional y la influencia del contexto sociocultural desempeñan un papel central en la vivencia de la sexualidad femenina.

La literatura revisada sostiene que la educación sexual integral y la creación de espacios seguros para el diálogo contribuyen de manera significativa a mejorar la experiencia sexual y a reducir los tabúes asociados al placer femenino (Frontiers in Psychology, 2024; Lehmiller, 2020).

Como síntesis, los resultados indican que la satisfacción sexual femenina en este grupo de participantes se configura a partir de la interacción de múltiples factores emocionales, relacionales y socioculturales. La importancia atribuida a la sexualidad, la calidad de la comunicación en la pareja, la libertad de expresión y la gestión de las emociones negativas emergen como elementos clave que definen la experiencia sexual de las mujeres.

COMUNICACIÓN DE NECESIDADES SEXUALES

TABLA N. 2

COMUNICACIÓN DE NECESIDADES SEXUALES CON LA PAREJA

¿Alguna vez hablaste con tu pareja sobre tus necesidades sexuales?

64 respuestas



Nota: Representación de los resultados de la comunicación de necesidades.

Estos resultados reflejan que la gran mayoría de las mujeres encuestadas (87,5 %) afirman señalando haber conversado con su pareja acerca de sus necesidades sexuales, lo que evidencia una disposición hacia la comunicación apertura y confianza a de la relación.

Por otro lado, un 10,9 % manifestó que no ha abordado este tema debido a sentimientos de vergüenza, lo que sugiere pensar que existe presencia de barreras emocionales que dificultan el diálogo íntimo. Finalmente, un porcentaje mínimo indicó no haber hablado sobre sus necesidades sexuales sin atribuirlo a la vergüenza, lo que representa una proporción poco significativa dentro del total de respuestas obtenidas.

La ausencia de diálogo en casi la mitad de las participantes sugiere la presencia de inhibiciones emocionales, miedo al juicio o sentimientos de vergüenza, factores que limitan la expresión plena de la sexualidad y pueden afectar negativamente la satisfacción sexual femenina. Este patrón pone de relieve la

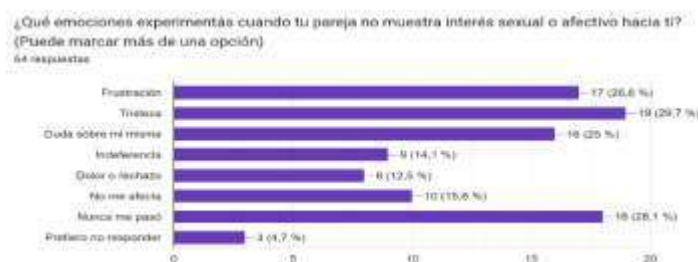
necesidad de promover espacios seguros y estrategias orientadas a fortalecer la comunicación en la pareja como un componente central de la intimidad y el bienestar sexual.

Los datos coinciden con los aportes de Rehman, Rellini y Fallis (2011), quienes señalaron que la autorrevelación sexual favorece tanto la satisfacción sexual como el funcionamiento de la relación.

El hecho de que el 45 % de las participantes no haya hablado sobre sus necesidades sexuales podría contribuir a la aparición de emociones negativas como frustración y tristeza, tal como lo describen dichas autoras. Esta información refuerza la importancia de desarrollar intervenciones educativas y relacionales que faciliten la expresión de deseos, expectativas y límites en el contexto de las relaciones comprometidas.

QUE EMOCIONES EXPERIMENTAS CUANDO TU PAREJA NO MUESTRA INTERÉS SEXUAL O AFECTIVO HACIA TI ANTE LA FALTA DE INTERÉS SEXUAL O AFECTIVO.

TABLA 3 EMOCIONES ANTE LA FALTA DE INTERÉS SEXUAL



Nota: Las participantes podían seleccionar más de una opción.

Posibilidad que hay falta de interés sexual y de afectividad por parte de la pareja, las participantes respondieron experimentar diversas emociones, lo que evidencia el impacto emocional de la pregunta y de la situación que puede generar. La emoción reportada con mayor frecuencia fue la tristeza (29,7 %), seguida de la sensación de que esta situación nunca les ha ocurrido (28,1 %). Asimismo, un 26,6 % indicó sentir frustración, mientras que el 25 % expresó dudas sobre sí misma, lo que sugiere posibles afectaciones en la autoestima.

Un grupo menor de las participantes señaló experimentar indiferencia (14,1 %) o sentimientos de dolor o rechazo (12,5 %), mientras que el 15,6 % afirmó que esta situación no le afecta emocionalmente. Finalmente, un porcentaje reducido (4,7 %) prefirió no responder, lo que podría estar relacionado con la sensibilidad del tema o la dificultad para expresar estas emociones.

Este resultado refleja una alta carga emocional asociada a la percepción de desinterés por parte de la pareja. La coexistencia de variadas emociones negativas sugiere una vivencia compleja del rechazo sexual, en la que la autoestima y la autovaloración suelen verse comprometidas, cuando la comunicación no resulta clara o efectiva.

TIENEN HIJOS

De la población de mujeres participantes, el 57,8 % indicó que tiene hijos, mientras que un 42,2 % manifestó no tenerlos. Al realizar un análisis profundo en

los resultados, se observa que la presencia de hijos parece influir en la dinámica sexual y emocional de la pareja, afectando tanto la manera en que se comunican como las emociones que surgen ante los desafíos sexuales.

Según Herbenick et al. (2017), la maternidad puede modificar la vivencia sexual debido a cambios en la rutina diaria, los niveles de energía y los roles asumidos, aunque también puede fortalecer la intimidad en relaciones estables.

Esto sugiere que la satisfacción sexual femenina puede estar intervenida no solo por la calidad de la comunicación y el apoyo emocional, sino también por factores como contextuales y del ciclo de vida, donde la maternidad desempeña un papel significativo en la experiencia íntima. Entonces diríamos que la experiencia relacional y la maternidad son factores que moldean la satisfacción sexual, también el tiempo de relación y la maternidad y la convivencia prolongada influyen en la dinámica sexual, la comunicación con la pareja y la libertad para poder expresar sus necesidades y límites en la intimidad.

No se trata de la duración de la relación o de tener hijos, sino de como esos elementos interactúan con la calidad de la relación y el bienestar emocional. Gottman Gottman aportan que la comunicación de pareja en relaciones prolongadas influye en la satisfacción sexual.

**CONSIDERAS QUE HABLAR DE PLACER SEXUAL FEMENINO AÚN ES UN
TEMA TABÚ EN LA SOCIEDAD**

TABLA 4 TABÚ Y CONTEXTO SOCIOCULTURAL



Nota: La mayoría de las participantes considera que hablar del placer femenino sigue siendo un tabú.

la percepción de tabú persiste a pesar de apertura creciente en la sociedad.

Este resultado indica que la mayoría de las mujeres encuestadas perciben que el tema del placer sexual femenino aún mantiene cierto grado de tabú en la sociedad. Un grupo significativo señala que se puede hablar del tema “en ciertos espacios” o “totalmente”, lo que manifiesta que, si bien existe apertura en contextos seguros o íntimos, este tema sigue siendo sensible y no siempre se llega a abordar con libertad pública.

Observando que la percepción varía ligeramente según la edad, estado civil y experiencia sexual. Mujeres más jóvenes y aquellas en relaciones recientes tienden a sentir que hay más espacio para la discusión, mientras que mujeres con relaciones más largas o mayor edad pueden mostrar opiniones divididas, reflejando normas sociales internalizadas sobre lo que es “aceptable” discutir sobre sexualidad femenina.

Quizás hay avances de dialogar sobre la sexualidad, pero aun existen barreras culturales, emocionales, y posiblemente personales, contribuyendo a que

sea difícil lograr expresar del tema. Esto armoniza con ilustraciones previas que destacan cómo factores culturales, educación sexual insuficiente y estigmas siguen continuando en la limitación de la conversación abierta sobre el placer sexual de las mujeres (Herbenick et al., 2017).

LIBERTAD PARA EXPRESAR GUSTOS Y LÍMITES EN LA INTIMIDAD SEXUAL

En relación con la libertad para expresar lo que les gusta o no les gusta en la intimidad sexual, aproximadamente el 65 % de las mujeres afirmó sentirse libre para hacerlo. No obstante, un 30 % señaló que esta libertad depende del contexto o de la pareja, y un porcentaje reducido manifestó no sentirse libre en absoluto.

Estos datos recolectados indican que, para un número significativo de mujeres, la autoexpresión sexual continúa siendo una experiencia condicionada y no plenamente integrada, lo que refleja posible persistencia de barreras emocionales y relacionales en el ejercicio de la sexualidad.

El análisis por rangos etarios pone de manifiesto algunas diferencias relevantes en la manera en que las mujeres viven y comunican su sexualidad, tanto a nivel emocional como relacional. Las participantes más jóvenes, entre 20 y 29 años, señalaron mayores niveles de malestar emocional y cuestionamientos personales, posiblemente vinculados a procesos de construcción de identidad y a una mayor exposición a normas sociales y expectativas externas. En el grupo de 30 a 39 años, aunque la comunicación con la pareja se presenta con mayor frecuencia,

esta no siempre se traduce en bienestar emocional, lo que sugiere la persistencia de tensiones entre las demandas relacionales y la satisfacción personal.

En la población de las mujeres en edades de 40 a 49 años señalan indicadores de experiencias divergentes que oscilan entre el bienestar y la indiferencia, lo que refleja trayectorias sexuales marcadas por la calidad del vínculo y la historia relacional. A partir de los 50 años, se registra una menor intensidad en la respuesta emocional frente a la sexualidad, lo cual podría interpretarse como una resignificación del placer o una mayor autonomía emocional. En el grupo de mujeres de 60 años o más, la expresión emocional directa aparece con menor frecuencia, posiblemente como resultado de marcos culturales y generacionales que han limitado históricamente la verbalización del deseo femenino.

Desde lo sociocultural, estos patrones pueden comprenderse a la luz de los planteamientos de Foucault (1976), quien sostuvo que la sexualidad se configura a través de discursos de poder que regulan la expresión del deseo y del placer.

En este sentido, los silencios, condicionamientos y dificultades comunicativas detectados en los distintos grupos etarios reflejan la internalización de normas sociales que continúan influyendo en la vivencia de la sexualidad femenina, particularmente relacionándolo a la expresión emocional y a la legitimación del propio deseo. La insatisfacción sexual se asocia con emociones negativas y afectaciones al bienestar psicológico (Kaplan, 1974).

DISCUSIÓN DEL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

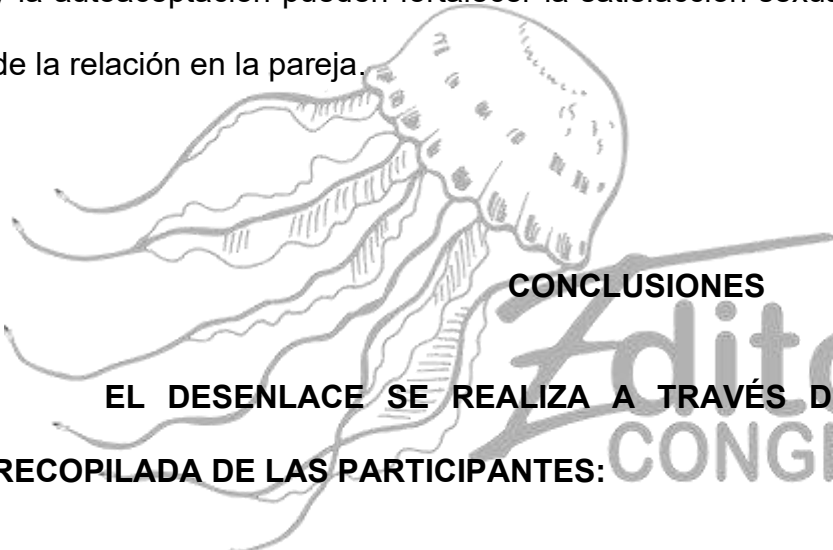
Los resultados obtenidos en este estudio muestran que las variables exploradas —comunicación en pareja, bienestar emocional y contexto sociocultural— se relacionan de manera directa con la satisfacción sexual femenina. Las respuestas de las participantes reflejan que emociones negativas frente a la falta de interés sexual, como frustración, tristeza y dudas personales, indican una autoestima sexual vulnerable, en concordancia con lo planteado por Kaplan (1974) y Herbenick et al. (2017).

Un aspecto relevante que se llegó a conocer es la persistencia de tabúes sobre el placer femenino, especialmente entre las mujeres jóvenes. Esto coincide con lo planteado por Lehmiller (2020), evidenciando que, aunque existe mayor apertura social, los estigmas y normas culturales continúan influyendo en la vivencia de la sexualidad femenina. La falta de comunicación con la pareja emerge como un obstáculo significativo: aunque algunas mujeres discuten sus necesidades sexuales, un porcentaje aún no lo hace, lo que refuerza la importancia de la comunicación abierta en la satisfacción sexual y en el fortalecimiento del vínculo emocional (Rehman, Rellini & Fallis, 2011).

La autoestima, aunque no fue medida directamente dentro del estudio, surgió como un variable transversal en las respuestas de las participantes. Siendo aquellas con mayor comunicación y emociones positivas mostraron indicadores de autoestima sólida, mientras que quienes expresaron frustración o inseguridad demostraron a través de su respuestas una autoestima más vulnerable. Esto confirma que la autoestima influye tanto en la percepción de la experiencia sexual

como en la capacidad de expresar deseos y necesidades, en línea con Basson (2000) y Gottman & Gottman (2020).

Finalmente, este estudio aporta una realidad sobre un fenómeno poco explorado en Panamá, destacando la necesidad de abordar la sexualidad femenina desde un enfoque integral que considere factores emocionales, relacionales y socioculturales. Los resultados insinúan que intervenciones educativas y terapéuticas dirigidas a mejorar la comunicación de pareja, el bienestar emocional y la autoaceptación pueden fortalecer la satisfacción sexual femenina y la calidad de la relación en la pareja.



CONCLUSIONES

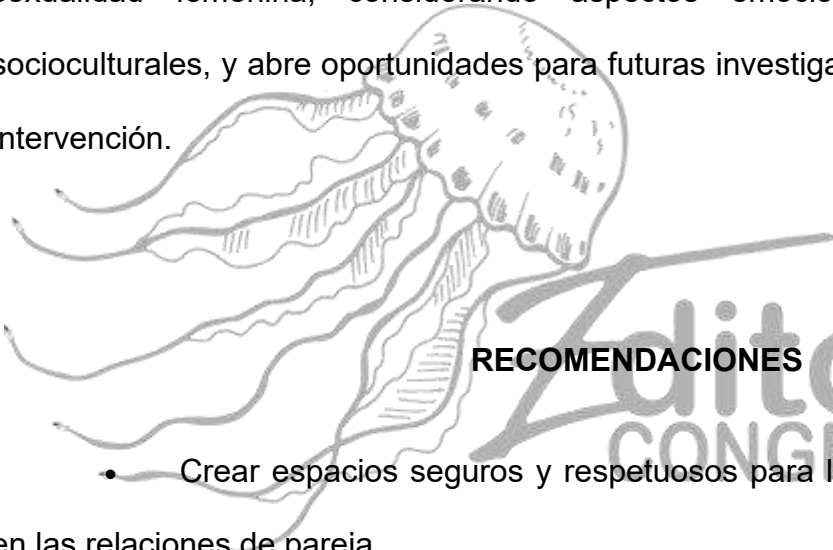
EL DESENLACE SE REALIZA A TRAVÉS DE LA INFORMACIÓN RECOPIADA DE LAS PARTICIPANTES:

1. La satisfacción sexual femenina se encuentra relacionada con la comunicación de pareja, la autoestima y el bienestar emocional, confirmando la interacción de factores psicológicos, relacionales y socioculturales.
2. Los tabúes sociales sobre el placer femenino persisten, afectando la expresión de la sexualidad y reforzando sentimientos de culpa o vergüenza en las participantes.

3. La falta de comunicación sexual sigue siendo una barrera relevante para alcanzar satisfacción sexual plena, evidenciando la necesidad de estrategias que promuevan el diálogo abierto en la pareja.

4. La autoestima emerge como un factor clave, afectando tanto la percepción de la experiencia sexual como la capacidad de expresar necesidades y deseos.

Este estudio nos muestra la importancia de un enfoque integral para la sexualidad femenina, considerando aspectos emocionales, relacionales y socioculturales, y abre oportunidades para futuras investigaciones y programas de intervención.



RECOMENDACIONES

- Crear espacios seguros y respetuosos para la comunicación abierta en las relaciones de pareja.
- Implementar programas de educación sexual integral con enfoque de género y sensibilidad cultural.
- Desarrollar intervenciones terapéuticas grupales dirigidas a mejorar la satisfacción sexual y fortalecer la autoestima femenina.
- Logra promover investigaciones que profundicen en la sexualidad femenina en contextos latinoamericanos, utilizando diseños longitudinales y herramientas validada

REFERENCIAS

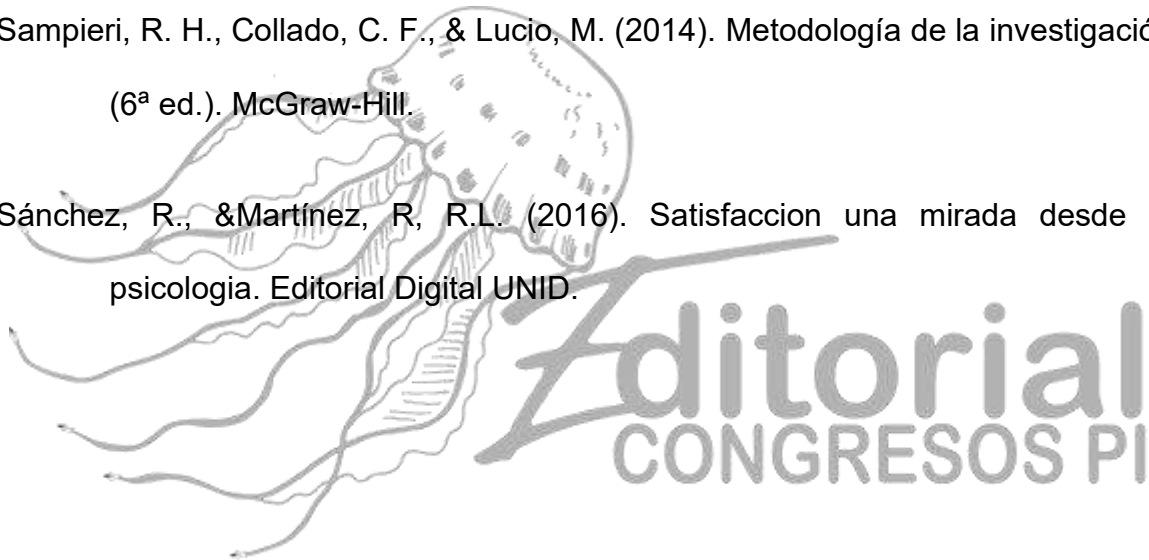
- Basson, R. (2000). The female sexual response: The role of contextual factors in the cycle of desire and arousal. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 26(1), 63–74.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad. Volumen I: La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.
- Gottman, J., & Gottman, J. (2020). *The seven principles for making marriage work*. Three Rivers Press.
- Gottman, J.M. & Silver, N. (2015). *Siete reglas de oro para vivir en pareja*. De Bolsillo
- Horney, K. (1967) *Feminine psychology* W.W. Norton & Company.
- Herbenick, D., Reece, M., & Sanders, S. (2010). Sexual function, satisfaction, and health. *Archives of Sexual Behavior*, 39(3), 711–723.
- Herbenick, D., Reece, M., & Sanders, S. (2017). The national sexual health survey of adults. *Archives of Sexual Behavior*, 46(1), 117–131.
- Kaplan, H. (1974). *The new sex therapy*. Brunner/Mazel.
- Lehmiller, J. (2020). *The psychology of human sexuality* (3rd ed.). Wiley-Blackwell.
- Masters, W. H., & Johnson, V. E. (1966). *Human sexual response*. Little, Brown and Company.

Ogallar Blanco, A. I., Lara Moreno, R., García Pérez, R., Liñán González, A., & Godoy Izquierdo, D. (2024). Cracking the code to female sexual satisfaction: The serial mediation of sexual behavior and the perceived importance of healthy sexuality from sexual self-efficacy. *Frontiers in Psychology*.

Rehman, U. S., Rellini, A. H., & Fallis, E. (2011). The importance of sexual self-disclosure to sexual satisfaction and functioning in committed relationships. *The Journal of Sexual Medicine*, 8(11), 3108–3115.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

Sánchez, R., & Martínez, R, R.L. (2016). *Satisfacción una mirada desde la psicología*. Editorial Digital UNID.



**CACHORRITO, ME VES Y ME TRANSFORMAS: INTERVENCIÓN
BREVE REPLICABLE PARA BIENESTAR HUMANO-CANINO EN
HOGARES URBANOS**

**PUPPY, YOU SEE ME AND YOU TRANSFORM ME: A BRIEF REPLICABLE
HUMAN-CANINE WELL-BEING INTERVENTION IN URBAN HOUSEHOLDS**



Este resumen presenta una praxis de investigación aplicada exploratoria que indaga los procesos neurobiológicos y psicosociales que se activan al mirar a los ojos a un cachorro propio, así como las implicaciones en hábitos familiares urbanos. El objetivo es describir los mecanismos de apego humano-perro — oxitocina, dopamina, endorfinas, prolactina y modulación del cortisol— y su traducción en conductas de cuidado y comunicación (Nagasawa et al., 2015; Odendaal & Meintjes, 2003; Handlin et al., 2011) que disminuyen el estrés en cuidadores. La praxis se vincula con la práctica profesional en Psicología,

Neurociencia y Educación, y se fundamenta en la etología como ciencia del comportamiento en contexto evolutivo (Tinbergen, 1963) y en el efecto del “esquema de bebé” o rasgos infantiles que disparan motivación de cuidado (Glocker et al., 2009).

Participaron 40 personas adultas con perros de compañía; de la cuales, 20 se autodefinen como cuidadores de “perrijos”. La aplicación se realizó en hogares urbanos y espacios públicos pet-friendly, frecuentemente departamentos pequeños o casas de interés social de Morelia, Michoacán, México. El fenómeno se enmarca en nuevas configuraciones familiares y en la tendencia a la humanización de las mascotas en América Latina (Mordor Intelligence, 2024), junto con la disminución de la fecundidad en México (INEGI-ENADID, 2024). Como telón jurídico, se consideran derechos y deberes hacia los animales: Ley de Protección a los Animales de la Ciudad de México; Ley 1774 de 2016 en Colombia (reconoce a los animales como seres sintientes) y la Ley de Bienestar de los Animales N.º 7451 y su reforma N.º 9458 en Costa Rica (CDMX, 2023; Congreso de Colombia, 2016; Costa Rica, 2017).

La Metodología fue mixta con diseño convergente. En lo Cuantitativo: se aplicaron cuestionarios pre-posbreve de ansiedad/afecto y vinculación con el perro; autoregistros de frecuencia de contacto visual (>3 s), caricias y “habla dirigida al perro” (HDP) (Benjamin & Slocombe, 2018; Ben-Aderet et al., 2017). En lo Cualitativo: micro-narrativas sobre lo que se siente al mirar al cachorro y cómo cambian las rutinas familiares en espacios reducidos. Observación estructurada de

episodios de interacción (3–5 min) con codificación de mirada mutua, tono afectivo y conductas de juego. Análisis: estadística descriptiva y correlacional (r de Pearson) y análisis temático. Se aplicó para la Ética investigativa: el consentimiento informado, confidencialidad y recomendaciones de bienestar canino.

Se encontraron los siguientes hallazgos: tras 3–5 minutos de interacción, el estrés percibido disminuyó en promedio 2.1 puntos en escala 0–10, y el afecto positivo aumentó 1.7 puntos. La frecuencia de mirada mutua >5 s predijo mayor calma y cercanía ($r \approx .40$), consistente con el bucle oxitocina-mirada descrita en diadas humano-perro (Nagasawa et al., 2015). El grupo “perrijos” mostró mayor HDP y juego afiliativo, y reportó más bienestar inmediato. Las narrativas aluden a sensaciones de ternura “automática” frente a ojos grandes y rasgos redondeados, en línea con el “esquema de bebé” que activa el sistema de recompensa (Glocker et al., 2009). A nivel neuroendocrino, la literatura indica incrementos de oxitocina y, en humanos, de endorfinas y prolactina con interacción táctil; el cortisol tiende a disminuir en cuidadores y puede variar en perros según el contexto (Odendaal & Meintjes, 2003; Handlin et al., 2011; Petersson et al., 2017). El cambio de tono de voz (pitch elevado y prosodia marcada) mejora la atención canina y refuerza el vínculo (Benjamin & Slocumbe, 2018; Ben-Aderet et al., 2017). Se enfatizan los factores sociodemográficos, los que favorecen hogares sin hijos y con “perrijos”, se incluyen costos de vida, metas profesionales, vivienda reducida y menor fecundidad (INEGI-ENADID, 2024). Los beneficios son muchos, en esta investigación se evidencian los programas de educación socioemocional, intervenciones de

bienestar humano-canino y pautas de enriquecimiento en espacios pequeños (paseo, juego, descanso y estimulación sensorial).

Esta investigación fue motivada por el gran cariño de Macoy a Dory su perrita Chihuahua, de Rosello a Harry Popoter su cachorro criollo, cruza de Terry y Dálmata y a los perrijos de Alba, Grecia y Cris. A quién se les dedican los resultados, por la inspiración y amor que muestran hacia los animales y en especial a sus perros.

PALABRAS CLAVE

Vínculo humano-perro, oxitocina, mirada mutua, DDS, bienestar

ABSTRACT

This abstract presents an applied research praxis (exploratory, 2024) that investigates the neurobiological and psychosocial processes activated when looking into the eyes of one's own puppy, as well as the implications for urban family habits. The objective is to describe the mechanisms of human-dog attachment—oxytocin, dopamine, endorphins, prolactin, and cortisol modulation—and their translation into caregiving and communication behaviors (Nagasawa et al., 2015; Odendaal & Meintjes, 2003; Handlin et al., 2011). The praxis is linked to professional practice in Psychology, Neuroscience, and Education, and is based on ethology as the science of behavior in an evolutionary context (Tinbergen, 1963) and on the effect of the

"baby schema," or infantile traits that trigger caregiving motivation (Glocker et al., 2009).

Forty adults with pet dogs participated; 20 of them defined themselves as "dog" caregivers. The survey was conducted in urban homes and pet-friendly public spaces, often small apartments or low-income housing in Morelia, Michoacán, Mexico. The phenomenon is part of new family configurations and the trend toward the humanization of pets in Latin America (Mordor Intelligence, 2024), along with the decline in fertility in Mexico (TFR $\approx$ 1.60 in 2023; INEGI-ENADID, 2024). The legal framework includes rights and responsibilities toward animals: the Mexico City Animal Protection Law; Law 1774 of 2016 in Colombia (recognizing animals as sentient beings) and Animal Welfare Law No. 7451 and its amendment No. 9458 in Costa Rica (CDMX, 2023; Colombian Congress, 2016; Costa Rica, 2017).

The methodology was a mixed approach with a convergent design. Quantitatively, brief pre-post questionnaires were administered on anxiety/affection and bonding with the dog; self-reports of frequency of eye contact (>3 s), petting, and "dog-directed speech" (DDS) were used (Benjamin & Slocombe, 2018; Ben-Aderet et al., 2017). Qualitatively, micronarratives were used about what it feels like to look at the puppy and how family routines change in confined spaces. Structured observation of interaction episodes (3–5 min) with coding of mutual gaze, affective tone, and play behaviors. Analysis: descriptive and correlational statistics (Pearson's r) and thematic analysis. Ethics: informed consent, confidentiality, and canine welfare recommendations.

The following findings were obtained: after 3–5 minutes of interaction, perceived stress decreased on average by 2.1 points on a 0–10 scale, and positive affect increased by 1.7 points. A frequency of mutual gaze >5 s predicted greater calmness and closeness ($r \approx .40$), consistent with the oxytocin-gaze loop described in human-dog dyads (Nagasawa et al., 2015). The "dog" group showed greater DSD and affiliative play, and reported greater immediate well-being. The narratives allude to sensations of "automatic" tenderness in the face of large eyes and rounded features, in line with the "baby schema" that activates the reward system (Glocker et al., 2009). At the neuroendocrine level, the literature indicates increases in oxytocin and, in humans, endorphins and prolactin with tactile interaction; cortisol tends to decrease in caregivers and can vary in dogs depending on the context (Odendaal & Meintjes, 2003; Handlin et al., 2011; Petersson et al., 2017). Changing the tone of voice (elevated pitch and marked prosody) improves canine attention and strengthens the bond (Benjamin & Slocombe, 2018; Ben-Aderet et al., 2017). Sociodemographic factors that favor childless households and dog owners are emphasized. These include lower living costs, career goals, small housing, and lower fertility (INEGI-ENADID, 2024). This research highlights socioemotional education programs, human-canine well-being interventions, and small-space enrichment guidelines (walking, playing, resting, and sensory stimulation).

This research was motivated by Macoy's deep affection for Dory, her Chihuahua; Rosello's affection for Harry Popoter, her mixed-breed puppy, a Terry-Dalmatian cross; and Alba's dogs, Grecia and Cris. The results are dedicated to the families, for the inspiration and love they show toward animals, especially their dogs.

KEYWORDS

Human–dog bond, oxytocin, mutual gaze, DDS, well-being

INTRODUCCIÓN

En el panorama sociocultural de los contextos urbanos latinoamericanos, la dinámica familiar ha experimentado una transformación significativa, donde el perro de compañía ha trascendido su rol tradicional para integrarse como un miembro activo y central en las rutinas de cuidado y fundamentalmente de regulación emocional y organización doméstica. Pero las relaciones que se viven entre ellos, perros y humanos se ha transformado. Si bien no es la totalidad de personas que aceptan a los perros. Incluso cuestionan a quienes salen a pasear con ellos, ofendiéndoles porque les toca recoger sus deshechos, porque les visten con ropa, porque los alimentan de forma especializada para que tengan una salud robusta, generando a su vez un fenómeno de humanización y también un mercado diversificado y sofisticado de cantidad inimaginable, por tallas, colores, marcas de todo tipo de productos perrunos (Mordor Intelligence, 2024; Universidad del Rosario, 2024; Varela Trejo, 2022). No obstante, si hay una mayoría que los quiere, cuida y les permite vivir con ellos. La vacuna, baña, alimenta, pero lo más importante les proporciona amor, ternura, a la vez que las recibe, lo que ha generado una corriente que desde el marco jurídico los protege con sus derechos de animales y promueve su bienestar. En este nuevo escenario, la figura del “perrijo” sintetiza esta centralidad afectiva y práctica en hogares de espacio reducido. La evidencia teórica reciente, muestra que micro-interacciones afectivas humano–perro (mirada,

caricias, juego y habla dirigida al perro) se asocian con incrementos de oxitocina y disminución de cortisol, con efectos inmediatos sobre el bienestar. A la par, lecturas socioantropológicas alertan sobre tensiones éticas en la relación perro-humano (control, adiestramiento, jerarquías, abandono) y sobre la precariedad que viven los perros en el espacio público.

El presente estudio se centra en las micro-interacciones afectivas entre humanos y perros —específicamente la mirada mutua, las caricias y el “habla dirigida al perro” (HDP), como vectores de bienestar inmediato en hogares urbanos. La evidencia científica previa ha establecido que estas interacciones se asocian con incrementos de oxitocina y disminución de cortisol, con efectos inmediatos sobre el estado afectivo. El objetivo central de esta praxis exploratoria es describir y cuantificar el impacto de una intervención breve y replicable de interacción humano–canina en la modulación del estrés percibido y el afecto positivo en cuidadores adultos en el contexto específico de Morelia, Michoacán, México.

El marco jurídico de la intervención se encuentra sustentado en el reconocimiento progresivo de los derechos y el bienestar animal. En el contexto local de aplicación, la Ley de Derechos, el Bienestar y Protección para los Animales en el Estado de Michoacán de Ocampo (2024) reconoce explícitamente a los animales no humanos como seres sintientes, dotados de un sistema nervioso central que les permite experimentar sensaciones físicas y emocionales, obligando a brindarles protección, trato digno, respeto y bienestar (Ley Michoacán, Artículo 2, 2024). Esta legislación define el bienestar animal basado en las "Cinco Libertades", asegurando que los animales estén libres de hambre, incomodidad, dolor, miedo y

angustia, y puedan expresar su comportamiento normal (Ley Michoacán, Artículo 4, 2024).

La investigación se desarrolla bajo un Marco Teórico Integrado que fusiona la Neurobiología del Apego, la Etología y la Perspectiva Socioantropológica de las familias multiespecie.

MARCO TEÓRICO INTEGRADO: NEUROBIOLOGÍA, ETOLOGÍA Y



SOCIOANTROPOLOGÍA

El fenómeno del vínculo humano–canino trasciende la mera compañía y se cimienta en una coevolución biológica y social que ha modelado respuestas neurofisiológicas y conductuales específicas en ambas especies.

2.1 NEUROBIOLOGÍA DEL APEGO HUMANO–CANINO

La formación del vínculo de apego entre humanos y perros se ha comparado con la díada madre–hijo, mediada por la hormona oxitocina (Petersson et al., 2017).

A) El Bucle Positivo Oxitocina–Mirada (Oxytocin-Gaze Positive Loop):

Investigaciones seminales de Nagasawa et al. (2015) demostraron la existencia de un bucle de oxitocina bidireccional que se activa mediante la mirada mutua prolongada entre humanos y perros. Cuando el dueño mira a su perro, se libera oxitocina en el humano; la oxitocina en el perro también se incrementa al mirar

a su dueño. Esta liberación recíproca de oxitocina, asociada con el afecto, la confianza y la regulación social, es un mecanismo clave que facilita el apego y la proximidad emocional (Nagasawa et al., 2015; Petersson, Handlin & Uvnäs-Moberg, 2017).

B) Modulación Neuroendocrina del Estrés y el Bienestar:

Más allá de la oxitocina, el contacto afiliativo (como las caricias y el juego) modula otras neurohormonas y neurotransmisores:

-  Endorfinas y Prolactina: La interacción táctil y el afecto en humanos están vinculados con incrementos de endorfinas y prolactina, que contribuyen a una sensación de bienestar y recompensa (Odendaal & Meintjes, 2003).
-   Cortisol: El contacto físico breve, como acariciar al perro durante solo 3 minutos, se ha asociado con una disminución de la frecuencia cardíaca y de los niveles de cortisol (la hormona del estrés) en los dueños, promoviendo la relajación (Handlin et al., 2011). En los perros, el cortisol tiende a disminuir en los cuidadores, aunque los niveles pueden variar según el contexto experimental y el tipo de interacción (Petersson et al., 2017; Handlin et al., 2011). Sin embargo, se ha demostrado que las intervenciones asistidas con perros pueden reducir el cortisol salival en niños, lo que subraya el potencial anti-estrés de la interacción canina (Meints et al., 2020, citado en Antrozoologia.com).

2.2 ETOLOGÍA Y EL ESQUEMA DE BEBÉ (KINDCHENSHEMA)

El comportamiento de cuidado no se limita a la especie humana. El etólogo Konrad Lorenz (1943, citado en Glocker et al., 2009) definió el Esquema de Bebé (Kindchenschema) como un conjunto de rasgos físicos infantiles —como la cara redonda, la frente alta y los ojos grandes— que funcionan como un liberador innato de la motivación de cuidado en otros individuos (Lorenz, 1943, citado en Glocker et al., 2009).

A) Activación del Sistema de Recompensa Cerebral:

La respuesta a estos rasgos neoténicos es fundamental. Glocker et al. (2009) demostraron, mediante resonancia magnética funcional, que la manipulación controlada de los rasgos del esquema de bebé en rostros infantiles activa el núcleo accumbens en mujeres nulíparas (Glocker et al., 2009). El núcleo accumbens es una estructura clave del sistema mesocorticolímbico, mediando el procesamiento de la recompensa y la motivación apetitiva, sugiriendo que el esquema de bebé promueve el cuidado humano de forma neurofisiológica, independientemente del parentesco (Glocker et al., 2009).

Los cachorros y muchos perros adultos, especialmente las razas que conservan rasgos neoténicos, poseen características físicas (ojos grandes, cráneos redondeados) que emulan el Kindchenschema, capturando la atención humana y potenciando la eficacia de la mirada y las caricias al activar el sistema de recompensa del cuidador (Glocker et al., 2009; Serna et al., 2024).

B) El Habla Dirigida al Perro (HDP):

El HDP, es la versión humana del habla madre-hijo (motherese), caracterizada por un tono de voz elevado (pitch agudo), prosodia exagerada y un léxico simplificado y social. Estudios de etología cognitiva han confirmado que los perros prefieren el HDP naturalista sobre el habla dirigida al adulto, y que este tono agudo y prosodia marcada aumenta la atención canina y refuerza el vínculo emocional, facilitando la proximidad y el apego funcional (Benjamin & Slocombe, 2018; Ben-Aderet et al., 2017). Un ejemplo de ello es cuando en lugar de decirle, -venga acá mi cachorro. Escuchamos a los adultos decirles: -mengase aquí mi cachorrito en un tono meloso, para Momil, en lugar de dormir. Ejemplos hay en cantidad exponencial. Y en la investigación hubo riqueza de expresiones dirigidas al perro. Hermoso cachorrito. Mi hermoso Harry. Dorísima hermosísima. Entre una lista enorme. Todos en tonos afectuosos diferenciados.

El tono de voz dirigida al perro cambia, cuando cambian las situaciones, contextos y acciones. Cuando quieren que salte, brinque, le hablan en un tono más fuerte y firme. Cuando quieren jugar con él, el tono se vuelve amistoso, suave, alegre, cuando lo regañan, el tono se vuelve áspero, fuerte la voz y emulando sonidos como Grrrrrrrrrr con un tono fuerte.

Cuando le dan órdenes, también los tonos de voz son fuertes y firmes.

Cuando los perros no responden a dichas indicaciones, entonces los dueños, se acercan, si son pequeños, los alzan, los acarician, si son grandes los controlan.

Para pasear son pocos los perros que van sueltos al lado de sus cuidadores, la mayoría los lleva con correas y con cadenas de seguridad en el cuello. Por protección a otros caminantes y también porque así lo exigen las autoridades, para mejor control, cuando encuentren otro animal con el que no tengan una buena relación y aceptación. También para el control para el cruce de calles y avenidas con circulación elevada en autos.

2.3 PERSPECTIVA SOCIOANTROPOLÓGICA: LA FAMILIA MULTIESPECIE

La praxis se enmarca en la tendencia global hacia la familia multiespecie, un concepto que reconoce a los animales de compañía (principalmente perros y gatos) como miembros legítimos del sistema familiar (Aguilar, 2019; Bedoya Díaz, 2023). Considerando que la convivencia bien realizada, disminuye el estrés de los cuidadores y también de los animales.

A) Humanización y Tensión Ética:

Si bien la integración de las mascotas a la familia mejora el bienestar de sus miembros y proporciona una forma cercana de contacto con el mundo animal vivo (Redalyc, 2018; Bedoya Díaz, 2023), la perspectiva socioantropológica alerta sobre la tensión inherente entre el "amor y control" (Varela Trejo, 2022). La humanización excesiva puede generar conflictos éticos relacionados con el control, el adiestramiento, el abandono y la agencia canina (Varela Trejo, 2022; Serna et al., 2024). El debate especista, que cuestiona la jerarquía tradicional entre seres vivos,

también se inscribe en este contexto, impulsando la preocupación por el bienestar animal más allá de la especie compañía (Bedoya Díaz, 2023; Redalyc, 2018).

B) Bienestar Animal y Salvaguardas Éticas:

La definición del bienestar canino se guía por los Cinco Dominios de Bienestar Animal (nutrición, ambiente, salud, comportamiento y estado mental), que deben orientar los límites éticos de cualquier intervención (Ley Michoacán, 2024). La praxis propuesta, al ser breve y centrada en el monitoreo de señales de incomodidad canina, busca garantizar la autonomía y el confort del perro, alineándose con el trato digno y ético que exige la legislación local (Ley Michoacán, Artículo 1, 2024).

Pero también en esa relación se pone en cuestión el bienestar humano. Los humanos viven duelo, cuando enferma, no come, o está triste su perro. El cual se magnifica cuando muere su mascota. Tal cual, si fuera un miembro más de su familia, una familia multiespecie. Lo es, afirman.

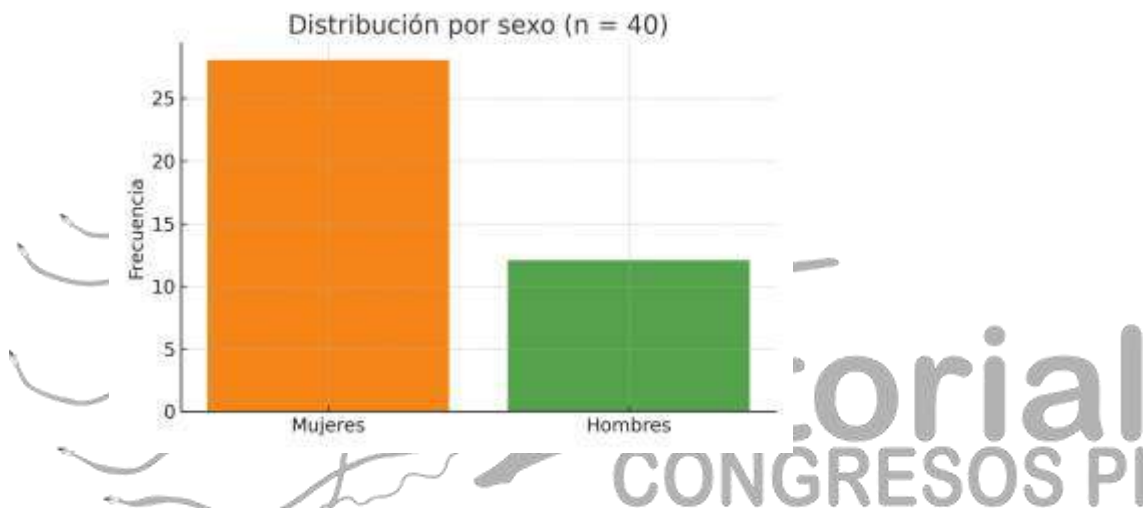
METODOLOGÍA APLICADA

3.1 DISEÑO Y MUESTRA

El estudio adoptó un diseño mixto convergente (cuantitativo-cualitativo). Este enfoque permite triangular la disminución subjetiva del estrés (cuantitativo) con las experiencias emocionales narradas (cualitativo).

- Participantes: Se contó con 40 personas adultas con perros de compañía residentes en Morelia, Michoacán. Un subgrupo de 20 participantes se autodefinió como cuidadores de “perrijos”. La selección fue no probabilística por conveniencia, centrándose en hogares urbanos (departamentos pequeños o casas de interés social), reflejando la realidad sociodemográfica local.

- **DISTRIBUCIÓN POR SEXO**



- *Figura 2. Distribución por sexo (mujeres y hombres) en la muestra (n = 40).*

En términos de frecuencias absolutas: se indagó con 28 Mujeres; y 12 Hombres, para esta indagatoria, fueron mayoría de mujeres, lo que lo hace asimétrico en la muestra. Lo que también les paraleliza como cuidadoras en otros ámbitos de familia.

Marco Legal y Ético: Se obtuvo consentimiento informado de todos los participantes, asegurando la confidencialidad y el derecho a retirarse. Se

implementaron salvaguardas de bienestar canino, priorizando la no coerción de la mirada y la interrupción de la sesión ante cualquier señal de incomodidad del perro (bostezo excesivo, evitación, sobre-excitación). La intervención respeta los principios de la Ley de Derechos y Protección para los Animales en el Estado de Michoacán (Ley Michoacán, Artículo 2, 2024).

40 perros participantes

Por cada persona que intervino en la investigación, se contaba con un perro. De los 40, 34 investigados humanos, permitieron realizar los instrumentos de investigación desde la primera visita. Con 6 que eran perros nerviosos, se ponían a la defensiva, ladraban, intentaban brincarnos, por lo cual se pudieron obtener datos hasta la tercera o cuarta visita, ya que habían olfateado, conocido y tolerado a los investigadores. Son perros que por sus cuidados se pueden considerar como correctamente atendidos, incluso cinco de ellos consentidos.

Los nombres de los perros son: 1. Luna (Hembra, 4 años, mestiza, mediana). 2. Max (Macho, 6 años, Labrador Retriever 3. Canela (Hembra, 3 años, Chihuahua, pelo corto). 4. Rocky (Macho, 5 años, Pastor Alemán). 5. Nala (Hembra, 2 años, Golden Retriever). 6. Toby (Macho, 7 años, Mestizo (pequeño)). 7. Frida (Hembra, 5 años, Xoloitzcuintle (intermedio)). 8. Bruno (Macho, 4 años, Boxer). 9. Kiara (Hembra, 1 años, French Bulldog). Cuidado actual: vacunas al día, desparasitación vigente, esterilización pendiente, microchip colocado. 10. Zeus (Macho, 8 años, Rottweiler). Cuidado actual: vacunas al día, desparasitación vigente, esterilización realizada, microchip colocado. 11. Maya (Hembra, 3 años,

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



Beagle). 12. Coco (Macho, 2 años, Poodle miniatura). 13. Nina (Hembra, 6 años, Schnauzer miniatura). Cuidado actual: vacunas al día, desparasitación vigente, esterilización realizada, microchip colocado. 14. Duque (Macho, 4 años, Dóberman). Cuidado actual: vacunas al día, desparasitación vigente, esterilización pendiente, microchip colocado. 15. Kira (Hembra, 5 años, Border Collie). 16. Milo (Macho, 3 años, Corgi Pembroke). 17. Mancha (Hembra, 9 años, Mestiza (grande)). 18. Atlas (Macho, 2 años, Husky Siberiano). 19. Canijo (Macho, 4 años, Mestizo (mediano)). 20. Pelusa (Hembra, 7 años, Shih Tzu). 21. Tigre (Macho, 1 años, Dachshund (estándar)). 22. Coqueta (Hembra, 5 años, Mestiza (pequeña)). 23. Rayo (Macho, 3 años, Whippet). 24. Sol (Hembra, 4 años, Labrador Retriever).

25. Chispa (Hembra, 2 años, Mestiza (mediana)). 26. Balam (Macho, 6 años, Mestizo (grande)). 27. Kiwi (Hembra, 3 años, Cocker Spaniel). 28. Nacho (Macho, 5 años, Bulldog Inglés). 29. Princesa (Hembra, 8 años, Poodle estándar). 30. Güero (Macho, 2 años, Mestizo (mediano)). 31. Negrita (Hembra, 4 años, Mestiza (mediana)). 32. Simba (Macho, 1 años, Golden Retriever). 33. Xolo (Macho, 5 años, Xoloitzcuintle (miniatura)). 34. Macha (Hembra, 3 años, Pit Bull terrier americano (APBT)). 35. Memo (Macho, 7 años, Setter Irlandés). 36. Thor (Macho, 4 años, Siberian Husky). 37. Catrina (Hembra, 6 años, Dálmata). 38. Bongo (Macho, 3 años, Mestizo (mediano)). 39. Coqui (Macho, 5 años, Mestizo (pequeño)). 40. Atena (Hembra, 4 años, Mestiza (mediana)).

De estos 40, 4 eran adoptados, por lo que portaban un Microchip para el seguimiento de la adopción.

De los 40: 19 son Hembras y 21 Machos 21. Vacunados: 40/40.

Desparasitados: 40/40. Esterilizados: 30/40. A continuación, aportamos más detalles respecto a cada uno en la tabla 1

TABLA 1. DESCRIPCIÓN PUNTUAL POR PERRO

#	Nombre	Sexo	Edad (años)	Raza	Vac/Des/Ester/Chip	Cuidados/Observaciones	Ciudad
1	Luna	Hembra	4	Mestiza (mediana)	Sí/Sí/Sí/Sí	Vacunación completa 2025; control de pulgas mensual; paseo 2 veces/día; dieta balanceada; revisión dental anual.	Morelia, Michoacán, México
2	Max	Macho	6	Labrador Retriever	Sí/Sí/No/Sí	Necesita control de peso; natación semanal en balneario pet-friendly; entrenamiento con refuerzo positivo.	Morelia, Michoacán, México
3	Canela	Hembra	3	Chihuahua (pelo corto)	Sí/Sí/Sí/No	Abrigo en noches frías; recorte de uñas mensual; limpieza dental frecuente.	Morelia, Michoacán, México
4	Rocky	Macho	5	Pastor Alemán	Sí/Sí/Sí/Sí	Trabajo de olfato 3 veces/semana; radiografía caderas preventiva; control de displasia.	Morelia, Michoacán, México
5	Nala	Hembra	2	Golden Retriever	Sí/Sí/No/Sí	Cepillado 3 veces/semana; socialización guiada; chequeo de oídos tras paseos.	Morelia, Michoacán, México
6	Toby	Macho	7	Mestizo (pequeño)	Sí/Sí/Sí/No	Paseos cortos por soplo cardíaco leve; dieta renal moderada; control semestral.	Morelia, Michoacán, México
7	Frida	Hembra	5	Xoloitzcuintle (intermedio)	Sí/Sí/Sí/Sí	Fotoprotección cutánea (bloqueador pet safe); baños espaciados; enriquecimiento olfativo.	Morelia, Michoacán, México
8	Bruno	Macho	4	Boxer	Sí/Sí/No/Sí	Ejercicio aeróbico diario; vigilancia cardiomiopatía; limpieza de pliegues faciales.	Morelia, Michoacán, México
9	Kiara	Hembra	1	French Bulldog	Sí/Sí/No/Sí	Control de temperatura por braquicefalia; higiene	Morelia, Michoacán, México

SECCIÓN III. SALUD MENTAL

						de pliegues; paseos cortos.	
10	Zeus	Macho	8	Rottweiler	Sí/Sí/Sí/Sí	Revisión ortopédica anual; trabajo de autocontrol; paseos en horas frescas.	Morelia, Michoacán, México
11	Maya	Hembra	3	Beagle	Sí/Sí/Sí/No	Juegos de olfato; control de comida; prevención de otitis.	Morelia, Michoacán, México
12	Coco	Macho	2	Poodle miniatura	Sí/Sí/Sí/No	Grooming cada 6–8 semanas; limpieza dental; juegos cognitivos.	Morelia, Michoacán, México
13	Nina	Hembra	6	Schnauzer miniatura	Sí/Sí/Sí/Sí	Corte de cejas y barba; tamizaje de urolitiasis; caminatas moderadas.	Morelia, Michoacán, México
14	Duque	Macho	4	Dóberman	Sí/Sí/No/Sí	Obediencia avanzada; chequeo cardíaco (ECG anual).	Morelia, Michoacán, México
15	Kira	Hembra	5	Border Collie	Sí/Sí/Sí/Sí	Deportes caninos de bajo impacto; trabajo cognitivo; vigilancia de estrés.	Morelia, Michoacán, México
16	Milo	Macho	3	Corgi Pembroke	Sí/Sí/Sí/Sí	Control de peso; rampas para evitar saltos; cepillado frecuente.	Morelia, Michoacán, México
17	Mancha	Hembra	9	Mestiza (grande)	Sí/Sí/Sí/No	Suplemento articular; paseos suaves; chequeo de tiroides anual.	Morelia, Michoacán, México
18	Atlas	Macho	2	Husky Siberiano	Sí/Sí/No/Sí	Ejercicio matutino; cepillado por muda; control de calor.	Morelia, Michoacán, México
19	Canijo	Macho	4	Mestizo (mediano)	Sí/Sí/Sí/No	Estimulación ambiental; arnés antitirones; refuerzo positivo.	Morelia, Michoacán, México
20	Pelusa	Hembra	7	Shih Tzu	Sí/Sí/Sí/Sí	Limpieza ocular diaria; grooming; higiene dental.	Morelia, Michoacán, México
21	Tigre	Macho	1	Dachshund (estándar)	Sí/Sí/No/No	Evitar escaleras; juegos de olfato; control de peso.	Morelia, Michoacán, México
22	Coqueta	Hembra	5	Mestiza (pequeña)	Sí/Sí/Sí/No	Profilaxis dental; paseo diario; rompecabezas caninos.	Morelia, Michoacán, México
23	Rayo	Macho	3	Whippet	Sí/Sí/Sí/Sí	Sprints controlados; abrigo ligero; cama acolchada.	Morelia, Michoacán, México
24	Sol	Hembra	4	Labrador Retriever	Sí/Sí/Sí/Sí	Natación semanal; controles de cadera; dieta con omega-3.	Morelia, Michoacán, México
25	Chispa	Hembra	2	Mestiza (mediana)	Sí/Sí/Sí/No	Juego social supervisado; obediencia básica; antiparasitarios al día.	Morelia, Michoacán, México

26	Balam	Macho	6	Mestizo (grande)	Sí/Sí/Sí/Sí	Paseos largos; suplemento articular; chequeo renal anual.	Morelia, Michoacán, México
27	Kiwi	Hembra	3	Cocker Spaniel	Sí/Sí/Sí/Sí	Limpieza de oídos; grooming; control de sobrepeso.	Morelia, Michoacán, México
28	Nacho	Macho	5	Bulldog Inglés	Sí/Sí/No/Sí	Control de temperatura; limpieza de pliegues; fisioterapia ligera.	Morelia, Michoacán, México
29	Princesa	Hembra	8	Poodle estándar	Sí/Sí/Sí/Sí	Grooming cada 6 semanas; agility suave; revisión ocular.	Morelia, Michoacán, México
30	Güero	Macho	2	Mestizo (mediano)	Sí/Sí/Sí/No	Entrenamiento de correa; juegos de búsqueda; socialización en parque.	Morelia, Michoacán, México
31	Negrita	Hembra	4	Mestiza (mediana)	Sí/Sí/Sí/No	Paseos de 40 min; cama ortopédica; controles antiparasitarios.	Morelia, Michoacán, México
32	Simba	Macho	1	Golden Retriever	Sí/Sí/No/Sí	Socialización temprana; obediencia básica; control de salto por crecimiento.	Morelia, Michoacán, México
33	Xolo	Macho	5	Xoloitzcuintle (miniatura)	Sí/Sí/Sí/Sí	Cuidado dérmico con humectantes; paseo matutino; protección solar.	Morelia, Michoacán, México
34	Macha	Hembra	3	Pit Bull terrier americano (APBT)	Sí/Sí/Sí/Sí	Obediencia y autocontrol; enriquecimiento de mordida controlada; paseos largos.	Morelia, Michoacán, México
35	Memo	Macho	7	Setter Irlandés	Sí/Sí/Sí/Sí	Carreras controladas; cepillado; control de piel sensible.	Morelia, Michoacán, México
36	Thor	Macho	4	Siberian Husky	Sí/Sí/No/Sí	Ejercicio en horas frescas; cepillado; hidratación.	Morelia, Michoacán, México
37	Catrina	Hembra	6	Dálmata	Sí/Sí/Sí/Sí	Agua constante (riesgo de uratos); caminatas largas; control de piel.	Morelia, Michoacán, México
38	Bongo	Macho	3	Mestizo (mediano)	Sí/Sí/Sí/No	Paseos diarios; juegos de cuerda; visitas veterinarias anuales.	Morelia, Michoacán, México
39	Coqui	Macho	5	Mestizo (pequeño)	Sí/Sí/Sí/No	Profilaxis dental; paseos cortos; juego en interior.	Morelia, Michoacán, México
40	Atena	Hembra	4	Mestiza (mediana)	Sí/Sí/Sí/Sí	Obediencia; rompecabezas; control de artritis temprana.	Morelia, Michoacán, México

3.2 INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

A) MEDIDAS CUANTITATIVAS PRE-POST:

1. Escala Analógica Visual (VAS 0–10): Se administró antes y después de la intervención para evaluar a los 40 cuidadores de perros. Con ella se valoró el nivel de Estrés percibido, Calificación subjetiva del nivel de estrés o ansiedad en el momento (estado), Ánimo/Afecto, calificación subjetiva del estado de afecto positivo.

La VAS es una herramienta rápida y fiable para el cribado de estrés y ansiedad, con validez constructiva demostrada por correlaciones con cuestionarios más extensos (Dutheil et al., 2024; Williams et al., 2012).

Micro-PANAS (P/N, 2 ítems cada uno): Se utilizaron dos ítems para Afecto Positivo (P) y dos para Afecto Negativo (N) del Positive and Negative Affect Schedule (PANAS), una escala validada y ampliamente usada para medir el afecto (Watson, Clark & Tellegen, 1988). La versión de micro-ítems fue sensible a los cambios agudos y se utilizó para calcular el cambio promedio () y el tamaño del efecto.

B) MEDIDAS CONDUCTUALES Y CUALITATIVAS:

Observación Estructurada: Los investigadores en calidad de observadores entrenados codificaron episodios de interacción (3–5 min), utilizando un protocolo derivado de la etología (Altmann, 1974):

Frecuencia y duración de la mirada mutua (>5 segundos).

Frecuencia de HDP, habla dirigida al perro positiva (habla de tono elevado y afectivo).

Conductas de juego afiliativo y caricias rítmicas, frecuentemente sobre la cabeza, debajo de la barbilla, el lomo, entre otras.

Señales de calma (lameos lentos, relajación) o evitación/estrés canino (bostezos repetidos, sacudidas, desvío de la mirada).

Micro-Narrativas y Diario Breve: Inmediatamente después de cada sesión de observación, los participantes respondieron 3 preguntas sobre los cambios emocionales percibidos, el "clima emocional del hogar" y las observaciones sobre la respuesta de su perro. Esto permitió un análisis temático de las experiencias subjetivas, se grababan sus respuestas, se transcribían y se analizaban bajo el método de análisis proposicional.

3.3 PROCEDIMIENTO DE LA INTERVENCIÓN BREVE

El protocolo de intervención se diseñó para ser de bajo costo, breve y replicable en el entorno doméstico, con una duración total de 8–10 minutos:

Preparación del Entorno (1 min): Retirar distractores, asegurar la disponibilidad de agua y un espacio seguro.

Interacción Guiada (3–5 min): El cuidador fue instruido para realizar micro-episodios específicos, centrados en :

Mirada mutua intencional (3–5 segundos).

Caricias rítmicas en zonas de confort del perro.

Uso de Lenguaje dirigido al perro positivo y léxico social simple (junto, alto, salta, baja, siéntate, bien, gracias, vamos) acompañado por supuesto de caricias de estímulo, por haber realizado bien la acción solicitada con lenguaje, preferentemente acariciar la barbilla, para que los perros levanten la cabeza y les estimule la alta autoestima, o bien una caricia sobre la cabeza, entre las orejas o el lomo, máximo siete segundos después de concluida la acción, no después, para que el perro detecte la recompensa, o bien la entrega de alguna croqueta, etc.

Cierre y Post-Test (1 min): Pausa tranquila, reforzadores sociales y aplicación de las escalas VAS y Micro-PANAS.

De esos 40 perros se detectó que 28 habían recibido entrenamiento en escuelas de perros, atendían órdenes verbales como alto al cruzar las esquinas, para evitar a los carros, sentado, abajo, arriba, ven, corre, entre muchas otras. La mayoría recibía estímulos rápidos al realizarlo, como recibir caricias, o frases alabatorias. Una tendencia conductista, ante un estímulo, una respuesta.

3.4 ANÁLISIS DE DATOS

Se empleó estadística descriptiva (medias, desviaciones estándar), análisis de correlación (r de Pearson) para explorar la relación entre la duración de la mirada y las variaciones afectivas. El cambio promedio en las escalas pre-post y el tamaño del efecto se utilizaron para medir la eficacia de la intervención. Los datos

cualitativos (narrativas y diarios) se analizaron mediante codificación abierta y análisis temático.

RESULTADOS DE UNA PRAXIS EXPLORATORIA Y DISCUSIÓN

Los resultados de esta praxis exploratoria ofrecen una validación preliminar de la hipótesis de que micro-interacciones afectivas específicas pueden modular positivamente el bienestar humano en contextos urbanos, al convivir con perros con y sin entrenamiento, no hubo diferencias.

El estrés puede disminuir cuando se realiza una praxis de este tipo, de manera significativa.

4.1 RESULTADOS CUANTITATIVOS

Reducción del Estrés y Aumento del Afecto: Tras la intervención de 3–5 minutos, el estrés percibido por los cuidadores disminuyó en promedio 2.1 puntos en la escala VAS (0–10), mientras que el afecto positivo aumentó cerca de 1.7 puntos. Estos resultados indican un efecto agudo y clínicamente significativo de la interacción breve sobre la regulación emocional inmediata.

Vínculo Mirada-Calma: El análisis correlacional mostró una asociación positiva moderada entre la frecuencia de micro-episodios de mirada mutua >5 segundos y el aumento de la calma y la sensación de cercanía reportada por el cuidador.

El Fenómeno “Perrijo”: El subgrupo de cuidadores que se autoidentificaron como “perrijos” reportó una mayor frecuencia en el uso de lenguaje dirigido al perro y un mayor número de conductas de juego afiliativo. Este grupo también reportó un mayor bienestar y afecto positivo inmediato en comparación con el grupo control, lo que sugiere que la intensidad del apego preexistente amplifica los beneficios de la micro-intervención.

4.2 RESULTADOS CUALITATIVOS Y DISCUSIÓN

Las micro-narrativas post-sesión revelaron la potencia de la respuesta emocional frente a los rasgos caninos. Los cuidadores aludieron a una sensación de “ternura automática” y de activación inmediata de la motivación de cuidado frente a los “ojos grandes y los rasgos redondeados” de sus perros.

A) Corroboración del Bucle Oxitocina-Mirada: La asociación positiva entre la mirada mutua prolongada y los aumentos de calma y cercanía es consistente con la literatura neurobiológica que describe el bucle oxitocina–mirada bidireccional de Nagasawa et al. (2015). El hecho de que la mirada, un comportamiento clave en la formación de vínculos en mamíferos, active una respuesta de calma inmediata, refuerza la hipótesis de la coevolución del apego humano–canino (Petersson et al., 2017).

B) La Activación del Sistema de Recompensa Humano: La “ternura automática” descrita por los cuidadores valida el efecto del Esquema de Bebé (Kindchenschema) postulado por Lorenz (Glocker et al., 2009; Lorenz, 1943, citado en Glocker et al., 2009). Los rasgos neoténicos de los cachorros (o perros

con morfología similar) actúan como disparadores del sistema de recompensa cerebral humano (núcleo accumbens), tal como lo demostraron Glocker et al. (2009). Esta activación neurofisiológica es el mecanismo subyacente que promueve el comportamiento de cuidado y explica la sensación de afecto positivo y bienestar reportada (Glocker et al., 2009).

C) La humanización es uno de los rasgos de la relación humano-perro, con expresiones diversas que llaman la atención, se les compran camas de perro, juguetes de perro, incluso algunos tipos hueso que son comibles. Pero además se cuenta con cementerios para perros, se les crema para que sus dueños conserven las cenizas, y se les trata como seres de la familia. Hay también, spa, mascotel para que se les deje en su hotel los fines de semana o cuando las familias salen de vacaciones, hay permisos para viajes incluso en avión, hay psicólogos, nutriólogos. Y han generado una nueva clasificación llamada familia multiespecie. Incluso la generación de contenido, que trabajan los influencers.

IMPLEMENTACIÓN Y TRANSFERENCIA

La sencillez, bajo costo y eficacia demostrada en la modulación afectiva inmediata hacen que esta intervención breve sea altamente transferible a múltiples escenarios:

- Hogares Urbanos: Se recomienda a los cuidadores incorporar 2–3 micro-sesiones diarias (3–5 min) de mirada, caricias y LDP positiva. Es

crucial establecer reglas de bienestar para detener la interacción si se observan señales de estrés canino (bostezos excesivos, evitación de la mirada o alejamiento).

- Escuelas/Universidades: El protocolo puede adaptarse para “pausas activas” asistidas por perros acreditados, implementando protocolos estrictos de bioseguridad, consentimiento y, fundamentalmente, alfabetización de los participantes en la lectura de señales de bienestar canino.

- Clínica Comunitaria y Psicoeducación: El módulo puede integrarse como un co-adyuvante en programas psicoeducativos de regulación emocional o manejo del estrés y la ansiedad. Se sugiere incluir la derivación a servicios veterinarios cuando se detecten problemas de salud o a entrenadores si los problemas son de conducta en el perro, promoviendo un bienestar humano-canino integral.

- Política Local: Los hallazgos subrayan la importancia de la articulación con normativas de bienestar animal. Es esencial promover espacios pet-friendly responsables, campañas de esterilización y educación cívica para sostener la calidad del vínculo humano-canino en el espacio público (Ley Michoacán, Artículo 66, 2024; Serna et al., 2024).

5.1 PAQUETE DE ACCESIBILIDAD

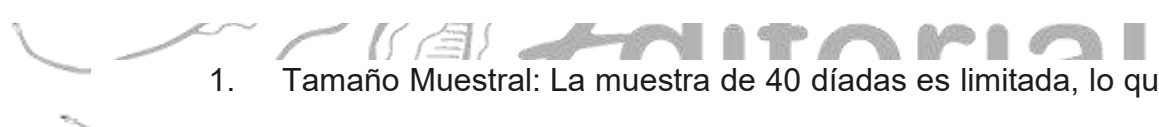
Para facilitar la transferencia y replicabilidad en diversos entornos comunitarios, se recomienda el diseño de un paquete de accesibilidad, incluyendo:

- Documento en alto contraste, tipografía legible y encabezados claros.
- Alternativas sin vídeo (guía en texto y audios breves) y pictogramas para instrucciones clave.
- Uso de un “Semáforo del Perro” o señalética de bienestar canino que indique visualmente los límites de interacción (verde = juego afiliativo, amarillo = calma/cansancio, rojo = parar).



LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS

Esta praxis exploratoria presenta ciertas limitaciones inherentes a su naturaleza piloto:

- 
1. **Tamaño Muestral:** La muestra de 40 díadas es limitada, lo que requiere cautela en la generalización de los hallazgos correlacionales.
 2. **Ausencia de Biomarcadores:** Los resultados cuantitativos se basan en reportes subjetivos (VAS y Micro-PANAS). La ausencia de biomarcadores (oxitocina salival/plasmática o cortisol) limita la confirmación directa de los mecanismos neuroendocrinos propuestos (Nagasawa et al., 2015; Handlin et al., 2011).
 3. **Diseño:** La falta de un seguimiento longitudinal impide evaluar la sostenibilidad a largo plazo del bienestar.
 4. **Validación Cultural:** Es necesaria la validación cultural de escalas como el Micro-PANAS y VAS en el contexto específico de Morelia.

Líneas futuras de investigación deben abordar: a) la inclusión de biomarcadores; b) el seguimiento longitudinal para evaluar la adhesión al protocolo en el hogar; y c) la evaluación ciega por observadores entrenados para las mediciones conductuales. Lo que requeriría de un trabajo multidisciplinario y costoso.

CONCLUSIONES

Una micro-intervención humano–canina de bajo costo, ética y segura ha demostrado ser una estrategia con capacidad para modular favorablemente los estados afectivos (disminución del estrés y aumento del afecto positivo) en cuidadores urbanos. La eficacia se explica por la activación del bucle positivo oxitocina–mirada (Nagasawa et al., 2015) y la respuesta innata del sistema de recompensa humano al Esquema de Bebé canino (Glocker et al., 2009). La clave para el éxito y la ética de esta transferencia radica en respetar la agencia del perro y capacitar a los cuidadores en el monitoreo de las señales de confort y evitación. La aplicación de este protocolo en hogares, aula y clínica comunitaria es viable y urgente para promover un bienestar integral en la creciente familia multiespecie.

REFERENCIAS

Aguilar, M. A. (2019). Esa relación tan especial con los perros y con los gatos: la familia multiespecie y sus metáforas. *Tabula Rasa*, (32), 157-179.

Altmann, J. (1974). Observational study of behavior: Sampling methods. *Behaviour*, 49(3–4), 227–267.

Altmann, J. (1974). Observational study of behavior: Sampling methods. *Behaviour*, 49(3–4), 227–267.

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2017, 11 de julio). Ley N° 9458. Reforma de la Ley N° 7451, Ley de Bienestar de los Animales, de 24 de noviembre de 1994, y Adición de un Título IX al Libro II del Código Penal, Ley N° 4573, de 4 de mayo de 1970. *La Gaceta* N° 131.

Bedoya Díaz, H. A. (2023). La familia multiespecie: una revisión sobre las investigaciones publicadas en español hasta el 2023. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*.

Ben-Aderet, T., Gallego-Abenza, M., Reby, D., & Mathevon, N. (2017). Dog-directed speech: Why do we use it and do dogs pay attention to it? (Habla dirigida al perro: ¿por qué la usamos y los perros le prestan atención?). *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 284(1846), 20162429.

<https://doi.org/10.1098/rspb.2016.2429>

Benjamin, A., & Slocombe, K. E. (2018). 'Who's a good boy?!' Dogs prefer naturalistic dog-directed speech. *Animal Cognition*, 21, 353–364.

Benjamin, A., & Slocombe, K. E. (2018). 'Who's a good boy?!' Dogs prefer naturalistic dog-directed speech. *Animal Cognition*, 21, 353–364.

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



COESPO. (2020). Morelia: Ficha de Información Municipal.

Congreso de Colombia. (2016, 6 de enero). Ley 1774 de 2016. Por medio de la cual se modifica el código civil, la ley 84 de 1989, el código penal, el código de procedimiento penal y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 49.747.

Dutheil, F., et al. (2024). The Visual Analog Scale (VAS) is quick to perform, easy to use, and reliable for screening depression and anxiety in occupational medicine. PLoS One, 19(5): e0302787.

Flóres, G. F. M. (2014). Aproximación antropológica a la relación humano-animal: Estudio de caso del perro callejero en la ciudad de Puebla (Tesis de licenciatura). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Flóres, G. F. M. (2014). Aproximación antropológica a la relación humano-animal: Estudio de caso del perro callejero en la ciudad de Puebla (Tesis de licenciatura). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Gaceta Oficial de la Ciudad de México. (2023, 1 de marzo). Decreto por el que se reforman y derogan diversas disposiciones de la Ley de Protección a los Animales de la Ciudad de México. Gaceta Oficial de la Ciudad de México, Tomo II, (1031), 7-12.

Glocker, M. L., et al. (2009). Baby schema modulates the brain reward system in women. PNAS, 106(22), 9115–9119.

Glocker, M. L., Langleben, D. D., Ruparel, K., Loughhead, J. W., Valdez, J. N., Griffin, M. D., Sachser, N., & Gur, R. C. (2009). Baby schema modulates the brain reward system in women. *PNAS*, 106(22), 9115–9119.

Handlin, L., Hydbring-Sandberg, E., Nilsson, A., Ejdebäck, M., Jansson, A., & Uvnäs-Moberg, K. (2011). Short-term interaction between dogs and their owners: Effects on oxytocin, cortisol, insulin and heart rate. *Anthrozoös*, 24(3), 301–315.

Handlin, L., Hydbring-Sandberg, E., Nilsson, A., Ejdebäck, M., Jansson, A., & Uvnäs-Moberg, K. (2011). Short-term interaction between dogs and their owners: Effects on oxytocin, cortisol, insulin and heart rate. *Anthrozoös*, 24(3), 301–315.

INEGI. (2024). ENADID 2023: Resultados.

Ley de Derechos, el Bienestar y Protección para los Animales en el Estado de Michoacán de Ocampo. (2024). Compilado publicado el 22 de Mayo de 2024.

Martínez Quintero, L. F. (2024). ¡Gestiona tus emociones! Propuesta pedagógica popular para reconocer y fortalecer el vínculo de cuidado humano-animal (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Martínez Quintero, L. F. (2024). ¡Gestiona tus emociones! Propuesta pedagógica popular para reconocer y fortalecer el vínculo de cuidado

humano-animal (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Meints, K., et al. (2020). Intervenciones asistidas por perros para reducir el cortisol salival en niños. Publicado en PLOS ONE. (Citado en Antrozooologia.com).

Mordor Intelligence. (2024). Latin America Pet Market Report.

Nagasawa, M., Mitsui, S., En, S., Ohtani, N., Ohta, M., Sakura, Y., Onaka, T., Mogi, K., & Kikusui, T. (2015). Oxytocin-gaze positive loop and the coevolution of human–dog bonds. *Science*, 348(6232), 333–336.

Nagasawa, M., Mitsui, S., En, S., Ohtani, N., Ohta, M., Sakura, Y., et al. (2015). Oxytocin-gaze positive loop and the coevolution of human–dog bonds. *Science*, 348(6232), 333–336.

Odendaal, J. S. J., & Meintjes, R. A. (2003). Neurophysiological correlates of affiliative behaviour between humans and dogs. *The Veterinary Journal*, 165(3), 296–301.

Odendaal, J. S. J., & Meintjes, R. A. (2003). Neurophysiological correlates of affiliative behaviour between humans and dogs. *The Veterinary Journal*, 165(3), 296–301.

Petersson, M., Handlin, L., & Uvnäs-Moberg, K. (2017). Oxytocin and cortisol levels in dog owners and their dogs are associated with behavioral patterns. *Frontiers in Psychology*, 8, 1796.

Petersson, M., Handlin, L., & Uvnäs-Moberg, K. (2017). Oxytocin and cortisol levels in dog owners and their dogs are associated with behavioral patterns. *Frontiers in Psychology*, 8, 1796.

Redalyc. (2018). Construcciones sociales de la relación contemporánea con los perros y los gatos en contextos urbanos.

Tinbergen, N. (1963). On aims and methods of ethology. *Zeitschrift für Tierpsychologie*, 20(4), 410–433.

Universidad del Rosario. (2024). Las mascotas se visten a la moda. *Revista de Divulgación Científica*.

Varela Trejo, D. A. (2022). Amor y control: Un análisis antiespecista de las relaciones perro-humano en un parque al sur de la Ciudad de México (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México.

Varela Trejo, D. A. (2022). Amor y control: Un análisis antiespecista de las relaciones perro-humano en un parque al sur de la Ciudad de México (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México.

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070.

Williams, J. A., et al. (2012). The Visual Analogue Scale for stress: validation of a single item measure in a health research setting. *Occupational Medicine*, 62(8), 600–602.



AGRADECIMIENTOS

A las 40 diádas humano–caninas participantes; a colegas de la UMSNH; al cuidador y entrenador de Harry por sus enseñanzas, y a las iniciativas comunitarias de cuidado animal que inspiran la dimensión ética y pedagógica de esta propuesta.



ANEXOS

ANEXO A. INSTRUMENTOS ESENCIALES (VERSIÓN OPERATIVA)

Instrumento	Variables Clave	Aplicación
Ficha Participante	Sociodemográficas, vivienda, prácticas de cuidado, datos del perro (edad, raza, etc.)	Inicial
VAS (0–10)	Estrés percibido, Ánimo/Afecto Positivo	Pre-Post Sesión

Instrumento	Variables Clave	Aplicación
Micro-PANAS (4 ítems)	Afecto Positivo (AP), Afecto Negativo (AN)	Pre-Post Sesión
Observación Estructurada	Mirada >5 s, LDP, Juego afiliativo, Señales de calma/evitación	Durante Sesión
Diario Breve Post-Sesión	Cambio emocional percibido, Clima emocional del hogar	Post-Sesión

ANEXO B. PROTOCOLO PASO A PASO (3–5 MINUTOS)

1. **Preparación (1 min):** Retirar distractores, garantizar agua, superficie segura.



2. **Interacción Guiada (3–5 min):**

- 3–5 micro-episodios de mirada mutua (3–5 s).
- Caricias rítmicas en zonas preferidas del perro.
- Uso de LDP positiva y afectiva.

3. **Cierre (1 min):** Pausa tranquila, observación final de señales de bienestar.

ANEXO C. LISTA DE VERIFICACIÓN DE CALIDAD Y BIENESTAR

Seguridad del entorno verificada.

- Señales de confort del perro presentes.
- Consentimiento informado firmado.
- Instrucciones neutrales para VAS/PANAS.
- Registro completo de la observación.

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



- Parar ante señales de estrés/evitación del perro.
- Anotar incidentes críticos.

RESEÑA DE LOS AUTORES

PATRICIA SERNA GONZÁLEZ

UMSNH (México). Docente e investigadora.

VÍCTOR MANUEL ESLAVA ECHAGARAY

Docente investigador. Ingeniero.

GRECIA JANETH CHÁVEZ TORRES

Pasante en la Licenciatura en psicología.



AGRADECIMIENTOS

A las díadas humano–caninas participantes; a colegas de la UMSNH; y a las iniciativas comunitarias de cuidado animal que inspiran la dimensión ética y pedagógica de esta propuesta.

EXPERIENCIAS DE DUELO MIGRATORIO EN ESTUDIANTES INTERNACIONALES EN PUERTO RICO

EXPERIENCES OF MIGRATORY GRIEF AMONG INTERNATIONAL STUDENTS IN PUERTO RICO

Sofía Selene Morán Vásquez, B.A.

Angeles Marie Guzmán Mojica

Jesús J. Marrero Centeno, Ph.D.

Karely Alvarado Figueroa

María Eugenia Negrón Phillipi

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

Puerto Rico - Perú



RESUMEN

Las universidades contemporáneas, reciben estudiantes internacionales a través de sus departamentos de relaciones internacionales, cuya labor administrativa facilita los procesos de intercambio. No obstante, migrar con fines educativos implica transiciones profundas que pueden generar tensiones emocionales y experiencias de duelo asociadas a cambios familiares, lingüísticos culturales, y sociales. Bajo este marco, la investigación analizó los factores y

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



escenarios que influyen en la salud mental de estudiantes internacionales y exploró cómo viven el duelo migratorio dentro del contexto universitario puertorriqueño. Empleamos un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico hermenéutico y realizamos ocho entrevistas semiestructuradas a estudiantes de 23 a 35 años matriculados a tiempo completo en programas subgraduados y graduados de una universidad pública de Puerto Rico. El análisis de sus narrativas permitió identificar patrones comunes entre expectativas iniciales, procesos de adaptación y desafíos emocionales. Entre las categorías emergentes destacaron: rechazo social, soledad y dificultad para establecer vínculos significativos, barreras lingüísticas y dialectales, escaso apoyo institucional, tristeza y diversas estrategias de afrontamiento. Los relatos indican que, para quienes no han migrado, el duelo migratorio tiende a comprenderse de manera principalmente racional, lo que lleva a subestimar su componente emocional y aumenta la sensación de desconexión que experimentan los estudiantes en su vida académica. Finalmente, el estudio pone en primer plano a una población poco atendida y resalta la importancia de fortalecer mecanismos de acompañamiento emocional dentro de las universidades. Incorporar esta sensibilidad institucional favorecería un clima académico más empático, inclusivo y consciente de las complejidades del proceso migratorio.

PALABRAS CLAVES

Experiencias, estudiantes internacionales, duelo migratorio, salud mental, adaptación cultural, bienestar psicológico

ABSTRACT

Contemporary universities receive international students through their international relations departments, whose administrative work facilitates exchange processes. However, migrating for educational purposes involves profound transitions that can generate emotional stress and experiences of grief associated with family, linguistic, cultural, and social changes. Within this framework, this research analyzed the factors and scenarios that influence the mental health of international students and explored how they experience migration grief within the Puerto Rican university context. We employed a qualitative approach with a hermeneutic phenomenological design and conducted eight semi-structured interviews with students aged 23 to 35 enrolled full-time in undergraduate and graduate programs at a public university in Puerto Rico. The analysis of their narratives allowed us to identify common patterns among initial expectations, adaptation processes, and emotional challenges. Among the emerging categories were: social rejection, loneliness and difficulty establishing meaningful relationships, linguistic and dialectal barriers, limited institutional support, sadness, and diverse coping strategies. The accounts indicate that, for those who have not migrated, migration-related grief tends to be understood primarily rationally, leading to an underestimation of its emotional component and increasing the sense of disconnection experienced by students in their academic lives. Finally, the study highlights an underserved population and underscores the importance of strengthening emotional support mechanisms within universities. Incorporating this

institutional sensitivity would foster a more empathetic, inclusive, and aware academic climate that understands the complexities of the migration process.

Keywords: Experiences, international students, migratory grief, mental health, cultural adaptation, psychological well-being

INTRODUCCIÓN

La migración con fines educativos se ha convertido en un fenómeno creciente entre estudiantes universitarios que buscan ampliar sus oportunidades académicas y profesionales. Para comprender el contexto la Comisión Económica para América Latina (s/f), define a la migración como "el cambio de residencia que implica el traspaso de algún límite geográfico o administrativo debidamente definido" (párr.1). Sin embargo, este proceso implica mucho más que un traslado geográfico: supone la ruptura con lo familiar y la entrada a un entorno cultural, social y lingüístico desconocido, lo que con frecuencia desencadena experiencias de duelo migratorio. Este duelo, entendido como la respuesta emocional ante la pérdida de vínculos, costumbres, lengua, seguridad y pertenencia (APA, 2018; Achotegui, 2000). Este se manifiesta de manera compleja en los estudiantes internacionales, quienes deben adaptarse simultáneamente a las demandas académicas y a la reconstrucción de su vida cotidiana en un nuevo país. Por lo tanto, los conceptos de migración y duelo se han entrelazado, dando lugar al fenómeno de "duelo migratorio", entendido como un proceso de adaptación ante la decisión de insertarse en un lugar nuevo por un tiempo prolongado.

Estas condiciones, sumadas al desconocimiento del duelo migratorio por parte de quienes no lo han vivido, profundizan la sensación de desconexión que experimentan muchos estudiantes internacionales en su trayectoria académica. De hecho, el duelo migratorio puede dar lugar a múltiples emociones, particularmente a la tristeza y soledad (Flores Acuña, 2023). Comprender estas vivencias es esencial para atender sus necesidades y promover mejores políticas de acompañamiento. Bhugra y Becker (2005), sostienen que la mayoría de las personas migrantes no logran comprender el proceso de duelo migratorio, lo que ha provocado alteraciones en su proceso de identidad y un duelo patológico. En este sentido, el DSM-5 (2013) ha abordado este concepto a través del “trastorno de adaptación” (DSM-5, 2013, pp. 287), el cual puede haberse expresado emocional y conductualmente incluso tres meses después del “factor específico” que lo ha desencadenado.

La relevancia de esta investigación radica en su capacidad para iluminar un fenómeno poco atendido dentro del ámbito universitario puertorriqueño. Sus resultados ofrecen un marco interpretativo útil tanto para la comunidad académica como para profesionales de la salud mental y gestores institucionales, al evidenciar la necesidad de estructuras de apoyo culturalmente sensibles. A partir de este escenario, es importante atender a la comunidad de estudiantes migrantes, tanto a nivel subgraduado como graduado, para conocer sus experiencias y brindarles herramientas que favorezcan su superación y empoderamiento durante su periodo académico. Además de la relevancia conceptual y teórica del duelo migratorio, esta investigación surge de una necesidad identificada tanto en la práctica como en la

experiencia estudiantil. Una de las investigadoras principales es estudiante internacional, y a través de sus vivencias y de las conversaciones sostenidas con su compañera local, también investigadora, se hizo evidente la ausencia de espacios institucionales que permitan comprender y acompañar adecuadamente este proceso emocional. La cercanía entre ambas, desde perspectivas distintas del fenómeno (migrante y local), reveló una brecha significativa en el entendimiento de las realidades que atraviesan los estudiantes internacionales. Además, de visibilizar la urgencia de generar conocimiento que resalte esta y otras experiencias de estudiantes migrantes. Esta motivación personal y académica se convirtió en un motor clave para emprender un estudio que dé voz a un grupo frecuentemente invisibilizado dentro del entorno universitario.

La justificación de este estudio se ubica en un vacío investigativo dentro del entorno universitario puertorriqueño. Además, del número creciente de estudiantes internacionales que llega a estudiar a la Isla. Recientemente, un rotativo de Puerto Rico publicó que los estudiantes internacionales en Puerto Rico provienen de países de diversos, tales como: Colombia, México, Costa Rica, India o China (Primera Hora, 2025). De hecho, dicha noticia sostiene que se calcula aproximadamente un millar de estudiantes internacionales; a lo que se podría añadir un gran número de estudiantes estadounidenses y latinos con residencia permanente o ciudadanía americana (Primera Hora, 2025). La limitada información sobre la temática limita la capacidad institucional para desarrollar estrategias adecuadas. Por ello, el presente estudio se propone aportar al conocimiento el que permita comprender estas experiencias en profundidad, ofreciendo insumos tanto para la práctica profesional

en salud mental como para la formulación de políticas universitarias más inclusivas. A su vez, por su potencial para sensibilizar a la comunidad académica y promover un cambio institucional que responda a las necesidades reales de esta población.

La viabilidad del estudio radica en la apertura de la institución universitaria y su Oficina de Relaciones Internacionales, quien ayudó a difundir los anuncios asociados a la investigación. Por ello, se buscó responder a las preguntas de investigación: 1) ¿Cómo los estudiantes universitarios internacionales vivencian las experiencias de duelo migratorio en la universidad en Puerto Rico? Así como a las siguientes preguntas secundarias: 2) ¿De qué modo los estudiantes internacionales enfrentan los retos de su experiencia de duelo? El propósito es las experiencias de duelo migratorio identificar los factores y/o escenarios que hayan podido incidir en su salud mental de los estudiantes internacionales. Por ende, buscamos reconocer cómo los aspectos de la vida de cada estudiante se han visto afectados por los cambios y situaciones propias del proceso de duelo migratorio. En definitiva, este proceso no es universal y ha variado significativamente entre individuos.

REVISIÓN DE LITERATURA

Para contextualizar estas experiencias, se retoman marcos teóricos esenciales, según Kübler-Ross (2006) y Medina (2021), el duelo se divide en etapas; en la negación, el individuo mantiene actitudes de duda frente a la realidad que se está viviendo y minimiza lo emocional (Kübler-Ross, 2006; Medina, 2021).

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



La ira ha sido definida como una reacción inicial frente a situaciones difíciles, pero al explorar más a fondo las emociones, se han encontrado diferentes razones que no necesariamente tienen relación directa con la pérdida, sino con el ámbito inconsciente no resuelto de cada individuo (Kübler-Ross, 2006). Por otro lado, Kübler-Ross (2006) ha mencionado que la negociación es una etapa donde la persona genera una relación conflictiva entre el pasado y el futuro, generando pactos para recuperar lo perdido. La depresión, ha sido entendida como la comprobación dolorosa de la realidad donde el individuo teme que no haya salida, mientras que la aceptación no significa olvidar sino reconocer el impacto y seguir adelante (Kübler-Ross, 2006; Medina, 2021). En suma, el descubrimiento marca el inicio de una nueva vida y la búsqueda de un sentido de pertenencia nuevo (Medina, 2021). Por último, el desapego significa un equilibrio en lo que fue el pasado y lo que representa su realidad (Medina, 2021).

Además, Berry et al. (1989) (según citado en Sánchez y López, 2008) han expuesto un “modelo de aculturación” donde el individuo muestra actitudes frente a su búsqueda de equilibrio entre lo nuevo y su origen. Sánchez y López (2008) han mencionado que la actitud de asimilación ocurre cuando una persona inmigrante adopta una nueva cultura por completo y procede a abandonar la suya.

En cambio, la integración sería cuando este mismo individuo ha logrado aceptar una cultura ajena, sin la necesidad de abandonar la propia. La marginalización trata del rechazo que el individuo ejerce hacia ambas culturas. Para culminar, la separación se basa en que el individuo rechaza la cultura ajena con el propósito de preservar su cultura propia (Sánchez y López, 2008). Velandia, et al.

(2018) han destacado que el Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR) enfatiza en las relaciones entre las poblaciones migrantes y de acogida donde, para hacer posible la aculturación, ambos grupos deben elegir sus actitudes dependiendo del ámbito en que se encuentren. Estos factores abarcan “el sistema político y de gobierno”, “el tecnológico”, “el económico”, “el social”, “el familiar” y “el ideológico, que se divide en creencias y costumbres religiosas, y formas de pensar” (Sánchez y López, 2008, pp. 402-403).

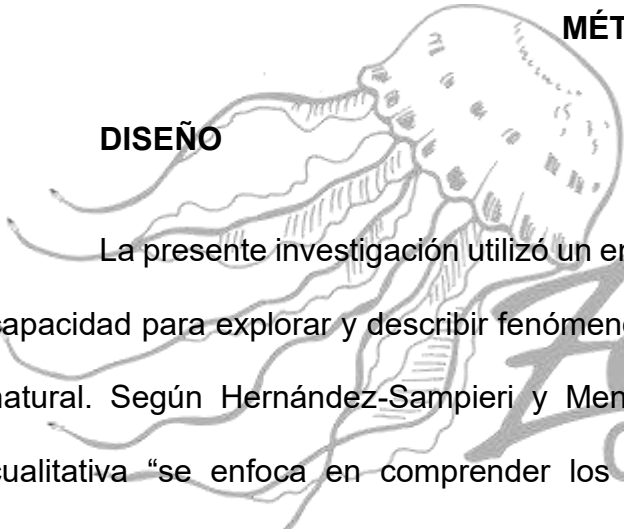
Por otro lado, Achotegui (2000) ha señalado que hay siete duelos en la migración, a su vez, ha propuesto diferenciar tres clases de duelo: el simple, el complicado y el extremo. En el duelo por separación de familiares y amigos, el individuo siente el vacío que su círculo social representa en su vida. Duelo por la lengua materna no solo abarca el idioma, sino que está íntimamente relacionado a las conexiones más profundas que los sujetos han establecido con sus familias. En el duelo por la cultura, el individuo deja atrás una serie de creencias y costumbres que lo acompañaron por un gran periodo de su vida, lo cual hace que sea parte de sus características principales y su personalidad (Achotegui, 2002). En el duelo por la tierra, según Achotegui (2002), representa simbólicamente a los padres y antepasados, lo que hace que los inmigrantes, muy ligados a su lugar de origen, experimenten profundamente los cambios en su entorno, a menudo idealizándolo. Sobre el duelo por la pérdida de estatus social, Achotegui (2002) ha defendido que la mayoría de los migrantes bajan su estatus social en comparación al que tenían en su lugar de origen. El duelo por el contacto con el grupo étnico es el proceso emocional de pérdida o tristeza que una persona puede experimentar al separarse

o distanciarse de su grupo étnico. Finalmente, el duelo por la pérdida de la seguridad física es la falta de conocimientos sobre el sistema del nuevo lugar, lo cual deja al migrante frente a una situación vulnerable.

Es fundamental proponer nuevas herramientas y alternativas que contrarresten los factores que afectan la salud mental de los estudiantes migrantes, ya que el proceso de adaptación a un nuevo entorno y cultura puede generar efectos emocionales significativos. Tenemos claro que el duelo tiene dos perspectivas la emocional y la racional; ambas tienen requerimientos distintos para su afrontamiento (Gonzales, 2005). La investigación sobre el duelo migratorio es crucial en este contexto, pues permite explorar los complejos procesos emocionales que enfrentan los estudiantes, como la pérdida de identidad cultural, el aislamiento y el estrés emocional, que impactan profundamente su salud mental. Reconocer los efectos del proceso migratorio en los estudiantes es esencial para orientar apoyos que favorezcan una integración saludable. Aunque implica desafíos, esta experiencia también promueve el desarrollo personal, el aprendizaje intercultural y la resiliencia. Estudiar estos procesos amplía la comprensión del duelo migratorio y ofrece nuevas perspectivas sobre el ajuste emocional y las estrategias de afrontamiento, enriqueciendo los marcos psicológicos existentes.

Este enfoque integral requiere incorporar intervenciones psicológicas especializadas, programas de apoyo emocional y estrategias de integración que fomenten un entorno académico inclusivo. Reconocer tanto los retos como las oportunidades que surgen de la migración, se ofrece un camino para que los estudiantes perciban el cambio como una oportunidad para su desarrollo y se

integren de manera más exitosa en el ámbito social y académico. Asimismo, los hallazgos de este estudio pueden contribuir a sensibilizar a las instituciones educativas y a la sociedad en general sobre la necesidad de implementar políticas inclusivas que reduzcan el aislamiento y promuevan una comunidad académica empática, respetuosa de la diversidad y de las necesidades emocionales del estudiantado migrante.



DISEÑO

MÉTODO

La presente investigación utilizó un enfoque cualitativo, seleccionado por su capacidad para explorar y describir fenómenos de los participantes en su contexto natural. Según Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres (2018), la investigación cualitativa “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y con relación a su contexto” (p. 390). Este enfoque permitió comprender en profundidad la experiencia del duelo migratorio en estudiantes universitarios. En este tipo de investigación, el procedimiento investigativo es flexible y no sigue una secuencia sistemática lineal. Dado que el objetivo no es generalizar los datos, sino comprender un fenómeno a partir de las voces de quienes lo viven (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018).

Conforme al enfoque, se utilizó un diseño fenomenológico, orientado en describir y analizar las experiencias vividas por los individuos respecto a un fenómeno específico. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres (2018), el objetivo principal del diseño fenomenológico es comprender y describir las experiencias vividas por los individuos en relación con un fenómeno específico. Este tipo de diseño se centra en la percepción y la interpretación subjetiva de los participantes, buscando captar la esencia de sus experiencias. Por otro lado, Groenewald (2004) agregó que el propósito del investigador es retratar el fenómeno de la forma más exacta posible, manteniéndose fiel a los hechos expuestos por las experiencias en común de los participantes. Por consiguiente, el estudio consistió en identificar el fenómeno, contextualizar el fenómeno de duelo migratorio y la recolección de datos de quienes lo han experimentado directamente.

PARTICIPANTES

La muestra de este estudio estuvo compuesta de 8 estudiantes internacionales. Se aseguro que los estudiantes cumplieran con los siguientes criterios: estudiante internacional con al menos 12 créditos para subgraduado o 9 créditos para graduado. Igualmente, el/la estudiante debía cumplir con residir en la isla, no más de 6 meses antes de su primer semestre. Además, los participantes debían estar entre un rango de edad de 18 a 35 años y que se comunicaran en inglés o español fluido. tenemos conocimiento de que la universidad acepta a estudiantes de distintos países.

INSTRUMENTOS

Para llevar a cabo la recolección de datos en la investigación utilizamos la entrevista individual, específicamente entrevistas semi estructuradas. Gordo (2003) recalca cómo el proceso de entrevista trata de un intercambio estructurado entre dos personas: el entrevistador y el entrevistado, igual que, reflexiona acerca de esta técnica como una forma específica de conversación que tiene un propósito claro y definido. Este proceso transaccional permite que el entrevistado ofrezca y reciba información, evalúe opciones, entre otras cosas (Morga Rodríguez, 1991). Del mismo modo, se consideró la utilidad de entrevistas individuales al momento de rescatar la percepción del estudiantado del fenómeno de duelo migratorio.

Inspirándose en Berry (2005), quien ha realizado extensos estudios sobre la adaptación cultural, el choque cultural, y las estrategias de adaptación de los inmigrantes y estudiantes internacionales, se determinó que seis temáticas dirigirían las entrevistas. Comenzamos con respecto a la motivación y expectativas iniciales del proceso, donde se realizaron las preguntas como, ¿Cuáles fueron sus expectativas antes de mudarse a Puerto Rico a estudiar? Por consiguiente, el segundo tema sería las experiencias relacionadas con el choque cultural y nos enfocaremos en preguntar: ¿Cómo fue la adaptación de nuevas festividades? o ¿Cómo fue el aprendizaje de nuevas palabras o la jerga de Puerto Rico? En adición, tenemos las temáticas tres y cuatro de relaciones sociales y red de apoyo; e identidad y pertenencia. Nuestras posibles preguntas serían: ¿Cómo ha logrado mantener la comunicación con sus vínculos afectivos que se quedaron en su país de origen? y ¿Qué costumbres de Puerto Rico ha podido internalizar? Finalmente,

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



preguntaremos acerca de sus estrategias de adaptación emocional y sobre su percepción sobre el sistema universitario. Por ejemplo, ¿Qué actividades individuales o sociales le han ayudado para sobrellevar el duelo migratorio? Por otro lado, ¿El sistema universitario ha cumplido con sus expectativas? Hemos acordado que cada temática tendrá entre 3 a 5 preguntas abiertas que ayudarán a dar inicio a que los estudiantes nos cuenten la versión de su proceso. Estas preguntas nos permitieron obtener una comprensión profunda y detallada de las vivencias de los estudiantes extranjeros, abordando aspectos clave del duelo migratorio y sus procesos de adaptación. De esta manera, facilitamos la recopilación de información valiosa para analizar sus experiencias de manera integral y empática.

PROCEDIMIENTO

El comité institucional para la protección de seres humanos en la investigación (#2425-107) aprobó el proyecto investigativo lo que dio paso al reclutamiento de las posibles personas participantes. Se colocaron anuncios de la investigación en diversos puntos estratégicos dentro de la institución (ej. oficinas administrativas, centro de estudiantes, etc.). Además, se compartió el anuncio en redes sociales (Instagram y WhatsApp). Finalmente, recurrimos a la Oficina de Relaciones Internacionales de la institución, quien colaboró enviando la invitación directamente a los estudiantes extranjeros. Esto facilitó el acercamiento a la muestra.

Las personas interesadas en participar al recibir el anuncio debían inscribirse a través de un enlace de *Google Forms*. El equipo de investigación

contactó a las personas para auscultar que cumplirán con los criterios y coordinar la entrevista. Antes de cada entrevista, se les proporcionó un espacio seguro donde leyeron y confirmaron su participación en la investigación a través de la firma de la hoja de consentimiento informado. Dichas entrevistas estuvieron siendo audio grabadas para propósitos del análisis y lograr una recopilación de datos más precisa. Durante la entrevista, los participantes respondieron preguntas planteadas por dos de las investigadoras, compartiendo sus experiencias sobre el duelo migratorio en sus propias palabras. Estas entrevistas tuvieron una duración aproximada de unos 30 a 60 minutos, todo dependió de cómo los participantes se desenvolvieron. Al finalizar las entrevistas, se inició el proceso de transcripción *verbatim*. Con el propósito de identificar, analizar, e informar patrones se realizó análisis temático de los datos obtenidos. Se siguieron seis fases de Braun y Clarke (familiarización con los datos, generación de códigos iniciales, búsqueda de temas, revisión de temas, definición y denominación de temas y redacción de informe) (Ahmed et al., 2025). Además, se tomaron anotaciones sobre el comportamiento del entrevistado durante la entrevista. Los cuales servirían de base para comprender y describir en profundidad el duelo migratorio en base a las experiencias en común de los participantes.

RESULTADOS

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

La muestra estuvo compuesta por ocho participantes, identificados con los códigos del 001 al 008, de los cuales seis eran mujeres y dos hombres. El rango de edad fue de 23 a 35 años. Todos cumplían con los criterios de inclusión previamente establecidos. Los participantes provenían de República Dominicana, Brasil, Colombia y Filipinas, con años de llegada entre 2020 y 2024. Se encontraban distribuidos en disciplinas como teatro, biología, liderazgo educativo, química, inglés, periodismo y psicología clínica, en niveles académicos de bachillerato, maestría y doctorado. Asimismo, presentaban diversas condiciones de vivienda, lo que aportó a la diversidad de experiencias analizadas. Estos datos fueron organizados en la Tabla 1 para facilitar su visualización y comprensión.

[Insertar Tabla 1]

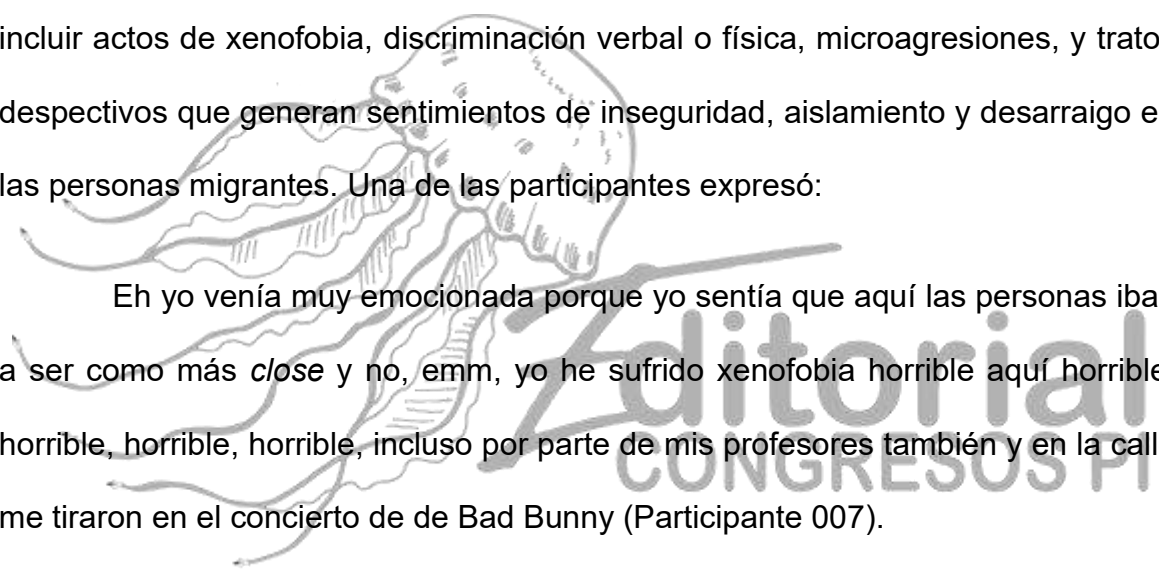
CATEGORÍAS EMERGENTES Y ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS MIGRATORIAS

A partir del análisis manual de las entrevistas, se identificaron siete categorías emergentes que organizaron los hallazgos del estudio: rechazo social; soledad y dificultad para formar nuevos vínculos; falta de iniciativa por parte de la universidad; barreras del dialecto y del lenguaje; expectativas generales antes de migrar; tristeza; y mecanismos de afrontamiento. Estas categorías reflejan

dimensiones centrales del proceso de adaptación y del duelo migratorio vivenciado por los participantes.

RECHAZO SOCIAL

Los participantes relataron experiencias de exclusión, hostilidad y trato despectivo asociadas a su identidad como personas migrantes. Estas manifestaciones pueden ser directas o sutiles, y ocurrir en diversos contextos, incluyendo espacios académicos, sociales y públicos. El rechazo social puede incluir actos de xenofobia, discriminación verbal o física, microagresiones, y tratos despectivos que generan sentimientos de inseguridad, aislamiento y desarraigo en las personas migrantes. Una de las participantes expresó:



Eh yo venía muy emocionada porque yo sentía que aquí las personas iban a ser como más *close* y no, emm, yo he sufrido xenofobia horrible aquí horrible, horrible, horrible, horrible, incluso por parte de mis profesores también y en la calle me tiraron en el concierto de de Bad Bunny (Participante 007).

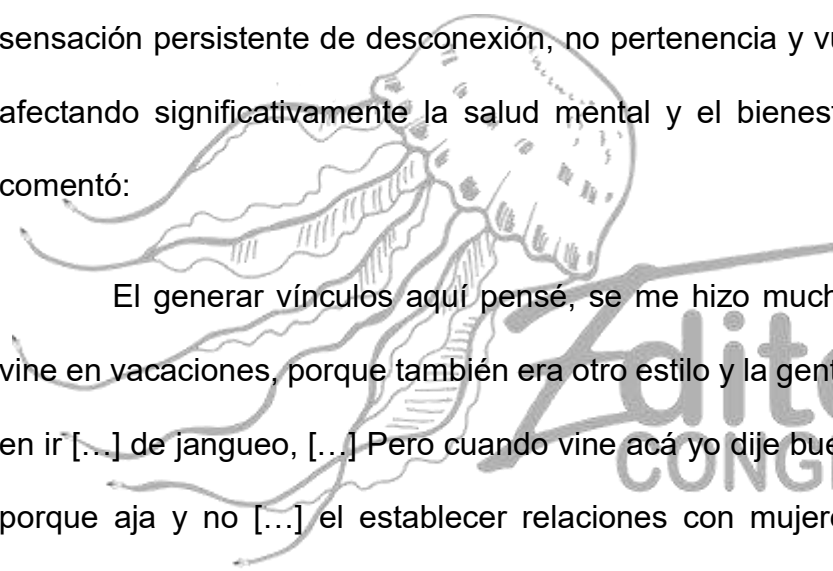
En otro momento, la misma participante compartió una situación de hostilidad directa:

Me dijeron que, que me largara de aquí, que nadie nos quiere aquí, que nos empujaron y eso es una cosa de muchas cosas, de actos de xenofobia que he pasado aquí, me han dicho que full *straight* como tú no eres de aquí, no vives aquí, no eres residente, literalmente, qué carajo, tú no sabes de lo que estás hablando (Participante 007).

Otros participantes señalaron que su condición migratoria los colocaba en una posición de desventaja, particularmente en procesos administrativos y en interacciones sociales (Participante 008).

SOLEDAD Y DIFICULTAD PARA FORMAR NUEVOS VÍNCULOS

La experiencia de aislamiento fue recurrente en los relatos e implica una ruptura de los lazos sociales previos y la necesidad de reconstruir redes afectivas desde cero. La falta de vínculos cercanos y de apoyo emocional puede generar una sensación persistente de desconexión, no pertenencia y vulnerabilidad emocional, afectando significativamente la salud mental y el bienestar. La participante 007 comentó:



El generar vínculos aquí pensé, se me hizo muchísimo más fácil cuando vine en vacaciones, porque también era otro estilo y la gente solo estaba pensando en ir [...] de jangleo, [...] Pero cuando vine acá yo dije bueno, va a ser súper fácil, porque aja y no [...] el establecer relaciones con mujeres [...] sí se se me ha dificultado demasiado (Participante 007).

La participante 004 relató un período de profunda soledad:

Tengo que decir que hubo una época en que fue bien difícil, sobre todo cuando me mudé sola, que no tenía de verdad que mi compañera tuvo que viajar y fue una experiencia bien fuerte para mí el estar solo en un lugar durante mucho tiempo y entré en una etapa de depresión fuerte y no conté con el apoyo porque no sabía dónde buscarlo... porque como seres humanos somos seres sociales verdad,

pero estuve totalmente desligada y me encerré en mi cuarto por mucho tiempo y no salía, solo a clase y volvía (Participante 004).

Este relato ilustra cómo la soledad sostenida puede derivar en problemas de salud mental, agravados por falta de redes de apoyo y de acceso a recursos. La necesidad humana de conexión queda clara frente a la ausencia de espacios que permitan expresar y manejar el malestar emocional.

FALTA DE INICIATIVA POR PARTE DE LA UNIVERSIDAD

Los participantes manifestaron una percepción de escaso acompañamiento institucional. Las verbalizaciones reunidas bajo esta categoría reflejan una ausencia de apoyo sistemático, acompañamiento emocional y espacios de orientación, tanto al inicio del proceso de adaptación como a lo largo de la trayectoria académica. Esto incluye la carencia de programas de integración cultural, comunicación ineficaz de recursos disponibles, y falta de iniciativas que fomenten la inclusión y el bienestar de quienes provienen de otros países. La desconexión entre la institución y el estudiantado internacional puede hacer que este grupo experimente su paso por la universidad como una vivencia solitaria, burocrática y emocionalmente exigente. La participante 006 expresó:

I almost really didn't in any, I didn't depend also from the university because I didn't think there is enough, I think. um like I told you, like, here, here in Río Piedras like, I really don't have anyone, like to talk to about this stuff, like this is the first time, you know, being like having this kind of um like this kind of talk (Participante 006).

Su vivencia pone de relieve la necesidad de contar con estructuras que faciliten el acompañamiento emocional y la orientación en el proceso de adaptación. Otro relato de el participante 001 subraya la invisibilización emocional que enfrentan quienes migran con el objetivo de estudiar, resaltando cómo sus sacrificios personales y emocionales son ignorados por la institución:

Es como que ok te vas, te vas por tus sueños, pero nadie te pregunta – eee[...] ¿Qué tú te has sacrificado y [...] cuáles son tus emociones en ese momento?, o sea, es cómo que nadie te pregunta eso. Entonces, como que sí me siento bien porque puedo decir ok me siento de esta forma; me gusta, esto no me gusta lo otro (Participante 001).

BARRERAS DEL DIALECTO Y DEL LENGUAJE

Todos los participantes manifestaron dificultades relacionadas con el uso del lenguaje o las variaciones dialectales. La participante 008 expresó: “Todavía me cuesta [...] Cuando yo recién llegué, yo medía un montón cómo hablaban [...]”. Asimismo, se evidenciaron tensiones relacionadas con la identidad nacional, particularmente en cuanto a la preservación del idioma de origen. La participante 006 señaló:

I felt like when I talked to them, they themselves also felt like I don't talk so much English [...] So, it's most of my life here will be English, right? And I'm so glad that my sister I have my sister and he she has me too, that we could actually talk in our like native language and that but even that, I felt like t's losing in the language (Participante 006).

En consecuencia, debido a la barrera lingüística y los dialectos, los participantes manifestaron su preocupación por la posible pérdida de su acento y variante dialectal, los cuales constituyen aspectos fundamentales de su identidad cultural y lingüística a nivel internacional.

EXPECTATIVAS GENERALES ANTES DE MIGRAR

Las expectativas previas estuvieron orientadas hacia el ámbito cultural, académico y personal. La participante 007 expresó:

Me pintaba esta vida playera, haciendo surf y de [...] perfecto, pero sentía que iba a encontrar la felicidad y por eso fue una de mis motivaciones de mudarme a Puerto Rico porque sentía que iba a ser feliz entonces y aparte porque me había enamorado de ese lugar antes de, de venir aquí a vivir, entonces también (Participante 007).

En suma, los participantes hacen hincapié en las oportunidades académicas e investigativas que la UPRRP podría ofrecerles dentro de sus desarrollos profesionales.

Expectativas fue un tema más cultural, [...] entonces en mi caso yo quería un poco más de tranquilidad, playa, estudio, oportunidades y creo que la expectativa iba a todo el tema de investigación y adicional tener un balance y decir pues me puedo ir a la playa o me puedo ir a bailar (Participante 005).

TRISTEZA

La tristeza se manifestó como una emoción persistente. Surge en contextos donde el participante experimenta una desconexión significativa con su entorno, como en situaciones de aislamiento social, dificultades para adaptarse a un nuevo ambiente, o en momentos de choque cultural, donde las referencias conocidas se diluyen y el sentido de pertenencia se ve comprometido. La participante 007 relató:

Esperé a las 23:00, hora de la noche me puse a llorar, me robaron, o sea, pero no fue con el hecho del dinero, sino porque lo que me había pasado la noche anterior, lo que me pasó ahí como que muchas cosas, o sea, como que no sé eso me rompió demasiado mi corazón (Participante 007).

Sin embargo, frente a este desánimo y la nostalgia que puede acompañar a la experiencia migratoria, también emerge la posibilidad del rescate emocional a través del vínculo con otros. Así lo manifiesta el participante 004: “Entonces la única digamos que lo que me rescató de ese de ese proceso fue estar con esas personas que de mi país que fui conociendo y que de alguna me sirvieron de apoyo y me dieron apoyo”. En este sentido, la tristeza no es solo un estado de encierro, sino también una puerta hacia el encuentro: el acompañamiento de personas con las que se comparte una historia común puede convertirse en un ancla emocional que permite sobrellevar el peso de lo desconocido, restaurar el ánimo y reconstruir lentamente una nueva forma de pertenecer.

MECANISMOS DE AFRONTAMIENTO

A todos los participantes se les realizó una pregunta relacionada con los métodos que han utilizado para enfrentar el duelo migratorio o las estrategias que han empleado para adaptarse a su nuevo entorno. La mayoría destacó el apoyo familiar como un elemento clave tanto en su proceso de adaptación como en el manejo del duelo migratorio. La participante 006 mencionó: *"I wrote is that journal journal strategy. Like, I write a lot"*. En cambio, la participante 004, por ejemplo, enfatizó la importancia del acompañamiento de sus compatriotas, ya que ello le brindaba comprensión y contención emocional: "Entonces la única, digamos, que lo que me rescató de ese proceso fue estar con esas personas de mi país que fui conociendo y que, de alguna forma, me sirvieron de apoyo y me dieron apoyo" (Participante 004). Por su parte, los participantes 002 y 003 identificaron su vida académica como el principal mecanismo de afrontamiento ante los desafíos de la migración

Los resultados evidencian que el duelo migratorio se manifiesta de forma diversa en cada participante, atravesando dimensiones emocionales, sociales, culturales e institucionales. Las categorías emergentes permitieron organizar sistemáticamente las experiencias narradas, dando cuenta de los múltiples retos, vivencias afectivas y estrategias de adaptación que forman parte del proceso migratorio en el contexto universitario. Estos hallazgos permiten dar cumplimiento al objetivo del estudio, al evidenciar de forma concreta cómo los estudiantes internacionales viven, significan y afrontan el proceso de duelo migratorio en el contexto universitario.

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio permitieron identificar que el duelo migratorio fue una experiencia común en todos los participantes, manifestándose en dimensiones emocionales, sociales, culturales y académicas. A partir del análisis de las entrevistas, se organizaron las verbalizaciones en las siete categorías previamente explicadas que, en conjunto, evidencian la complejidad del proceso de adaptación: rechazo social, soledad, falta de apoyo institucional, barreras del lenguaje, expectativas previas a la migración, tristeza y mecanismos de afrontamiento. Esto permitió establecer una comparación crítica entre los modelos teóricos y la realidad vivida por los estudiantes internacionales.

Los participantes coincidieron en que el proceso migratorio resulta difícil de comprender para quienes no lo han experimentado. Esto respalda lo propuesto por Hernández (2023), quien señala que el duelo suele ser interpretado desde una perspectiva racional por quienes lo observan externamente, dejando de lado la carga emocional. Asimismo, el modelo de aculturación de Berry et al. (1989) permitió comprender las distintas formas de adaptación cultural observadas, destacándose principalmente la integración, donde los estudiantes logran adaptarse a la nueva cultura sin abandonar completamente su identidad de origen. No obstante, en algunos casos se evidenció la necesidad de minimizar ciertos rasgos culturales para facilitar la aceptación social, lo que coincide con el Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (Velandia et al., 2018).

Las experiencias de rechazo social, discriminación y trato desigual reflejan procesos vinculados al duelo por la pérdida del estatus social (Achotegui, 2002); así como respuestas emocionales asociadas a la etapa de la ira descrita por Kübler-Ross (2006). Estas vivencias impactaron directamente el bienestar emocional de los participantes, generando sentimientos de frustración, inferioridad y aislamiento. De igual forma, las dificultades relacionadas con el lenguaje y los dialectos provocaron sentimientos de desconexión, aun cuando se compartía un idioma similar, lo que refuerza el duelo por la pérdida de la lengua materna.

La soledad, la tristeza y la dificultad para establecer nuevos vínculos afectivos ocuparon un lugar central en las narrativas, asociándose con las etapas de depresión, aceptación y desapego del proceso de duelo (Kübler-Ross, 2006; Medina, 2021). Los participantes reconocieron que el proceso de adaptación implicó resignificar sus expectativas idealizadas y aceptar que no todas las interacciones sociales serían positivas. Este reconocimiento permitió una integración más realista de su nueva realidad.

Otro hallazgo relevante fue la percepción de la falta de apoyo institucional, donde la universidad fue vista más como un obstáculo que como un recurso de acompañamiento. Esta vivencia se relaciona con el duelo por la pérdida de la seguridad (Achotegui, 2002), al generar vulnerabilidad emocional frente a los retos administrativos, sociales y legales del proceso migratorio.

A pesar de las múltiples dificultades enfrentadas, los participantes evidenciaron el desarrollo de diversos mecanismos de afrontamiento, como la

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



comunicación con familiares, la práctica de actividades recreativas, la escritura y la búsqueda de ayuda profesional. Estos recursos contribuyeron a fortalecer la resiliencia y facilitaron la elaboración del duelo migratorio, reconociendo que no existe una única forma de afrontar este proceso, sino que depende de la historia, recursos y herramientas personales de cada individuo (Achotegui, 2012; Hernández, 2007).

Este estudio permitió concluir que el duelo migratorio está presente en la experiencia de los estudiantes internacionales en Puerto Rico, manifestándose en dimensiones emocionales, sociales y académicas. Las categorías identificadas evidencian que el proceso migratorio implica múltiples pérdidas, tales como el estatus social, los vínculos afectivos, la seguridad, la lengua y aspectos de la identidad, las cuales impactan profundamente el bienestar de los estudiantes. A pesar de ello, también se evidenció una notable capacidad de adaptación, reflejada en el uso de diversos mecanismos de afrontamiento.

Asimismo, los resultados visibilizan una desconexión entre las necesidades emocionales de los estudiantes internacionales y el apoyo institucional recibido, lo que resalta la urgencia de fortalecer políticas universitarias enfocadas en el acompañamiento integral de esta población. Desde el ámbito teórico, este estudio reafirma los aportes de Kübler-Ross, Achotegui, Berry y Medina en la comprensión del duelo migratorio y los procesos de aculturación, demostrando que estos modelos continúan siendo pertinentes para interpretar las experiencias actuales de estudiantes migrantes.

En el plano práctico, los hallazgos implican la necesidad de que las instituciones educativas; desarrollen programas de acompañamiento psicológico especializado, implementen mentorías entre estudiantes locales e internacionales, ofrezcan orientación práctica sobre procesos administrativos y legales, y fomenten espacios de integración cultural y social. Se ha observado en universidades donde existen programas de orientación específicos para estudiantes extranjeros, estos han desempeñado un rol fundamental desempeñar en la adaptación e integración de los estudiantes internacionales (Flores Acuña, 2023). En un estudio con estudiantes internaciones en Puerto Rico se documentó el interés estudiantil internacional por participar en una organización estudiantil que trabaje por el bienestar, orientación y sirva de apoyo en el proceso de ajuste académico y social para dicho estudiante (Villafañe et al., 2011). Estas son solo algunas de las acciones que podrían favorecer una adaptación más saludable y reducir el impacto emocional del proceso migratorio.

Como futuras líneas de investigación se recomienda realizar estudios cuantitativos con muestras amplias y representativas que permitan identificar patrones estadísticos; así como posibles relaciones entre variables. Asimismo, sería pertinente incluir grupos etarios más diversos para explorar diferencias generacionales en la vivencia del duelo migratorio. También se sugiere desarrollar estudios longitudinales que permitan analizar la evolución del proceso de adaptación a largo plazo.

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentran el rango de edad restringido de los participantes. Esto no nos permitió incluir otros estudiantes

internacionales que mostraron interés en participar de la investigación. Tampoco, nos permitió observar si hay patrones que se asemejan entre estudiantes con diversas edades. La complejidad e implicaciones del tema dificultó que algunos participantes profundizaran plenamente en sus vivencias.

Este estudio contribuye a visibilizar las experiencias de los estudiantes internacionales en Puerto Rico, resaltando la necesidad de una mayor sensibilidad institucional hacia sus procesos de adaptación. Desde nuestra experiencia como investigadores, este trabajo resultó transformador tanto a nivel académico como personal. La participación de estudiantes locales e internacionales en el equipo de investigación enriqueció el análisis desde múltiples perspectivas. Escuchar y sistematizar los relatos permitió comprender las múltiples dimensiones del duelo migratorio y reafirmar la importancia de crear espacios de acompañamiento genuino dentro de las instituciones educativas. Este proceso fortaleció nuestro compromiso con la equidad, la inclusión y la justicia social dentro del ámbito universitario.

REFERENCIAS

- Achotegui, J (2000). Los duelos de la migración: una perspectiva psicopatológica y psicosocial. En Medicina y cultura. E. Perdiguero y J. M. Comelles (comp.), pág. 88-100. Editorial Bellaterra.
- Achotegi, J. (2002). La depresión en los inmigrantes. Una perspectiva transcultural. Editorial Mayo.

- Achotegui, J. (2008). Duelo migratorio extremo: el síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises). *Psicopatología y Salud Mental*, 11, 15-25.
- Achotegui, J. (2012). La crisis como factor agravante del síndrome de Ulises (síndrome del duelo migratorio extremo. *Revista Temas de Psicoanálisis*, 3, 1-16.
- Ahmed, S. K., Mohammed, R. A., Nashwan, A. J., Ibrahim, R. H., Abdalla, A. Q., Ameen, B. M. M., & Khedhir, R. M. (2025). Using thematic analysis in qualitative research. *Journal of Medicine, Surgery, and Public Health*, 6, 100198.
- American Psychiatric Association. (2013). Trastorno de adaptación. En *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª ed., pp. 286-288). American Psychiatric Publishing.
- American Psychological Association. (2018). Grief. In *APA Dictionary of Psychology*. <https://dictionary.apa.org/grief>
- Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M., & Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology: An International Review*, 38(2), 185–206. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1989.tb01208.x>
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Bhugra, D., & Becker, M. A. (2005). Migration, cultural bereavement and cultural identity. *World Psychiatry*, 4(1), 18–24. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC1414713/>

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (s.f.). Migración.

<https://www.cepal.org/es/subtemas/migracion>

Flores Acuña, K. V. (2023). Las experiencias de vida de los y las estudiantes internacionales latinoamericanos que cursan posgrados en la Universidad de Valladolid: Un estudio piloto [Trabajo de fin de máster, Universidad de Valladolid]. [https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/63069/TFM-](https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/63069/TFM-L650.pdf?sequence=1)

[L650.pdf?sequence=1](https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/63069/TFM-L650.pdf?sequence=1)

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico.

Propósitos y Representaciones, 7(1).

<https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Gonzales, V. (2005). El duelo migratorio. Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, (7), 77-97. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8477>

Gordo, F. L. (2003). Consideraciones generales sobre la entrevista. En La entrevista del trabajo social: conceptos y destrezas básicas. 3–27. Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.

Groenewald, T. (2004). A Phenomenological Research Design Illustrated.

International Journal of Qualitative Methods, 3(1), 42-55.

<https://doi.org/10.1177/160940690400300104> (Original work published 2004)

Hernández, F. (2007). Los efectos psicológicos de la migración – entrevista con el psicólogo coordinador de AIPC-pandora. Recuperado el día 27 de noviembre del 2024 de: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1557

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Mc Graw Hill.

Kubler-Ross, E., Ross, Kessler, D., Elisabeth Kubler-Ross, & David Kessler. (2006).

Sobre el duelo y el dolor (Primera). Ediciones Luciérnaga.

<https://www.planetadelibros.com>

López-Padilla, L., Ordóñez-Carrasco, J. L., Sánchez-Castelló, M., & Rojas Tejada,

A. J. (2021). Validación de la estructura teórica de los ámbitos socioculturales

del Modelo Ampliado de Aculturación Relativa. RIEM. Revista Internacional

de Estudios Migratorios, 10(2), 01-19.

<https://doi.org/10.25115/riem.v10i2.4737>

Morga Rodríguez, L. E. (1991). Teoría y técnica de la entrevista. (pp. 8-27). Red

Tercer Milenio.

Primera Hora (julio, 2025). Estudiantes internacionales llegan a Puerto Rico atraídos

por carreras decencia, música e ingeniería. Primera Hora.

[https://www.primerahora.com/noticias/puerto-rico/notas/estudiantes-](https://www.primerahora.com/noticias/puerto-rico/notas/estudiantes-internacionales-llegan-a-puerto-rico-atraidos-por-carreras-de-ciencia-musica-e-ingenieria/)

[internacionales-llegan-a-puerto-rico-atraidos-por-carreras-de-ciencia-](https://www.primerahora.com/noticias/puerto-rico/notas/estudiantes-internacionales-llegan-a-puerto-rico-atraidos-por-carreras-de-ciencia-musica-e-ingenieria/)

[musica-e-ingenieria/](https://www.primerahora.com/noticias/puerto-rico/notas/estudiantes-internacionales-llegan-a-puerto-rico-atraidos-por-carreras-de-ciencia-musica-e-ingenieria/)

Sánchez, M. G. & López, M., M., (2008). Ansiedad y modos de aculturación en la

población inmigrante. Apuntes de Psicología Colegio Oficial de Psicología 26

(3), 399-410.

TEDx Talks. (2021, February 26). ¿Qué es y cómo superar el duelo migratorio? |

Janeth Medina | TEDxMedellin [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=5CTQSkYVL-c>

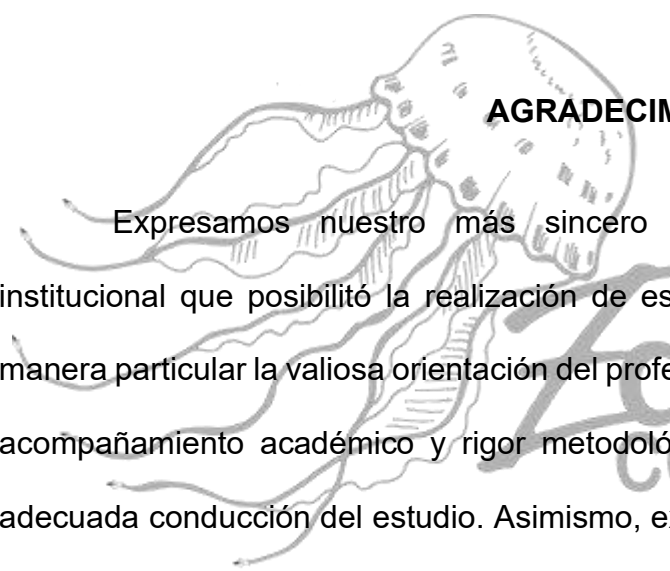
Tovar Hernández, B. (2023). Reflexiones en torno al uso del lenguaje durante el

proceso de duelo. Contrastes. Revista Internacional de Filosofía, 28(1), 9–

21. <https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v28i1.13472>

Velandia-Coustol, C.-R., Navas-Luque, M., & Rojas-Tejada, A.-J. (2018). El Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR). Balance y perspectivas de investigación, 34(2-3). <https://doi.org/10.4000/remi.11480>

Villafañe Santiago, Á. A., Irizarry Robles, C. Y., & Ramos Robinson, A. (2011). Necesidades académicas, personales, sociales y vocacionales de estudiantes internacionales e intercambio en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Revista Electrónica Educare, 15(2), 185-204.



AGRADECIMIENTOS

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento por el respaldo institucional que posibilitó la realización de esta investigación. Reconocemos de manera particular la valiosa orientación del profesor Jesús J. Marrero Centeno, cuyo acompañamiento académico y rigor metodológico fueron determinantes para la adecuada conducción del estudio. Asimismo, extendemos nuestra gratitud a Laura La Luz, asistente de cátedra del curso, por su apoyo consistente durante el proceso de investigación, especialmente en las etapas de organización y recolección de datos, cuya colaboración fue indispensable para garantizar la calidad del trabajo. De igual forma, agradecemos al Dr. Luis F. Irizarry, Decano de Asuntos de Relaciones Internacionales, por facilitar los recursos y el marco institucional necesarios para el desarrollo de este proyecto. Las contribuciones de estas instancias fueron esenciales para la culminación exitosa de esta investigación.

Anexos



CONGRESOS PI

PREGUNTAS PARA ENTREVISTA

Preguntas iniciales (rapport)

A usted le conozco como **, ¿está bien que le llame así o desea que le llame de otra manera? (Si no, preguntar el nombre al momento.) o Mi pronombre es ella, ¿me gustaría saber cuál su pronombre?

Como se mencionó en el consentimiento, esta entrevista va a estar siendo grabada a través de audio, ¿está de acuerdo con esto?

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



¿Alguna duda o pregunta antes de comenzar?

¿Cómo te sientes hoy con respecto al tema que vamos a tratar?

¿Hay algo que te gustaría que supiera antes de empezar?

Motivación y expectativas iniciales al proceso

¿Qué le motivó a tomar la decisión de estudiar fuera de su país?

¿Qué expectativas tuvo sobre vivir en Puerto Rico?

¿Cree usted que se cumplieron? **Cómo o por qué Experiencias relacionadas con el choque cultural**

¿Cómo fue la adaptación al uso de nuevas palabras, entonaciones, dialectos característicos de Puerto Rico? ¿Qué cambio tuvieron las costumbres y tradiciones puertorriqueñas en su vida?

¿Cómo fue este proceso de adaptación?

¿En qué aspectos te resultan más difícil mantener tu identidad cultural en tu nuevo entorno? **Relaciones sociales y red de apoyo**

¿Usted tenía conocimiento de alguna persona de confianza en Puerto Rico?

¿Actualmente, reside solo?

¿Cómo fue el proceso de crear nuevos vínculos afectivos?

Identidad y pertenencia

¿Cómo has sentido que ha sido el trato por parte de la sociedad puertorriqueña?

¿Existen aspectos de tu identidad que te gustaría preservar, pero que sientes que has tenido que adaptar o cambiar al migrar?

¿Has incluido nuevos aspectos en tu identidad al migrar?

Estrategias de adaptación emocional

¿Cómo fue tu proceso de adaptación en la universidad tanto en lo académico

¿Cómo fue a nivel social? Cambiar a inglés

¿Qué tan importante ha sido para ti contar con amigos o compañeros que vivan experiencias similares?

¿Cómo te han apoyado?

¿Qué estrategias usaste para enfrentar el duelo migratorio?

Percepción sobre el sistema Universitario

¿Por qué selecciono la UPRRP?

¿Qué expectativas tuvo sobre la institución? o ¿Ha sentido que el sistema universitario le ofrece oportunidades para expresar su experiencia migratoria?

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



¿Quisiera añadir algún comentario adicional?

Interview questions

Initial Questions (Rapport)

I know you as **, is it okay if I call you that, or would you prefer I call you something else? (If not, ask for their name at that moment.)

· My pronouns are she/her, I'd like to know what are your pronouns? · As mentioned in the consent form, this interview will be recorded via audio, ¿do you agree to this?

Any doubts or questions before we begin?

How do you feel today about the topic we're going to discuss?

Is there anything you'd like me to know before we start?

Motivation and Initial Expectations of the Process

What motivated you to decide to study abroad?

What expectations did you have about living in Puerto Rico?

Do you think those expectations were met? How?

Experiences Related to Cultural Shock

How was your adaptation to the use of new words, intonations, and dialects characteristic of Puerto Rico?

What impact did Puerto Rican customs and traditions have on your life?

How did you feel during this adaptation process?

In which aspects do you find it most difficult to maintain your cultural identity in your new environment?

Social Relationships and Support Network

Did you know anyone you could trust in Puerto Rico?

Do you currently live alone? arriba · How was the process of creating new emotional bonds?

Identity and Belonging

How have you felt ...by Puerto Rican society?

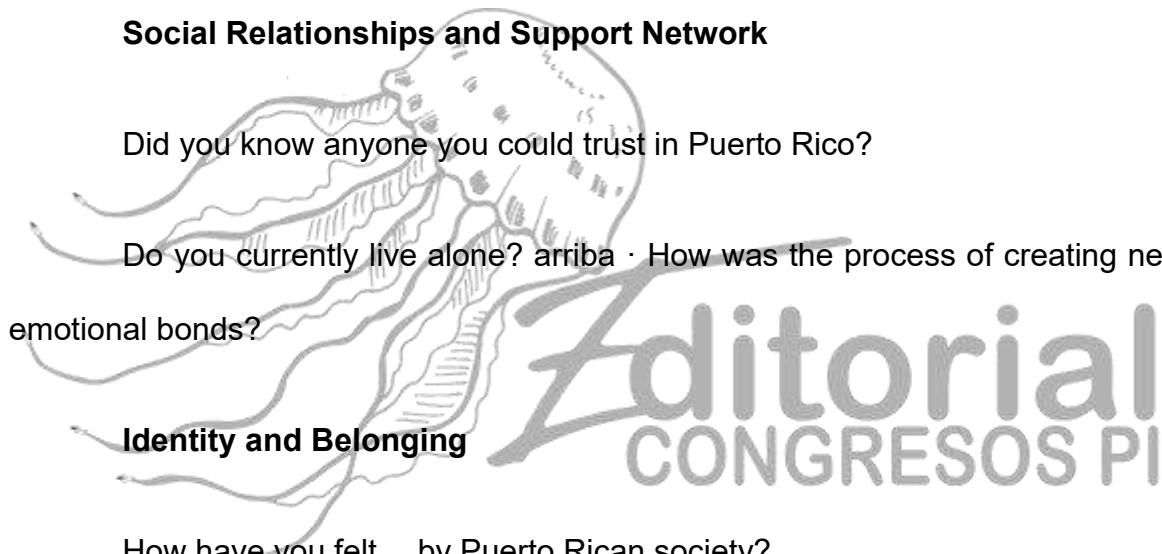
Are there aspects of your identity that you wish to preserve but feel you've had to adapt or change upon migrating? Or have you incorporated new aspects into your identity since migrating?

Emotional

Adaptation

Strategies

How was your adaptation process in the university both academically and socially?



SECCIÓN III. SALUD MENTAL



How important has it been for you to have friends or classmates who have similar experiences? How have they supported you?

What strategies have you used to cope with the emotional pain of migration?

Perception of the University System

Why did you choose UPRRP? What expectations did you have about the institution?

Have you felt that the university system offers you opportunities to express your migration experience?

Tabla 1

Perfil sociodemográfico de las personas entrevistadas (n = 8)

Categoría	001	002	003	004	005	006	007	008
Edad	23	31	31	35	25	27	25	26
Género	M	F	M	F	F	F	F	F
País de origen	RD	Brasil	Brasil	Colombia	Colombia	Filipinas	Colombia	Colombia
Año de llegada a PR	2024	2021	2021	2023	2023	2020	2024	2022
Disciplina académica	Teatro	Biología	Biología	Liderazgo Educativo	Química	Inglés	Periodismo	Psicología Clínica
Nivel de estudios	BA	PhD	PhD	MA	PhD	PhD	MA	PhD
Condición de vivienda	Con madrina	Con esposo	Con esposa	Hospedaje con compañera	Sola	Con hermana y cuñado	Con novio	Con prima

Nota. Esta tabla presenta las características generales de los estudiantes internacionales entrevistados, brindando contexto para comprender mejor sus

experiencias narradas. PR = Puerto Rico, F = Femenino; M = Masculino, RD = República Dominicana, BA = Bachillerato; MA = Maestría; PhD = Doctorado



**INTERVENCIONES ASISTIDAS CON CANINOS Y SU
CONTRIBUCIÓN A LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

**CANINE-ASSISTED INTERVENTIONS AND THEIR CONTRIBUTION TO SOCIO-
EMOTIONAL SKILLS IN UNIVERSITY STUDENTS**



Juanita Bejarano Celis
Universidad Católica de Colombia
Colombia

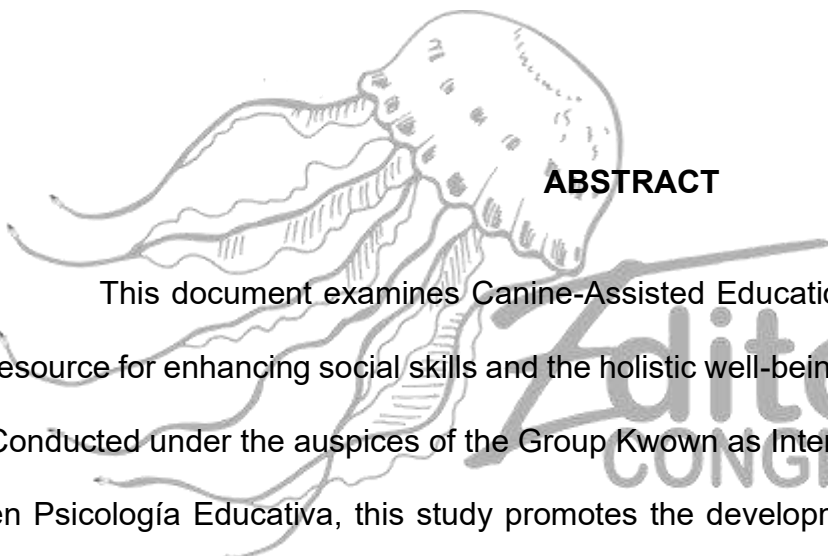
RESUMEN

El presente documento tiene como propósito examinar la Educación Asistida con Caninos (EAC) como un recurso estratégico para el fortalecimiento de las habilidades sociales y el bienestar integral de los estudiantes universitarios. Lo anterior, en el marco del Semillero de Intervenciones Innovadoras en Psicología Educativa, en el que se promueve la intervención de competencias socioemocionales mediante un análisis de los antecedentes teóricos y empíricos que sustentan la propuesta. La praxis académica presentada detalla las metodologías implementadas y los resultados obtenidos de la estrategia, destacando la implementación del método CTAC que, proporciona un marco ético

y técnico especializado que garantiza la seguridad de todos los participantes, el bienestar animal y el rigor profesional del equipo interventor. Finalmente, se plantean proyecciones para futuras líneas de trabajo en el ámbito de la innovación educativa.

PALABRAS CLAVE

Educación de calidad, Educación socioemocional, Educación asistida con caninos, vínculo humano-animal, bienestar.



ABSTRACT

This document examines Canine-Assisted Education (CAE) as a strategic resource for enhancing social skills and the holistic well-being of university students. Conducted under the auspices of the Group Known as Intervenciones Innovadoras en Psicología Educativa, this study promotes the development of socio-emotional competencies based on a rigorous analysis of the theoretical and empirical foundations supporting such interventions. The academic praxis detailed herein describes the methodologies employed and the subsequent outcomes of the strategy, with a particular emphasis on the implementation of the CTAC Method. This method provides a specialized ethical and technical framework that ensures the safety of all participants, prioritizes animal welfare, and upholds the professional rigor of the intervention team. Finally, the document outlines projections for future lines of research within the field of educational innovation.

KEYWORDS

Quality education, socio-emotional learning, canine-assisted education, human-animal bond, well-being.

INTRODUCCIÓN

La evidencia sobre los beneficios de la relación humano–animal sugiere que el vínculo afectivo puede operar como un recurso protector para el bienestar psicológico. En particular, se ha reportado que niveles altos de apego hacia el animal se asocian con menores niveles de estrés percibido en los cuidadores o dueños (Wu et al., 2018). Asimismo, la experiencia de bienestar, compañía y apoyo derivada del vínculo humano–animal se relaciona con una disminución de problemas psicológicos y una mejor salud mental. Estos efectos pueden comprenderse, en parte, por la capacidad de la interacción con el animal para modular estados fisiológicos de ansiedad y activación, contribuyendo a reducir la ansiedad en las personas (Berget & Braastad, 2011; Teo & Thomas, 2019, como se citó en Liu et al., 2024).

En el caso de los estudiantes universitarios la transición del colegio al pregrado, la exigencia académica, los ajustes sociales y los cambios de rutina pueden intensificar el estrés, la ansiedad, la soledad y dificultades de adaptación. Por ello, las instituciones han explorado intervenciones breves que contribuyan a la adaptación y que promuevan el bienestar apoyando la permanencia. Es en este

contexto en el que las intervenciones asistidas con caninos se insertan en este marco como recursos psicoeducativos y de bienestar que se pueden integrar para apoyar a los estudiantes (Hill, et.al, 2021; Sim, et.al, 2025).

La evidencia revisada muestra implementación en programas con sesiones delimitadas (sesiones semanales), formatos sin cita previa y modalidades virtuales. Se plantea que el encuentro con un perro entrenado puede generar una pausa emocional inmediata, como la calma y activar procesos relacionales lo que favorece el apoyo percibido. No obstante, el interés institucional no debe reemplazar la exigencia de evaluación rigurosa y protocolos de seguridad y bienestar animal (Pendry, Etl., 2020). Además, para que estos efectos iniciales se traduzcan en recursos de afrontamiento sostenidos, resulta necesario considerar el papel de las habilidades sociales como mediadoras del bienestar y la regulación del estrés.

En este sentido, las habilidades sociales son clave para la reducción del estrés y la promoción de estrategias de afrontamiento saludables. Según Caballo (2005), definir este concepto de manera global resulta complejo debido a las variaciones culturales y factores como el género, la edad, y la clase social, así como el componente ético que introduce una subjetividad en lo que se considera correcto o incorrecto. No obstante, el autor propone que estas incluyen tres componentes esenciales: conductual (habilidades), personal (cogniciones) y el entorno (contexto), lo que permite a los individuos expresar sus sentimientos, deseos y opiniones de manera apropiada y respetuosa dentro de un marco interpersonal.

Así, las habilidades sociales facilitan la resolución de problemas inmediatos y minimizan la aparición de conflictos futuros. En este sentido, resulta pertinente que las personas logren relaciones interpersonales efectivas con estrategias socioemocionales puntuales lo que favorece la interacción con otros. En la literatura se mencionan algunas como: decir "no", pedir favores, expresar sentimientos y manejar conversaciones. Estas capacidades son esenciales para promover una convivencia sana y positiva, ya que ayudan a las personas a defender sus derechos, expresar sus emociones de manera constructiva y generar interacciones armoniosas. Desarrollar estas habilidades no solo beneficia las relaciones interpersonales, sino que también contribuye a la cohesión social, un factor crucial para el bienestar colectivo (Caballo, 2005).

Según Bisquerra (2020) la competencia social es la capacidad de conservar y establecer relaciones interpersonales positivas lo que implica ir desarrollando unas habilidades sociales como la comunicación efectiva, el respeto, la cooperación y el asertividad. Asimismo, esta competencia incluye el comportamiento prosocial, compartir emociones, expresar de manera asertiva las opiniones y defender los derechos propios sin que sean vulnerados los de otros. Lo anterior implica gestionar situaciones emocionales en contextos sociales en el que se promueva la identificación de emociones y su regulación en un espacio seguro.

Es por esto que se debe reconocer la importancia de lo que desde la Psicología Educativa se puede promover para integrar de manera efectiva intervenciones que contribuyan a mejorar la calidad de vida de los estudiantes y su bienestar. En este sentido, el diccionario de la APA menciona que la Psicología

Educativa se comprende como la ciencia que se enfoca en la mejora de los procesos a través de los cuales las personas aprenden, construyen el conocimiento y desarrollan habilidades a lo largo de la vida.

Este campo se percata de la forma en que las personas interactúan con la información, se motivan para aprender, de manera que la psicología educativa se involucra en la predicción del aprendizaje, pero también en su optimización atendiendo a los procesos psicológicos implicados tales como: la cognición, la motivación, el aprendizaje, la emoción, el pensamiento y el lenguaje (Asociación Americana de Psicología, s.f).

Es en este contexto en el que surge la praxis académica aquí descrita y que se desarrolló en el marco del semillero de Investigaciones Innovadoras en Psicología Educativa, en el que se trabajó un taller cuyo objetivo fue conocer herramientas para la gestión de la ira mediante la implementación de una actividad asistida con un canino que facilitó la identificación y expresión consciente de la emoción. Del mismo modo se promovieron estrategias de autorregulación emocional y la reflexión crítica sobre las respuestas adaptativas.

La actividad se desarrolló con estudiantes de pregrado, que se encuentran en 1 y 3 semestre de psicología y que pertenecen al semillero. Además, se contó con la asistencia del binomio conformado por Diana Rojas y Uva (Golden retriever) quienes contribuyeron en los diferentes momentos de la sesión que se basó en el método CTAC (Centro de Terapias Asistidas con Canes).

Cabe señalar que la literatura emplea términos cercanos a los que implican las intervenciones asistidas con perros que pueden ser equivalentes, pero no son lo mismo. De esta manera el papel blanco de la International Association of Human–Animal Interaction Organizations [IAHAIO] (2019) establece lineamientos conceptuales y éticos que orientan las interacciones humano-animal. De este modo, las intervenciones Asistidas con Animales (IAA) se conocen como intervenciones estructuradas, con objetivos claros y que se proponen en el área de la salud, la educación, en contextos comunitarios, incorporando un equipo que esté constituido por un humano y un animal lo que requiere que exista un enfoque interdisciplinario que garantice la seguridad, el bienestar del animal y la calidad del trabajo. En específico para este trabajo se implementó la Educación Asistida con Caninos (EAC) que buscó que, a través de actividades claras, con un propósito definido y con rigurosidad se aborden aspectos que inciden en el ámbito educativo.

En este sentido, algunos autores han explicado que la regulación emocional se logra a través del contacto con el canino, la atención focalizada, la facilitación social, y la percepción de apoyo no evaluativo, no obstante, se destaca que no se trata de la presencia del animal sin que exista intencionalidad y estructura en las intervenciones (Hill, et.al, 2024; Manville, et.al, 2022; pendry, et.al, 2020; John-Tyler, et.al, 2016).

De esta manera programas como Compludog que se llevó a cabo en la Universidad Complutense de Madrid son un ejemplo en el que se establecen parámetros claros para la intervención, en específico, se planteó una intervención que incluyó tres sesiones semanales de una hora de duración en el que los

estudiantes interactuaban con el perro de terapia. La investigación siguió un diseño cuasiexperimental de pretest y postest, con mediciones de actitudes hacia la DAI, estrés percibido, bienestar y habilidades sociales. En concreto, hubo efectos positivos en el bienestar subjetivo de los estudiantes reduciendo niveles de estrés y mejorando las interacciones sociales (Peña-Gil, et.al, 2020; Peña, 2022).

En Australia se propuso la Educación Asistida con Animales (EAA) en la clase, las sesiones de EAA se impartieron en 13 semanas con presencialidad de 90 minutos. El animal de terapia cumplió con el entrenamiento y con la evaluación específica y siete años de experiencia de trabajo con niños y adultos y su tutor era terapeuta ocupacional quien a su vez era quien impartía la clase. Lo que realizó la/el docente fue moderar cómo se trabajaba con el perro de terapia en la intervención con niños y, además, les permitía a sus estudiantes interactuar con el canino. Según lo reportado por los estudiantes, percibieron un nivel de estrés moderado diario, también manifestaron estar motivados y participar en las actividades de aprendizaje, a su vez, destacaron que el perro de terapia actuó como un facilitador en la interacción social con sus pares y su educador/a (Hill, et.al, 2024).

Al mismo tiempo, los estudiantes expresaron tener una experiencia general positiva señalando que la experiencia fue: “agradable”, “asombrosa”; “encantadora”; “maravillosa” y “benéfica”. Frente a la influencia positiva en el estado de ánimo mencionaron que el ambiente era más “relajado”, y la presencia del canino generaba tranquilidad durante las clases, en específico un participante mencionó que durante los periodos de estrés académico se pudo calmar (Hill, et.al, 2024).

En un estudio, basado en un ensayo controlado aleatorio, buscó identificar la influencia de la interacción asistida con caninos en 10 minutos en la ansiedad, el estrés, la depresión, y el bienestar general de los estudiantes universitarios. El grupo experimental interactuó con el canino, se le orientó cómo debían hacerlo para garantizar el bienestar animal, por su parte el grupo control, realizó una tarea neutral sin animales. Se evidenció que esta interacción humano-animal redujo significativamente la ansiedad y el estrés, aunque no se observaron efectos en la depresión. Los autores finalizan sugiriendo la necesidad de examinar la sensibilidad y orden en la presentación de los instrumentos (Manville, et.al, 2022).

Cabe señalar que los estudios abordados muestran una alta heterogeneidad en los procedimientos descritos, tanto en la implementación de las intervenciones con el canino, como en la manera en que se hacen las mediciones, por lo que no pueden integrarse los resultados y obtener conclusiones consistentes. Por lo que se requiere mayor estandarización metodológica.

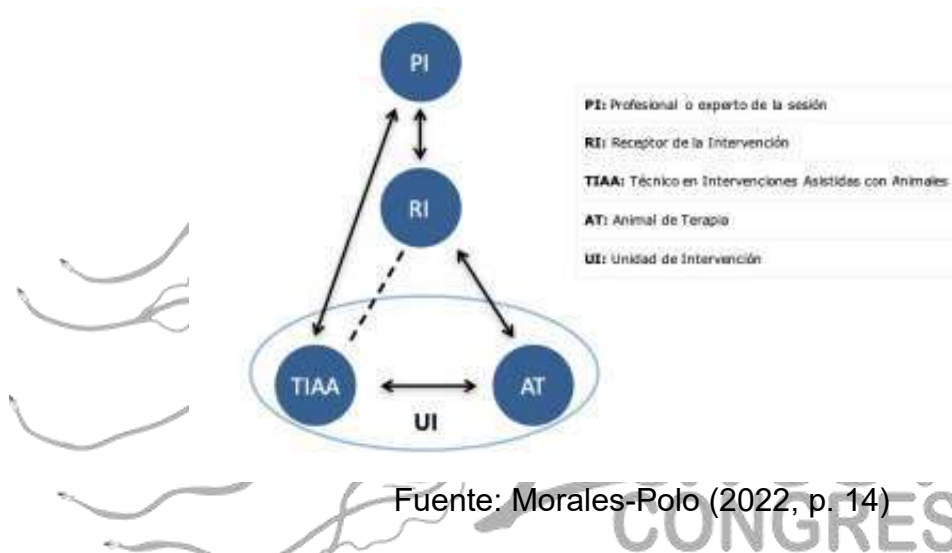
Para este caso específico, se implementó el método CTAC, que centra su trabajo en la calidad de las interacciones entre humanos y animales siendo la clave para evaluar e implementar las Intervenciones Asistidas con Caninos (IAC). CTAC es el Centro de Intervenciones Asistidas con Canes y es miembro de la IAHAIO, su aporte enfatiza en los beneficios de esa interacción y en la importancia de establecer un vínculo con el animal.

En la figura 1 se muestra el modelo de intervención que fue tenido en cuenta en la sesión, en él se encuentra el Experto de la Intervención, cuyo rol fue

asignado a la profesora líder del semillero, mientras que la Técnica en Terapia Asistida con caninos fue Diana; ella junto al canino (UVA) forman la unidad de Intervención y el técnico y el experto tienen relación directa con los receptores de la intervención (los estudiantes), así como el animal de la intervención.

Figura 1.

Estructura triangular Método CTAC



Con este método se busca garantizar el bienestar animal y el fortalecimiento del vínculo humano-animal. En este orden de ideas, la Interacción entre los técnicos y los expertos y la relación con el Receptor de la Intervención (los estudiantes) son elementales para garantizar sesiones éticas, seguras y que se articulen con los objetivos planteados. Lo que permite, estar al tanto de los elementos propuestos monitoreando diferentes elementos que pueden presentarse en la sesión.

La actividad se diseñó con el propósito de que los estudiantes comprendieran la estructura de una intervención asistida con caninos y reconocieran los estándares éticos y técnicos que la orientan. Asimismo, se buscó que los participantes se beneficiaran del proceso desarrollado, tanto a nivel formativo como experiencial, favoreciendo una aproximación informada y reflexiva a este tipo de intervenciones, lo que contempló los siguientes aspectos:

1. **Revisión teórica y metodológica para realizar el taller.** La líder del semillero y los estudiantes revisaron literatura sobre las habilidades socioemocionales en estudiantes universitarios, luego se implementó la disertación académica, ellos mencionaron que querían trabajar la identificación de las emociones, en específico la ira.

2. **Reunión previa con la técnica y experta en intervenciones asistidas con caninos:** antes de la implementación de la sesión, se llevó a cabo una reunión previa con Diana Rojas, con el fin de planificar de manera conjunta el diseño metodológico del taller, así como los objetivos de la intervención y los roles que asumiría cada persona del equipo. En este espacio también se delimitaron los protocolos de higiene y bienestar animal, así como los de seguridad para los participantes.

3. **Desarrollo de la actividad:** la actividad fue estructurada para que los estudiantes tuvieran un espacio reflexivo y experiencial para la identificación, descripción y aceptación de la ira como emoción. En este marco, la intervención se estructuró de la siguiente manera:

a. **Presentación:** Saludo e inicio de la actividad. Diana, describió los parámetros para el trabajo en la sesión, mencionando el cuidado del canino y propio. Asimismo, se delimitaron las reglas de trabajo y convivencia. También, se invitó a los estudiantes a prepararse con una actitud receptiva y serena para conectar de manera consciente con la experiencia propuesta. Cada uno se presentó mencionando su nombre y semestre en el que se encuentran y para fomentar el vínculo con el animal le daban una croqueta. Luego, se procedió con un ejercicio de respiración basado en la atención plena (mindfulness), que facilitó la disposición interna para el desarrollo de la actividad.

Figura 2

Presentación del equipo de trabajo y participantes



b. **Desarrollo:** Se realizó un círculo de la palabra en el que se abordó la comprensión de cada estudiante sobre la “ira”, se solicitaron ejemplos cotidianos

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



sobre la manera en que la experimentan. Además, se invitó a los estudiantes a que recuerden un suceso en el que hayan experimentado la ira. Mientras esto ocurría el perro de la Intervención (PI) permanecía en el espacio. Posteriormente se pidió que los estudiantes que escribieran qué de la situación les pareció más complejo afrontar. Cuando estuvo bien para ellos escribieron los aprendizajes.

En el espacio los estudiantes pudieron hablar abiertamente sobre las emociones, identificar cómo expresaban la ira y el lugar adaptativo para abordar la vivencia. En una mesa se encontraban los materiales para que los estudiantes escribieran y UVA los acompañó en este espacio. Llamó la atención de los estudiantes que UVA se acercó a aquellos que expresaron su emoción a través del llanto, lo cual se ha asumido como empatía que surge también en el canino. El ejercicio se complementa con la escritura, la escucha activa, la empatía y la reflexión sobre la identificación de las emociones.

Figura 3.

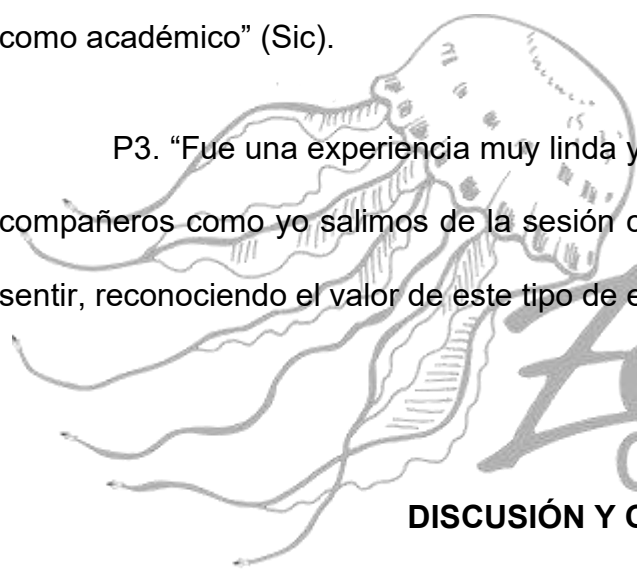
Interacción entre UVA y los estudiantes del semillero



c. **Cierre de la sesión:** Para desactivar la emoción se propuso una actividad sensorial. Para lo cual fue necesario que los estudiantes se acostaran en el piso, así la técnica dispuso el espacio para que UVA pasara por el lado de los estudiantes y con su hocico los iba tocando y oliendo. Finalmente, se realizó el cierre con la evaluación del espacio y mencionando cómo se iba cada estudiante. Por último, los estudiantes manifestaron que se sintieron cómodos en el espacio externalizando la ira y la presencia del canino contribuyó a que pudieran sentirse en un lugar seguro. Además, se evidenció la importancia de la empatía que se establece con el canino y el grupo de trabajo para facilitar el proceso. Así lo relataron algunas estudiantes:

P1. “Uva estuvo en cada momento dando un apoyo que sentí muy especial, totalmente diferente a todo lo que he experimentado, además identifiqué los momentos en los que apoyó bastante a cada uno de mis compañeros, puesto que fue un momento algo difícil, pero que consigo traje resultados muy enriquecedores” (Sic).

P2. “La actividad fue avanzando de forma fluida y, al ser una sesión más larga, se notó un mayor nivel de conexión entre los compañeros. Diana estuvo guiando cada momento [...] que todos pudiéramos participar. Al finalizar la sesión, se hizo un cierre grupal donde se resaltó la importancia de la educación asistida con caninos dentro del proyecto del semillero. En lo personal, sentí que esta actividad fue significativa porque permitió reforzar el trabajo en grupo y evidenciar cómo Uva cumple un papel importante como mediadora emocional. Me fui con una sensación de calma y con la idea de que este tipo de espacios aportan tanto a nivel personal como académico” (Sic).

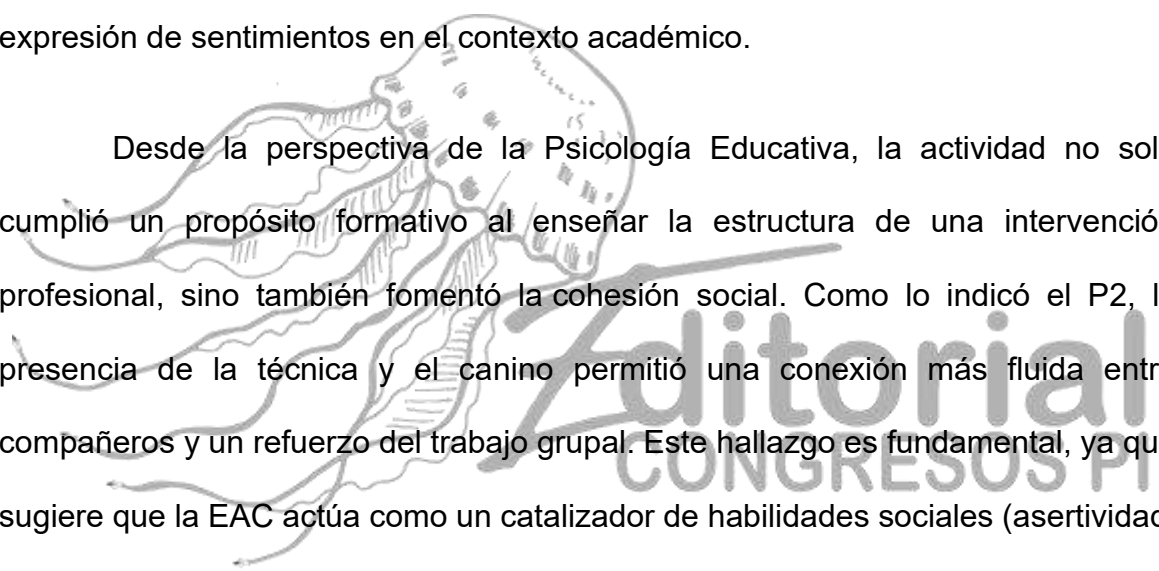


P3. “Fue una experiencia muy linda y significativa. En mi opinión, tanto mis compañeros como yo salimos de la sesión con una forma distinta de pensar y de sentir, reconociendo el valor de este tipo de espacios dentro del semillero” (SIC).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados derivados de la praxis académica en el Semillero de Intervenciones Innovadoras en Psicología Educativa permiten realizar un análisis sobre el aporte de la Educación Asistida con Caninos (EAC) como herramienta para la gestión emocional. La implementación del método CTAC resultó determinante, porque su estructura triangular garantizó que la intervención no fuera un encuentro espontáneo, sino un proceso técnico-ético riguroso donde la unidad de intervención y el receptor interactuaron bajo objetivos claros.

La evidencia cualitativa recolectada a través de las voces de los estudiantes corroboró la función del canino (Uva) como una mediadora emocional y un "apoyo no evaluativo". El testimonio de P1, quien destacó que el apoyo de Uva fue "totalmente diferente a todo lo que he experimentado", refuerza que la interacción humano-animal puede ser una propuesta novedosa que facilita la apertura emocional, como lo fue con el abordaje de la ira. Asimismo, la observación de conductas empáticas por parte del animal ante el llanto de los participantes demostró la capacidad de la EAC para crear un entorno seguro, facilitando la expresión de sentimientos en el contexto académico.



Desde la perspectiva de la Psicología Educativa, la actividad no solo cumplió un propósito formativo al enseñar la estructura de una intervención profesional, sino también fomentó la cohesión social. Como lo indicó el P2, la presencia de la técnica y el canino permitió una conexión más fluida entre compañeros y un refuerzo del trabajo grupal. Este hallazgo es fundamental, ya que sugiere que la EAC actúa como un catalizador de habilidades sociales (asertividad, escucha activa y empatía), elementos que, según Caballo (2005) y Bisquerra (2020), son esenciales para la interacción con otros.

Finalmente, el uso de técnicas complementarias como el *mindfulness* y la actividad sensorial de cierre permitieron lo que los estudiantes describieron como una "pausa emocional inmediata" y una "sensación de calma". Esto valida que la integración de la EAC con otras técnicas, optimiza los procesos psicológicos de aprendizaje y emoción, cumpliendo con la misión de la Psicología Educativa de mejorar la calidad de vida de los estudiantes.

Como conclusión se puede afirmar que la implementación del método CTAC en el entorno universitario validó la efectividad de la estructura triangular para contribuir al rigor técnico con la sensibilidad humana, garantizando una intervención ética y segura bajo estándares internacionales de bienestar animal. A través de la delimitación clara de roles entre la experta y la técnica, se confirmó que el canino no actúa como un agente pasivo, sino como un mediador emocional activo que facilita la expresión emocional. Este vínculo pedagógico y afectivo promovió en los estudiantes una transformación en su forma de sentir y pensar, fortaleciendo competencias esenciales de autorregulación, empatía, la escucha activa y comunicación asertiva.

Cabe destacar el impacto positivo en la cohesión grupal y la reducción del estrés percibido, lo que consolida a la Educación Asistida con Caninos (EAC) como un recurso protector para los estudiantes de pregrado. La generación de un clima de confianza mutua y seguridad emocional destaca la necesidad de formalizar estas prácticas dentro de las instituciones de educación superior. En conclusión, esta praxis se proyecta como un modelo de innovación educativa que articula con éxito la psicología aplicada con el desarrollo integral del estudiante, abriendo oportunidades para futuras intervenciones sistémicas en el ámbito académico.

RESEÑA DE LA AUTORA

JUANITA BEJARANO CELIS

Psicóloga con formación especializada en Intervenciones Asistidas con Caninos, orientada al fortalecimiento del bienestar emocional, el vínculo humano–animal. Mi experiencia como rescatista y tutora de perros ha fortalecido mi comprensión del comportamiento canino y del cuidado responsable. Líder del Semillero de Intervenciones Innovadoras en Psicología Educativa, en el que trabajamos en el diseño e implementación de actividades educativas mediadas por caninos; en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes universitarios y en la aplicación del método CTAC con enfoque ético y educativo.

REFERENCIAS

Asociación Americana de Psicología [APA] (s.f). *División 15*.

<https://apadiv15.org/about-educational-psychology/>

Bisquerra, R. (2020). *Competencia Social*.

<https://www.rafaelbisquerra.com/competencia-social/>

Caballo, V. E. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI de España editores.

Hill, J.;Waldby, L.; Quinlan,T.; Fleming, J.; Hoyle, M.; Driscoll, C. (2024) Australian University Students' Experience of Animal-Assisted Education: An Exploratory Study. *Animals* (14) <https://doi.org/10.3390/ani14192792>.

Hill, M., Mills, B., Rogers, S., Vance, L., Dykstra, P., & Holmes, L. (2021). 'Watson'the wellness dog: Impact of a wellness dog on emotional wellbeing in undergraduate paramedicine students. *Australasian Journal of Paramedicine*, 18, 1-7.

International Association of Human-Animal Interaction Organizations [IAHAIO]. (2019). IAHAIO white paper: Bienestar y calidad de vida animal en intervenciones asistidas con animales [White paper].

Manville, K., Coulson, M., & Reynolds, G. (2022). Canine-assisted intervention reduces anxiety and stress in higher education students: a randomized controlled trial. *society & animals*, 32(2), 156-177.

Morales Polo, A. (2022). *Protocolo para medir la eficacia de una intervención asistida con perros en adolescentes hospitalizados* [Trabajo fin de grado, Universidad Europea]. TÍTULO-Universidad Europea. http://titula.universidadeuropea.com/bitstream/handle/20.500.12880/1481/tfg_Morales%20Ana.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Peña Gil D, García García M, Camilli Trujillo C (2020). Dog-assisted intervention at a Spanish university: pilot study. *Journal of Applied Research in Higher*

Education, 12 (2) pp. 344–356, doi: <https://doi.org/10.1108/JARHE-03-2019-0067>

Peña Gil, D. (2022). Intervención asistida con animales, bienestar, estrés, y habilidades sociales en estudiantes universitarios. <https://docta.ucm.es/bitstreams/7ac10369-66b9-44c4-ae32-495b2bcbca62/download>

Liu, H., Lin, J., & Lin, W. (2024). Cognitive mechanisms and neurological foundations of companion animals' role in enhancing human psychological well-being. *Frontiers in Psychology*, 15, 1354220

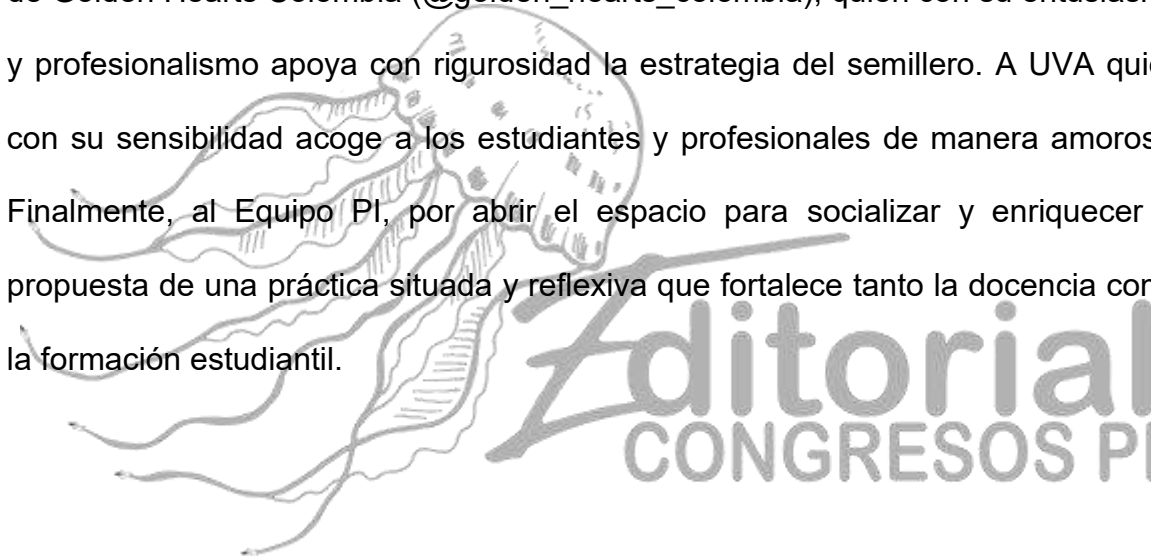
Pendry, P., Kuzara, S., & Gee, N. R. (2020). Characteristics of Student– Dog Interaction during a Meet-and-Greet Activity in a University-Based Animal Visitation Program. *Anthrozoös*, 33(1), 53–69. <https://doi-org.ezproxy.uniandes.edu.co/10.1080/08927936.2020.1694311>

Sim, S. Q., Liu, Z., Wu, Z., Wang, S., & Nisa, C. (2025). Canine-assisted therapy in reducing stress and anxiety levels of university students: systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *BMC Complementary Medicine and Therapies*, 25(1), 303.

Wu, C. S. T., Wong, R. S. M., & Chu, W. H. (2018). The association of pet ownership and attachment with perceived stress among Chinese adults. *Anthrozoös*, 31(5), 577-586.

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi gratitud a la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia, por impulsar la participación estudiantil y respaldar el desarrollo profesoral, haciendo posible la construcción colectiva de conocimiento. A los estudiantes del semillero de intervenciones Innovadoras en Psicología Educativa, quienes, con su entusiasmo y disposición, me han permitido crecer junto a ellos y reflexionar sobre el sentido de la enseñanza. A Diana Rojas, representante de Golden Hearts Colombia (@golden_hearts_colombia), quien con su entusiasmo y profesionalismo apoya con rigurosidad la estrategia del semillero. A UVA quien con su sensibilidad acoge a los estudiantes y profesionales de manera amorosa. Finalmente, al Equipo PI, por abrir el espacio para socializar y enriquecer la propuesta de una práctica situada y reflexiva que fortalece tanto la docencia como la formación estudiantil.



INTERVENCIÓN HACIA LA PREVENCIÓN DEL SUICIDIO INFANTO-JUVENIL

INTERVENTION TOWARDS THE PREVENTION OF CHILDREN AND YOUTH SUICIDE

Zulma Leonila Ayala Saldaña
Panamá
INADEH
Praxis

RESUMEN

Nuestra investigación nace con la Palabra tabú "Suicidio", en psicología es una de las preguntas clave en una anamnesis es vital saber si el paciente en algún momento ha tenido una ideación o un intento suicidas. Considerando como un problema grave de salud pública, los especialistas consideran que es predecibles con intervención oportuna. Comprendiendo como suicidio acto que atenta contra la vida del que se provoca la muerte de forma intencionada, que, en muchos casos por sufrimiento psíquico, ansiedad, y hasta la depresión en otros casos por consumo de drogas, alcohol u otras sustancias. Freud plantea desde el Psicoanálisis que los seres humanos nacen con dos pulsiones: la de vida y la de muerte, la pulsión de

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



vida nos lleva a crecer, amar, desarrollarnos, motivarnos por realizar distintas cosas según nuestras capacidades.

Por el contrario, la pulsión de muerte es lo opuesto, la paralización y desintegración, autodestrucción, volver a lo inanimado, el suicidio sería un autocastigo impuesto por el “Yo” sobre la persona.

El comportamiento suicida incluye suicidio, o intento de suicidio; el pensamiento o pensamientos repetidos respecto al suicidio se denomina ideación suicida.

La ideación de suicidio es la presencia de pensamientos o planes de autolesión o suicidio. Puede ser un síntoma de una enfermedad mental, un problema de abuso de sustancias o una respuesta a un evento traumático. La ideación de suicidio puede variar desde un pensamiento pasivo de que la vida sería más fácil si uno no existiera hasta un plan detallado de cómo llevar a cabo el acto.

Es importante tener en cuenta que la presencia de ideación de suicidio no significa necesariamente que alguien va a intentar suicidarse. Muchas personas tienen pensamientos de este tipo en momentos de estrés o ansiedad sin tener la intención de hacerlo realidad

La ideación de suicidio puede ser causada por una serie de factores diferentes, que incluyen:

Problemas de salud mental: Los trastornos mentales como la depresión, el trastorno bipolar, la esquizofrenia y el trastorno de estrés postraumático.

Abuso de sustancias: El abuso de sustancias, como el alcohol o las drogas.

Eventos traumáticos: Los eventos traumáticos, como la pérdida de un ser querido, una enfermedad terminal o un abuso físico o sexual.

Problemas de relación: Los problemas de relación, como el divorcio, la separación o la violencia doméstica.

Problemas financieros: Los problemas financieros, como la deuda o la pérdida del trabajo.

Para prevenir el suicidio nos resultara muy efectivo abordar circunstancias y las causas a través de la psicoterapia. La complejidad de las conductas suicidas comienza por identificar los factores de riesgo y de protección. Los factores de riesgo clave abarcan desde los sistemas sanitarios y la sociedad hasta los niveles comunitario, relacional e individual. Entre ellos se encuentran las barreras de acceso a la atención de salud, las catástrofes, las guerras y los conflictos, los intentos de suicidio anteriores, etc. Estos factores suelen actuar de forma acumulativa para aumentar la vulnerabilidad a la conducta suicida.

Es de suma importancia verificar el área de riesgo en el que está sumido el paciente, las carencias afectivas, económicas, el riesgo de la exposición a las sustancias como drogas y alcohol sin dejar atrás las tendencias a la ludopatía apuestas que ponen en peligro la vida que en situaciones te expone a ideas suicidas y al suicidio. Siendo el suicidio quien ocupa el tercer lugar entre las principales causas de mortalidad en Panamá.

PALABRAS CLAVES

Culpa, Suicidio, Prevención, Tristeza, Depresión, Conducta Suicida, Ideación Suicida, Retraimiento, Autolisis, Desesperanza, Miedos, Salud Mental.

ABSTRACT

Our research was born with the taboo word “suicide”, in psychology it is one of the key questions in an anamnesis, it is vital to know if the patient has ever had suicidal thoughts or attempts. Considering it as a serious public health problem, specialists consider it predictable with timely intervention. Understanding suicide as an act that threatens the life of someone who intentionally causes death, which, in many cases due to psychological suffering, anxiety, and even depression in other cases due to the consumption of drugs, alcohol or other substances. Freud proposes from Psychoanalysis that human beings are born with two drives: life and death, the life drive leads us to grow, love, develop, motivate us to do different things according to our abilities.

On the contrary, the death drive is the opposite, paralysis and disintegration, self-destruction, returning to the inanimate, suicide would be a self-punishment imposed by the “I” on the person. Suicidal behavior includes suicide, or attempted suicide; repeated thoughts or thoughts about suicide are called suicidal ideation.

Suicidal ideation is the presence of thoughts or plans of self-harm or suicide. It can be a symptom of a mental illness, a substance abuse problem, or a response

to a traumatic event. Suicidal ideation can range from a passive thought that life would be easier if one did not exist to a detailed plan of how to carry out the act.

It is important to note that the presence of suicidal ideation does not necessarily mean that someone will attempt suicide. Many people have such thoughts in times of stress or anxiety without intending to actually do so.

Suicidal ideation can be caused by a number of different factors, including:

Mental health problems: Mental disorders such as depression, bipolar disorder, schizophrenia, and post-traumatic stress disorder.

Substance abuse: Abuse of substances, such as alcohol or drugs.

Traumatic events: Traumatic events, such as the loss of a loved one, terminal illness, or physical or sexual abuse.

Relationship problems: Relationship problems, such as divorce, separation, or domestic violence.

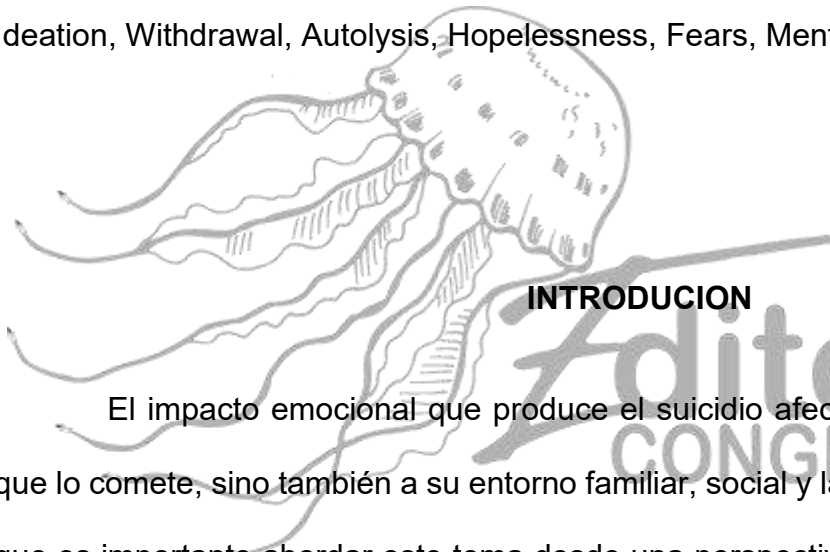
Financial problems: Financial problems, such as debt or job loss.

Addressing circumstances and causes through psychotherapy is very effective in preventing suicide. The complexity of suicidal behavior begins with identifying risk and protective factors. Key risk factors range from health systems and society to community, relational, and individual levels. These include barriers to accessing health care, disasters, wars and conflicts, previous suicide attempts, etc. These factors often act cumulatively to increase vulnerability to suicidal behavior.

It is of utmost importance to verify the risk area in which the patient is immersed, the emotional and economic deficiencies, the risk of exposure to substances such as drugs and alcohol without leaving behind the tendencies to gambling addiction, betting that endangers life and in situations exposes you to suicidal thoughts and suicide. Suicide is the third leading cause of death in Panama.

KEYWORDS

Guilt, Suicide, Prevention, Sadness, Depression, Suicidal Behavior, Suicidal Ideation, Withdrawal, Autolysis, Hopelessness, Fears, Mental Health.



INTRODUCION

El impacto emocional que produce el suicidio afecta no solo a la persona que lo comete, sino también a su entorno familiar, social y laboral. Es por ello por lo que es importante abordar este tema desde una perspectiva integral y ofrecer una atención especializada a quienes se encuentran en riesgo de tomar esta decisión.

Es importante recordar que el suicidio no es una solución a las dificultades que enfrentamos en nuestra vida. Si sientes que necesitas apoyo emocional, no dudes en buscar ayuda de profesionales capacitados en el área de la psicología y la salud mental.

Desde hace varios años se ha venido presentando un preocupante aumento en el número de suicidios en diversos grupos de la población. Vidas valiosas perdidas que dejan un vacío irreparable en sus seres queridos y en la sociedad en general.

Las causas del suicidio son múltiples y complejas, siendo uno de los principales factores la enfermedad mental. La depresión, la ansiedad, el trastorno bipolar y la esquizofrenia, entre otras enfermedades mentales, aumentan significativamente el riesgo de suicidio. La falta de apoyo social, la discriminación y el acoso también pueden contribuir a este fenómeno.

Es importante destacar que el suicidio no es una elección, sino una consecuencia de la enfermedad mental y de otros factores de riesgo. Hay que entender que las personas que piensan en el suicidio necesitan ayuda y atención médica.

La prevención del suicidio comienza por fomentar la salud mental y el bienestar emocional en nuestras comunidades. Debemos estar atentos a las señales de alerta, como cambios en el comportamiento, aislamiento social, cambios en el humor y expresiones de desesperanza.

Es importante que las personas que presentan factores de riesgo reciban atención médica. Los tratamientos para la enfermedad mental, como la psicoterapia y los medicamentos, pueden reducir significativamente el riesgo de suicidio. Asimismo, es fundamental promover una cultura de prevención, donde el suicidio no sea un tema tabú y se brinde el apoyo necesario a las personas que lo necesitan.

FUNDAMENTACION TEORICA

Mayores causas de suicidio podemos destacar, los especialistas coinciden y concluyen en que las causas de suicidio se dan en gran medida debido al sufrimiento prolongado, la presencia de enfermedades físicas y mentales crónicas, el abuso de sustancias adictivas, experiencias traumáticas, pérdida de trabajo, muerte de un familiar, estrés prolongado, acoso escolar, dificultades familiares o de pareja.

El principal factor de riesgo para morir por suicidio es padecer un trastorno mental. Se estima que en el país en más del 90% de las muertes por suicidio había un trastorno mental identificable, entre los cuales están la depresión, el trastorno bipolar, los trastornos de personalidad y el abuso de sustancias.

Con respecto al impacto que produjo la pandemia, sobre este tema de la salud mental, señalan que ha sido fuerte, por lo que es importante hablar de estos padecimientos en todos los ámbitos e identificar los riesgos, incluso, en los actuales tiempos.

De acuerdo con la OMS, centrarse en la prevención del suicidio es especialmente importante para crear vínculos sociales, promover la toma de conciencia y ofrecer esperanza. Y recomiendan acercarse a los seres queridos, entendiendo que la relevancia de su salud mental podría salvarles la vida.

Es importante abrir espacios suficientes para que la persona pueda hablar sobre cómo se siente y qué está pensando. Para hacer esto debemos ser empáticos

y no juzgar. Así como también ser directos y decirle: He notado que algo te está pasando, puedes contar conmigo y contarme. Que en el mejor caso sería ir con personas idóneas un psicólogo o un psiquiatra y lograr atacar ya sea la ideación suicida, intento suicida.

SINTOMATOLOGÍA

- ☐ Insomnio
- ☐ Deseo de desprendimiento de posesiones preciadas.
- ☐ Pérdida de interés por persona, familiares, amigos y actividades.
- ☐ Retraimiento.
- ☐ Interés llamativo por la muerte.
- ☐ Preparativos inesperado para la muerte.
- ☐ Comprar de armas, soga, drogas, alcohol, pastillas.
- ☐ Sentimiento de desamparo y vulnerabilidad.
- ☐ Preocupaciones por deudas, testamentos o papelería
- ☐ Pérdida de apetito.

DIAGNOSTICO

-Es importante hacerlo en una etapa temprana

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



- no se suelen detectar actitudes suicidas
- pensamientos y frases son importantes indicadores.
- la clave del diagnóstico está en la comunicación

Estrategias para reducir el riesgo

- poseer creencias culturales y religiosas.
- facilitar acceso a los servicios de salud mental.
- énfasis en tratar trastornos mentales, físicos y adicciones.
- conseguir apoyo comunitario.
- técnicas de resolución de conflictos y manejo de emociones.

PREVENCIÓN

Aspectos para tomar en cuenta:

- Toda amenaza de suicidio debe ser tomado en serio.

El intento de suicidio implica que ya tuvo intentos previos y puede volver a intentarlo. Y el nuevo intento puede ser cada vez más peligroso.

- El suicidio es una forma de comunicarse.

- en algunos suicidios son llevados a cabo en circunstancias en la que es posible la intervención.

La autolisis es el proceso natural de descomposición de los tejidos y células del cuerpo después de la muerte. Durante la autolisis, las enzimas digestivas del cuerpo comienzan a descomponer proteínas y otros compuestos orgánicos, lo que lleva a un cambio en la textura y la apariencia de los tejidos del cuerpo.

He estudiado y trabajado con pacientes que han experimentado y superado diversos trastornos emocionales. La autolisis es una forma de autolesión que puede ser extremadamente peligrosa. Es comúnmente conocida como auto suicidio y se refiere a la acción de una persona de quitarse la vida de forma intencional sin el uso de herramientas externas. La autolisis en personas es una problemática que merece toda nuestra atención, ya que no solo afecta a la persona en cuestión, sino que puede dejar secuelas y un profundo dolor en sus seres queridos.

La autolisis puede ser considerada un tema tabú, algo de lo que no se habla en muchos círculos sociales. Sin embargo, es importante conocer los factores de riesgo y las señales de alarma que pueden indicar la presencia de una persona que está sufriendo una crisis emocional.

La autolisis en personas es un síntoma de un trastorno mucho mayor que necesita ser abordado y tratado de manera urgente. Vamos a profundizar en este tema tan complejo y vamos a ofrecer información y recursos para ayudar a aquellos que puedan estar lidiando con una posible autolisis en sus vidas.

El proceso de autodestrucción celular que renueva nuestro ser de adentro hacia fuera.

Como psicóloga con amplia formación y experiencia, me gustaría hablarles sobre el proceso de autodestrucción celular que renueva nuestro ser de adentro hacia fuera.

La autodestrucción celular es un proceso natural del cuerpo humano que se produce constantemente en nuestro organismo. A través de este proceso, las células viejas o dañadas se eliminan y reemplazan por células nuevas y sanas.

Este proceso es vital para nuestra salud y bienestar, ya que nos permite regenerar y renovar nuestro cuerpo constantemente. Sin embargo, también es importante entender que este proceso no se limita solo al ámbito físico, sino que también tiene implicaciones en el plano emocional y mental.

La autodestrucción celular en el plano emocional se refiere a la capacidad que tenemos de dejar atrás aquello que ya no nos sirve o nos hace daño. A menudo, nos aferramos a situaciones, personas o pensamientos que nos hacen sufrir, creyendo que no podemos vivir sin ellos. Sin embargo, si aprendemos a soltar y dejar ir aquellos elementos tóxicos en nuestra vida, nos permitimos experimentar el crecimiento personal y la transformación emocional.

Descubre cómo la autólisis puede transformar tu vida de manera sorprendente.

¿Estás listo para transformar tu vida de una manera sorprendente? La autolisis es una herramienta poderosa que puede ayudarte en este camino. La autolisis es un proceso que nos permite explorar nuestros pensamientos, emociones y patrones de comportamiento profundamente arraigados con el objetivo de descubrir quiénes somos realmente y cómo podemos alcanzar nuestro potencial máximo.

En la realidad, en el suicidio es importante ajustar el tratamiento a los condicionantes que han llevado a la persona a tomar esta decisión. Pero de forma general, todos los tratamientos que vayan orientados a incrementar las habilidades de afrontamiento de la vida son los que más impacto tienen en la reducción del suicidio, especialmente en la adolescencia.

Trabajos agotadores, atentos. La salud mental no es un juego.

En la actualidad, muchas personas realizan trabajos que les exigen un gran esfuerzo físico y mental. El cansancio y la presión pueden afectar de manera significativa la salud mental de quienes los realizan, generando problemas como estrés y ansiedad.

Es crucial entender que la salud mental es tan importante como la física y que ambos aspectos no pueden ser separados. Si se descuida la salud mental, esto puede tener graves consecuencias en otras áreas de la vida, como el trabajo, las relaciones y la salud en general.

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



Como profesionales de la salud mental, es crucial concienciar sobre la importancia de la prevención del suicidio. En septiembre, pues se conmemora el día del Suicidio el 10 de septiembre así, podemos estar más atentos a las personas que están pasando por una fase difícil y ofrecerles nuestro apoyo y ayuda. Además, es fundamental combatir el estigma que rodea la salud mental y acabar con la idea de que pedir ayuda es una debilidad.

En conclusión, es importante conocer los factores que pueden contribuir al aumento de los suicidios y estar atentos a los cambios de ánimo y comportamientos de las personas en nuestro entorno.

La naturaleza es sabia y ha creado un equilibrio en el que todas las especies tienen su lugar y su momento en el ciclo de vida. Sin embargo, hay momentos en los que los seres humanos nos enfrentamos a mayores riesgos de muerte y sufrimiento. Estos son los llamados tiempos oscuros.

A lo largo de la historia, hemos sufrido epidemias de enfermedades que han acabado con la vida de millones de personas en todo el mundo. La peste bubónica, la viruela, la gripe española o el VIH son algunos de los ejemplos más trágicos de lo que pueden ser tiempos oscuros para la humanidad. Inclusive la pandemia.

Por ello, es importante cuidar nuestra salud en todo momento y disfrutar de cada día como si fuera el último.

Abordar este tema de manera abierta y honesta es crucial para intervenir a tiempo y ofrecer apoyo emocional y psicológico a un niño que pueda estar en riesgo

de un intento de suicidio. Como psicóloga, mi objetivo es proporcionar información útil y accesible a los padres y cuidadores para que puedan identificar los factores de riesgo y prevenir esta realidad angustiante, mi objetivo es brindar información precisa y ayudar en la medida de lo posible. En el caso de intentos de suicidio en población infantil, es importante buscar ayuda profesional lo antes posible.

Es importante saber que los intentos de suicidio en niños y adolescentes pueden ser el resultado de una variedad de factores, como problemas de salud mental, problemas en el hogar, problemas escolares, acoso escolar, entre otros. Es importante detectar estas causas subyacentes para poder ayudar a los niños a superar sus problemas.

Lo mejor que puede hacer es buscar la ayuda de un psicólogo infantil, quien puede evaluar la situación y proporcionar tratamientos específicos para el caso. También es importante prevenir futuros intentos al proporcionar un entorno seguro, reducir el acceso a medios peligrosos y ayudar al niño a desarrollar habilidades emocionales y sociales para enfrentar los desafíos de la vida. Brindar amor, escucha y apoyo: claves para proteger a los niños de la desesperanza.

Los niños son el futuro de nuestra sociedad, pero también son los más vulnerables. En un mundo lleno de cambios y desafíos, es esencial brindarles amor, escucha y apoyo para protegerlos de la desesperanza.

Bruce Perry, un renombrado psiquiatra infantil, afirma que la desesperanza es una de las principales causas de los trastornos emocionales en los niños. La falta

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



de esperanza los hace sentir indefensos, indefinidos y desconectados de los demás, lo que puede llevar a una serie de problemas de salud mental.

El amor es la fuerza que los mantiene unidos, les da seguridad y les da una sensación de pertenencia. Los niños necesitan saber que son queridos y valorados por quienes los rodean, y que tienen un lugar especial en el mundo.

La escucha es otro aspecto fundamental para proteger a los niños de la desesperanza. Los niños necesitan tener a alguien que los escuche y los entienda, que les brinde la oportunidad de expresar sus miedos, preocupaciones e inquietudes. La falta de escucha puede hacer que los niños se sientan invisibles e incomprensidos, dos sentimientos que pueden llevar a la desesperanza.

Finalmente, el apoyo es clave para ayudar a los niños a superar los desafíos y las dificultades que puedan enfrentar. Los niños necesitan saber que cuentan con alguien que los ayudará a encontrar soluciones, a superar los obstáculos y a avanzar en la vida. El apoyo puede darles la fuerza y la confianza que necesitan para enfrentar el futuro con seguridad y optimismo.

Como adultos, es nuestra responsabilidad proporcionarles a los niños las herramientas emocionales que necesitan para enfrentar los desafíos de la vida con valentía y esperanza.

Aprende a detectar señales que salvan vidas y protege a tus hijos.

Como psicóloga con amplia formación y experiencia, uno de los temas que más me preocupa es la seguridad de los niños. Es por eso por lo que quiero

compartir contigo algunas señales que debes aprender a detectar para proteger a tus hijos.

Presta atención al comportamiento de tu hijo:

☐ Cambios repentinos: Si notas cambios repentinos en el comportamiento de tu hijo, como irritabilidad, tristeza o miedo, es importante que preguntes qué está pasando.

☐ Problemas en la escuela: Si tu hijo comienza a tener problemas en la escuela, como bajas calificaciones o conducta inapropiada, es una señal de que algo no está bien. O si le hacen acoso escolar

☐ Rechazo a las actividades: Si tu hijo rechaza actividades que antes disfrutaba, como jugar con amigos o deportes, es importante que averigües por qué.

Presta atención a su entorno:

☐ Amistades: Si notas que tu hijo tiene amistades que no conoces o que te parecen problemáticas, es importante que te involucres y averigües quiénes son.

☐ Contacto en línea: Si tu hijo está en línea, es importante que supervises sus actividades y conversaciones en línea. Los depredadores suelen utilizar las redes sociales para acercarse a los niños.

☐ Maltrato: Si notas moretones, rasguños o heridas en tu hijo, o si tu hijo se queja de dolores, es importante que averigües si hay alguna situación de maltrato en su entorno.

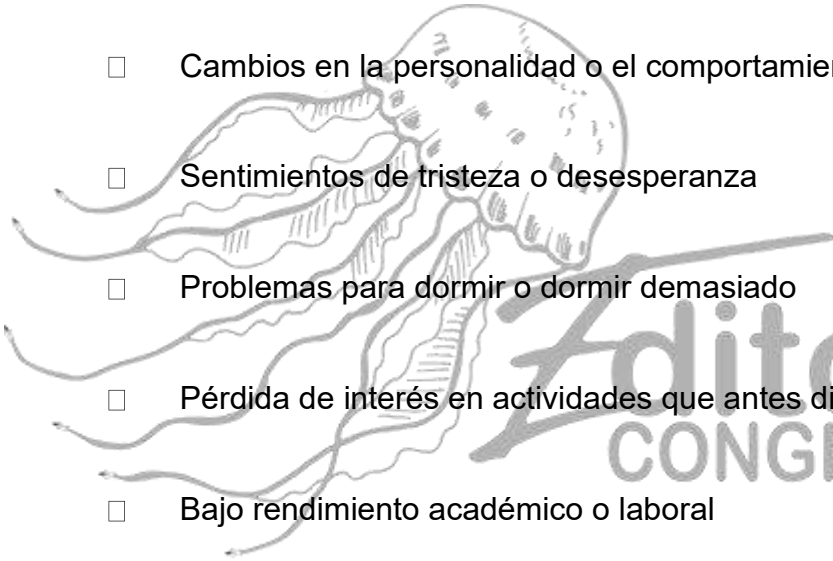
SECCIÓN III. SALUD MENTAL



Recuerda que, como padre o madre, es importante que estés atento a las señales que tu hijo te da. Si notas algo que te preocupa, no dudes en hablar con él o buscar ayuda de un profesional.

La clave para salvar vidas: detectar señales desde temprana edad

Las señales de problemas de salud mental pueden manifestarse de muchas maneras, pero es importante entender que estas señales no son señales de debilidad, sino una llamada de ayuda. Algunas señales incluyen:

- 
- ☐ Cambios en la personalidad o el comportamiento
 - ☐ Sentimientos de tristeza o desesperanza
 - ☐ Problemas para dormir o dormir demasiado
 - ☐ Pérdida de interés en actividades que antes disfrutaba
 - ☐ Bajo rendimiento académico o laboral

Es importante tener en cuenta que la evaluación de la conducta suicida es un proceso que incluye la identificación de los factores de riesgo, la evaluación del riesgo de suicidio y la intervención terapéutica. Para ello, es necesario aplicar diversas técnicas y herramientas especializadas que nos permitan obtener información precisa y relevante sobre el paciente.

Para realizar una evaluación de la conducta suicida en atención primaria, es importante seguir los siguientes pasos:

1. Identificación de factores de riesgo: Identificar las circunstancias y factores que puedan indicar un mayor riesgo de conducta suicida, como antecedentes familiares, trastornos mentales o de personalidad, consumo de sustancias, estrés, entre otros.

2. Exploración del estado emocional: Realizar una entrevista emocional para evaluar los sentimientos, pensamientos y emociones del paciente, y cómo se relacionan con la idea de suicidio.

3. Análisis de la ideación suicida: Evaluar la presencia, frecuencia, intensidad y duración de los pensamientos suicidas.

4. Evaluación de los planes y acciones: Identificar si el paciente ha planeado y tomado medidas concretas para llevar a cabo el suicidio.

5. Evaluación del riesgo: Evaluar la gravedad del riesgo de conducta suicida y la necesidad de intervención inmediata o derivación a otros servicios especializados.

6. Plan de gestión de riesgos: Establecer un plan de gestión de riesgo, que incluya medidas de prevención, orientación y tratamiento para abordar la conducta suicida.

Es importante recordar que la evaluación de la conducta suicida es un proceso individualizado y requiere de una atención específica y cuidadosa por parte del profesional de la salud mental.

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



Descubre cómo detectar y prevenir la conducta suicida en pacientes de atención primaria.

La conducta suicida es un problema de salud mental de gran importancia en la sociedad actual. Las personas que sufren esta condición experimentan un gran sufrimiento emocional, que puede llevarlos a tomar decisiones extremas y peligrosas.

Es importante que esté alerta ante los signos y síntomas que pueden indicar la presencia de una conducta suicida en sus pacientes. Algunos de estos signos pueden incluir cambios en su comportamiento habitual, como el aislamiento social, la falta de interés en actividades que antes disfrutaba o problemas para dormir.

Es importante que los profesionales de la atención primaria trabajen con sus pacientes para prevenir la conducta suicida. Esto puede incluir ayudarles a desarrollar habilidades para la resolución de problemas, proporcionar apoyo emocional y psicológico y trabajar con otros profesionales de la salud mental para asegurarse de que sus pacientes reciban el tratamiento adecuado.

Si sospechas que un paciente puede estar experimentando una conducta suicida, es esencial que tomes medidas inmediatas para garantizar su seguridad. Algunas medidas que puedes tomar incluyen contactar a un profesional de la salud mental para pedir ayuda, alentar al paciente a buscar tratamiento y referir al paciente a otros recursos de apoyo disponibles en la comunidad.

La detección y prevención de la conducta suicida son temas de gran importancia en la atención primaria. Como profesional de la salud mental, es importante estar informado y actualizado sobre los avances en esta área para poder brindar un tratamiento efectivo y prevenir la pérdida innecesaria de vidas.

Detectar la conducta suicida en un paciente puede resultar difícil para muchos profesionales de la salud, sin embargo, es importante estar alerta a las señales de alarma para prevenir un resultado fatal.

Existen ciertos indicadores de riesgo que pueden alertar al médico o psicólogo en su consulta. Algunas de estas señales incluyen: pensamientos recurrentes de muerte, hablar con frecuencia sobre el suicidio, aislamiento social, cambios significativos en el estado de ánimo, y cualquier expresión de desesperanza.

Una vez que se ha detectado la conducta suicida en el paciente, es fundamental actuar rápida y eficazmente. El primer paso es hablar abiertamente sobre el tema y preguntar acerca de los pensamientos suicidas del paciente. Esto puede ser difícil, pero es una conversación necesaria para establecer un plan de tratamiento efectivo.

El siguiente paso es evaluar el riesgo de suicidio del paciente. Si el riesgo es alto, es importante contactar a un servicio de emergencia médica para proporcionar atención inmediata. Si el riesgo es moderado, es necesario establecer un plan de seguridad y precaución que incluya contactos de emergencia y medidas de protección.

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



Finalmente, es necesario establecer un plan de tratamiento a largo plazo para el paciente, que puede incluir terapia, medicina y otros recursos médicos. Es esencial trabajar en equipo con los médicos y especialistas de la salud mental para ofrecer al paciente la mejor calidad de vida posible.

En conclusión, al estar al tanto de las señales de alarma y actuar rápidamente y de manera efectiva, puedes salvar vidas. La detección y el tratamiento adecuados de la conducta suicida es esencial para prevenir resultados trágicos y ofrecer una mejor calidad de vida a tus pacientes.

La detección temprana de ideación suicida es crucial para la prevención del suicidio, y aunque la atención primaria es un punto clave en esta tarea, a menudo los profesionales de la salud están insuficientemente capacitados para tal tarea. Es por eso por lo que la prevención vital se ha convertido en una herramienta esencial en la lucha contra el suicidio.

Esta herramienta combina la formación de los profesionales de la salud en atención primaria con un conjunto de herramientas eficaces para la detección temprana de la ideación suicida. Desde la evaluación de riesgos hasta la gestión efectiva de riesgos, la prevención vital es una herramienta integral para prevenir el suicidio.

Terapias han demostrado beneficios en el abordaje de la conducta suicida: la terapia dialéctico conductual la terapia cognitivo-conductual la terapia focalizada en la transferencia, la terapia multisistémica familiar, la intervención en crisis basada en la y la terapia familiar basada en el apego.

Algunos tratamientos farmacológicos, como el litio o la clozapina, también han demostrado su eficacia en la prevención del suicidio. Las estrategias psicofarmacológicas para el abordaje de la ideación suicida están orientadas principalmente a reducir y mitigar el dolor o el sufrimiento que está en la base de la ideación de muerte, mediante el tratamiento de los trastornos psiquiátricos subyacentes y a través del tratamiento de los síntomas psiquiátricos, como por ejemplo la depresión, la ansiedad o el insomnio.

Hay tres niveles de prevención en función del grupo al que se dirigen las intervenciones. La prevención universal está dirigida a la población general, la prevención indicada está dirigida a un grupo de población con mayor riesgo de presentar un problema, por ejemplo, el caso de personas con depresión, y la prevención selectiva va dirigida a personas que ya han presentado una tentativa de suicidio.

La mejor acción preventiva para todos los niveles de prevención es la más sencilla de todas: la restricción de acceso a métodos letales. Esta es la mejor intervención para todas las edades.

En relación con la conducta suicida, cuando hablamos de prevención universal en población adolescente, hablamos sobre todo de tratamientos universales que se enmarcan en el ámbito escolar, como programas y proyectos de prevención, algunos ya establecidos por medio de la gobernanza en planes de gobierno donde intentan ser preventivos en estos temas del suicidio en edades tempranas con programas de los equipos interdisciplinarios en donde están

formados por Trabajadores Sociales, Orientadores y Psicólogos se debe trabajar en equipo a conciencia dando lo mejor de cada área para obtener los alcances de lograr ser preventivos en nuestra sociedad.

PREVENCIÓN EN SUICIDIO

Para entender mejor el tema que estamos desarrollando hay que profundizar brevemente el concepto de prevención en suicidio, que corresponde a todas las acciones e intervenciones tendientes a la reducción de la conducta suicida y el suicidio en sí. Este concepto cumple con los criterios de todo proceso preventivo, es decir, de estar definido en niveles de intervención primario, secundario y terciario. La discusión del presente artículo se centra en el nivel secundario.

La prevención del suicidio y del intento de suicidio debe entenderse como un capítulo central de la medicina y de la psiquiatría de urgencia y se basa en algunos principios fundamentales:

- 1) Evitar la aparición de la desesperanza, deseos de morir e ideas suicidas.
- 2) Evitar que las ideas suicidas se transformen en una conducta.
- 3) Prevenir la reaparición de crisis suicidas.
- 4) Reducir los factores de riesgo que facilitan la aparición de suicida.

5) Tratar adecuadamente los trastornos psiquiátricos y las crisis psicosociales.

6) Promover ganancia de tiempo, que permita una nueva reflexión bajo una oferta terapéutica óptima del/la paciente suicida.

Intervención en crisis lo hace el primer profesional que lo aborde

A. Cada diálogo sobre suicida o sobre la sospecha de la presencia de una crisis psicosocial o una patología psiquiátrica (depresión, bipolaridad, psicosis, trastorno de pánico, etc.) que presente riesgo suicida, debe considerarse una intervención de emergencia.

B. La suicida debe considerarse la mayoría de las veces una expresión de la manifestación creciente y crítica de una enfermedad psiquiátrica, pero está también dentro de las posibilidades de conducta del ser humano y desaparece la mayoría de las veces con una ayuda adecuada. Con esto queremos decir, que es fundamental mantener una actitud esperanzadora, pero templada en el enfrentamiento del paciente suicida.

C. los pensamientos suicidas deben ser evaluados en forma directa, abierta y deben ser tomados en serio (sin adornarlos, pero tampoco dramatizarlos). Son una expresión extrema del sufrimiento humano, por muy manipuladores que parezcan.

D. La responsabilidad de la conducta a seguir dentro de la situación de entrevista clínica con un/a suicida es siempre del entrevistador, del médico o la persona que está realizando la evaluación inicial y es en relación con la decisión de la conducta de emergencia a seguir, indelegable.

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



E. Cuando se requiere en una crisis suicida una medida de contención y vigilancia (retener, afirmar, hospitalizar, etc.), debe ésta realizarse en forma rápida y sin sentimientos de culpa o atribución de libertad (cada uno puede hacer lo que quiera), pero por otro lado la prevención en suicidio no puede volverse inhumana y transformarse en un rescate con fuerza.

F. Todos los seres humanos tienen principios y valores como lazos sociales en la vida, que pueden servir de protección, pero también pueden perder su valor, por lo que el entrevistador se vuelve en una figura importante como referente preventivo.

G. A pesar de que la conducta suicida es una posibilidad inherente del ser humano, debe tenerse en cuenta que la mayoría de las veces corresponde o está relacionada con una patología psiquiátrica, por lo que la evaluación de la suicida de un/a paciente, exige la revisión de dicha condición y su tratamiento.

Ya en la Biblia se mencionan escenas de actos suicidas como el de Abimelec, que herido de muerte le pide a su escudero que le mate.

En el Antiguo Testamento se describe un síndrome depresivo en el rey Saúl, que se quitó la vida; y su escudero que lo vio, se atravesó con su espada y murió con su rey.

El consejero Ahitofel se ahorcó al conocer que su consejo había sido rechazado.

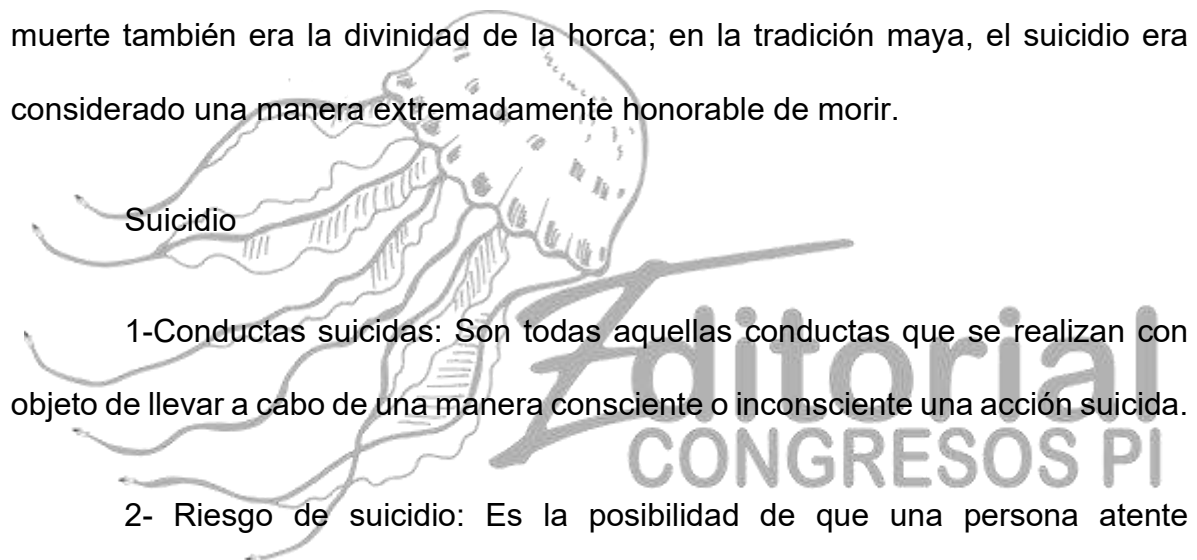
Zimri llegó a ser rey mediante una conspiración, pero al ver que el pueblo no le apoyaba, entró en el palacio y le prendió con él dentro.

Judas después de traicionar a Jesús que se ahorcó.

Sansón se quitó la vida al derrumbar el templo con sus enemigos y él dentro.

En la Ilíada, Homero, relata el suicidio de Ajax.

Los mayas veneraban a Ixtab, la diosa del suicidio y esposa del dios de la muerte también era la divinidad de la horca; en la tradición maya, el suicidio era considerado una manera extremadamente honorable de morir.



Suicidio

1-Conductas suicidas: Son todas aquellas conductas que se realizan con objeto de llevar a cabo de una manera consciente o inconsciente una acción suicida.

2- Riesgo de suicidio: Es la posibilidad de que una persona atente deliberadamente contra su vida.

3-Suicidio consumado: Es el acto suicida que se ha llevado a cabo con éxito y la persona acaba con su vida.

4- Suicidio frustrado: Acto suicida que no ha conseguido el objetivo por alguna circunstancia imprevista.

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



5- Simulación suicida: Es el acto suicida que no cumple su objetivo, porque ha y fingimiento o presentación de algo como real, cuando no existía una auténtica intención de consumir el acto.

6- Ideación suicida: son aquellos pensamientos intrusivos y repetitivos sobre la muerte auto infringida, sobre las formas deseadas de morir y sobre los objetos, circunstancias y condiciones en que se propone morir, es decir, son los pensamientos y planes para llevar a cabo un acto suicida.

7- Gesto suicida: Es dar a entender con actos, que suelen tener algún simbolismo sobre una acción suicida que se realizará.

8- Amenaza suicida: Es dar a entender con palabras a sobre una acción suicida que se realizará.

9- Suicidio colectivo: La conducta suicida que llevan a cabo varias personas a la vez. En este tipo de suicidios lo normal es que una persona del grupo sea la inductora y el resto los dependientes. Los suicidios en grupo, tanto si implican un gran número de personas como sí sólo son dos (como un par de enamorados o cónyuges), representan una forma extrema de identificación con la otra persona. Los suicidios de grandes grupos de gente tienden a ocurrir en sectas y en situaciones con una gran carga emocional.

10-Suicidio contagioso: A veces cuando se conoce el suicidio de un personaje conocido de produce un aumento de la conducta suicida, lo que se conoce como contagio o efecto imitación o “efecto Werther” nombre del protagonista

de la novela “Las desventuras del joven Werther” de Johann Wolfgang von Goethe, suicidas entre los miembros de la familia y el grupo de amigos.

ETIOLOGÍA DEL SUICIDIO

El suicidio es un síndrome pluri causal, en el que intervienen factores sanitarios y psicosociológicos de muy diversa índole, incluyendo creencias, cultura y filosofía vital. La determinación bio-psico-sociocultural del suicidio, está hoy generalizada en la compleja pluri determinación que revela que éste no es un problema exclusivo del ámbito de la salud, los estudios epidemiológicos a nivel mundial lo indican como un grave problema de la Salud Pública.

ETIOLOGÍA BIOLÓGICA

Desde el punto de vista biológico, se pone de manifiesto que las personas que parecen tener cierta vulnerabilidad hacia el suicidio presentan un descenso en los niveles de serotonina en el cerebro. En concreto se han detectado niveles bajos de un metabolito de serotonina, el 5HIAA (ácido 5 hidroxindoleacético) en el líquido cefalorraquídeo en individuos con potencial riesgo de suicidio (Teraiza y Meza, 2009).

Las conductas suicidas han sido relacionadas con otros hallazgos bioquímicos como: la excesiva actividad del sistema noradrenérgico, (Van Heeringen, 2003), la hiperactividad del eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenal (Gmitrowicz y Kolodziej-Maciejewska, 2001), la hipo colesterolemia con altos niveles de cortisol sérico (controversias y datos contradictorios al respecto).

Datos recientes muestran como los porcentajes reducidos de ácido docosahexaenoico y bajas proporciones de Omega -3 en el perfil lipídico son predictores de riesgo suicida entre pacientes deprimidos (Sublette y otros, 2006).

ETIOLOGÍA GENÉTICA

Aunque existen dudas sobre que el riesgo de suicidio se debe a factores genéticos o si está más relacionado con el ambiente familiar y social, el componente genético de la conducta suicida está determinado por variantes en múltiples genes que hacen al sujeto más vulnerable, esta predisposición genética no es suficiente, por eso es necesario un desencadenante como el trastorno mental, enfermedades crónicas, incapacitantes o dolorosas, o un episodio de estrés.

Se ha comprobado a través de estudios familiares, gemelares y de adopción la influencia de la herencia poligénica. Y diferentes estudios ha mostrado que el riesgo de suicidio es más elevado en los individuos con antecedentes familiares de suicidio.

Se ha afirmado que la tendencia suicida se decide en una zona del cromosoma 2 (Willour y otros, 2007). Aunque hay evidencia de factores genéticos que contribuyen al riesgo de conducta suicida, esto no significa que la conducta suicida es inevitable para los individuos con historial familiar; simplemente significa que tales personas pueden ser más proclives.

ETIOLOGÍA SOCIOLÓGICA

Desde el punto de vista sociológico pretende recoger los factores de riesgo que pueden incrementar el riesgo de cometer un acto suicida. La frecuencia del suicidio entre varones es mayor que entre las mujeres, proporción que se mantiene estable en todos los grupos de edad. Sin embargo, los intentos de suicidio son mucho más frecuentes entre las mujeres (principalmente mediante intoxicaciones medicamentosas) que entre los hombres (OMS, 2000).

Los varones apelan a procedimientos violentos como horca, armas de fuego y precipitación y las mujeres a sobredosis o la inmersión.

FACTORES DE RIESGO EN LA NIÑEZ

El suicidio en las edades tempranas de la vida es uno de los indicadores más trágicos y alarmantes sobre la salud mental de una sociedad.

En la infancia los factores de riesgo se deben detectar, principalmente, en el medio familiar en el que vive el menor. Hay que tener en cuenta si fue un niño deseado o no, pues en este último caso existirán en mayor o menor grado, de forma explícita o encubierta, diferentes manifestaciones de rechazo, con la lógica repercusión psicológica en el menor.

Por un lado, los padres demasiado jóvenes pueden tener hijos con problemas con la educación del niño debido a la inmadurez psicoafectiva. Por otro, los padres demasiado mayores pueden tener dificultades en el cuidado de sus hijos por la disminución de la energía vital que impida satisfacer las También hay que valorar la presencia de familiares, principalmente padres, hermanos y abuelos, con

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



antecedentes de comportamiento suicida, por la posibilidad del aprendizaje por imitación. La existencia de amigos o compañeros de escuela con dicha conducta, también pueden predisponer a la realización de este acto.

La existencia de un motivo no desencadena habitualmente un acto suicida de inmediato, por impulso, sino que el niño comienza a dar una serie de señales en su conducta que de manera general se manifiestan en cambios de comportamiento en la casa o en la escuela, en los hábitos alimenticios, en los hábitos de sueño, en el estado de ánimo, en los juegos y el ocio.

FACTORES DE RIESGO EN LA ADOLESCENCIA

La adolescencia es un período del desarrollo de mucho estrés lleno de cambios muy importantes: cambios en el cuerpo, cambios en las ideas y cambios en los sentimientos.

El intenso estrés, confusión, miedo e incertidumbre, así como la presión por el éxito, y la capacidad de pensar acerca de las cosas desde un nuevo punto de vista influye en las capacidades del adolescente para resolver problemas y tomar decisiones. Para algunos adolescentes, los cambios normales del desarrollo, a veces acompañados por otros hechos o cambios en la familia como el divorcio o la mudanza a una nueva comunidad, cambios de amistades, dificultades en la escuela u otras pérdidas, pueden causar gran perturbación y resultar abrumadores. Los problemas pueden apreciarse como demasiado violentos o difíciles de sobrellevar. En ocasiones, el suicidio puede parecer una solución. La mayoría de los adolescentes tras un intento de suicidio manifiestan que lo hicieron porque estaban

intentando escapar de una situación que se sentían incapaces de afrontar o les parecía imposible de superar, o porque deseaban acabar de una vez por todas con los insoportables pensamientos y sentimientos que tanto les atormentaban. Quizá, quieren escapar de sentimientos de rechazo, dolor o pérdida, o están enfadados, avergonzados o se sienten culpables, o les preocupa decepcionar a sus amigos o familiares o no se sienten queridos o se sienten poco atractivos o maltratados o se creen una carga para los demás.

En el hogar, además de los factores de riesgo mencionados en la niñez, hay que tener en cuenta aquellos que lo abandonan de manera permanente muy jóvenes; la identificación con familiares suicidas, deprimidos o alcohólicos; convivencia con un enfermo mental como único pariente; dificultades socioeconómicas; permisividad en el hogar de determinadas conductas antisociales, lo que las refuerzan; presencia entre los familiares directos de personalidades antisociales, criminales...

Otro factor de riesgo en la adolescencia es el debut del trastorno mental como el trastorno depresivo, el trastorno bipolar, el trastorno esquizofrénico o el abuso de drogas.

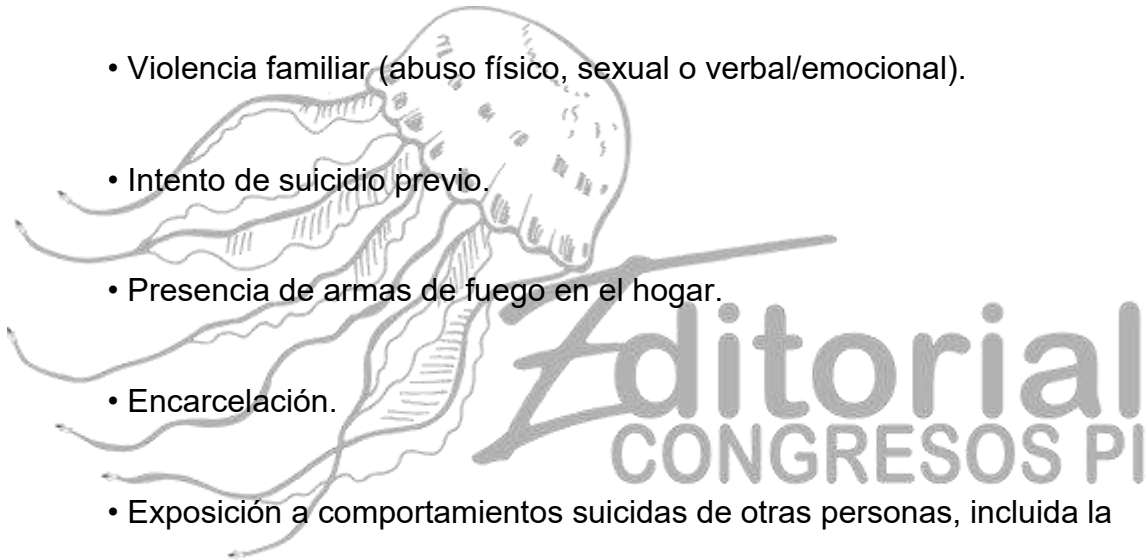
La adolescencia es la edad o periodo en que con más frecuencia debuta el trastorno esquizofrénico o la drogodependencia.

De manera que algunos de los factores de riesgo que pueden presentarse en la adolescencia son:

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



- Trastorno mental o drogodependencia.
- Comportamientos impulsivos.
- Acontecimientos vitales estresantes no deseados o pérdidas recientes (ruptura familiar, separación de los padres y falta de comunicación con los padres).
- Antecedentes familiares de trastorno mental o drogodependencia.
- Antecedentes familiares de suicidio.
- Violencia familiar (abuso físico, sexual o verbal/emocional).
- Intento de suicidio previo.
- Presencia de armas de fuego en el hogar.
- Encarcelación.
- Exposición a comportamientos suicidas de otras personas, incluida la



familia, los amigos, en las noticias o en historias de ficción.

Factores de protección en la niñez

Una familia estructurada y estable con un clima emocional y afectivo con comprensión cariño y comunicación adecuada, fuertes lazos entre sus miembros y con relaciones armónicas entre los padres.

FACTORES DE PROTECCIÓN EN LA ADOLESCENCIA

La promoción de salud para prevenir esta conducta debe involucrar no sólo a profesionales de la salud pública, sino a otras personas que se relacionan, muchas veces durante mayor cantidad de tiempo, con los adolescentes, como son: los familiares, los maestros y los propios adolescentes.

Principalmente hay que promover los modos de vida saludables entre ellos, como la práctica sistemática del deporte, una sexualidad responsable, no hábitos tóxicos, desarrollar múltiples intereses que les permitan un uso adecuado de su tiempo libre, entre otros.

La protección específica se haría sobre aquellos en desventaja biopsicosocial, como los que hayan sido niños con riesgo suicida o los que en la propia adolescencia haya acumulado diversos factores de riesgo hasta ese momento ausentes. Entre estos se encuentran los que hayan realizado una tentativa de suicidio o un suicidio frustrado; los que presenten alteraciones en su comportamiento sexual en forma de precocidad, promiscuidad, abortos, embarazos no deseados u ocultos, masturbación compulsiva, que hayan sido víctimas de abuso sexual, violación u otro delito de esta índole. También hay que tener en cuenta las variaciones en el comportamiento escolar, como las dificultades en el rendimiento habitual, las fugas o deserción escolar, el desajuste vocacional, las dificultades en las relaciones con maestros y profesores, la presencia de amistades con conducta suicida previa, la inadaptación a determinados regímenes escolares o militares.

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



Con los adolescentes es conveniente que se disponga de un ambiente familiar, de amistad y escolar de comprensión y apoyo. Y que tanto la familia como la escuela orienten en las competencias, potencien la integración y la interrelación, facilitando la adquisición de habilidades, fomentando la autoestima y el autocontrol, capacitándoles para llegar a ser consecuentes con sus principios, integrados en su grupo y responsables con los compañeros, combinando diferentes técnicas tanto grupales como individuales (discusión en grupo, estudios de casos, modelado, juego de roles, ejercicios de habilidades prácticas, trabajos individuales...).

Por tanto, se trata de un aprendizaje personalizado, de participación tanto en el ambiente familiar como escolar.

PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN EN LA CONDUCTA SUICIDA

El suicidio es una de las conductas humanas que produce mayor atención de los diferentes estamentos de la sociedad, y especialmente, de la clase médica, fundamentalmente psiquiatras y psicólogos, dado que con cierta frecuencia representa el fracaso del tratamiento. Así, se sabe que más de la mitad de los suicidas consultan con su médico en el mes previo a su muerte, y más de un tercio con un servicio de salud mental, en el año anterior.

La multicausalidad del fenómeno del acto suicida sugiere que las estrategias de prevención deben ser también múltiples y deben aplicarse en conjunto para lograr efectividad. No hay una solución unívoca en la prevención del

suicidio y el mejor abordaje es un enfoque multidisciplinario, y a la vez desde un plano individual y de salud pública.

Prevención

El enfoque de la prevención del suicidio a nivel individual enfatiza el diagnóstico, el tratamiento y seguimiento del trastorno mental (depresión, esquizofrenia, drogodependencia y estrés), ya que el reconocimiento y la intervención precoz de los trastornos mentales y de abuso de sustancias es la forma más eficaz de prevenir el suicidio y de la conducta suicida.

El enfoque de Salud Pública cuenta con estrategias para la prevención del suicidio:

- Realizar campañas de salud mental, despistaje en los colegios, diagnóstico precoz del abuso de drogas, de la depresión y del estrés.

- Realizar programas específicos de prevención del suicidio y evitar la estigmatización de la conducta suicida.

- Controlar el acceso a los medios para cometer suicidio. Existe evidencia que el control de la posesión de armas disminuye la tasa de suicidio, así como el control del uso de medicamentos y pesticidas.

- Apoyo a los medios de comunicación para que la información se adecue a la prevención: Formación de periodistas en el manejo de la información sobre la

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



conducta suicida, ya que los medios de comunicación pueden jugar un papel proactivo en ayuda a prevenir el suicidio.

La prevención del acto suicida comprende una serie de actividades que van desde la provisión de las mejores condiciones posibles para la educación de niños y jóvenes, el tratamiento eficaz de las enfermedades mentales y el control de los factores de riesgo.

Aunque se han identificado factores de riesgo de la persona con alto riesgo de suicidio, no hay una medida definitiva para prevenir el suicidio y muy pocas personas con estos factores cometerán suicidio.

Los esfuerzos para prevenir el suicidio deben estar basados en las investigaciones, que muestran qué factores de riesgo y protección pueden ser modificados y qué grupos de personas son los más apropiados para la intervención.

Para prevenir el intento y el suicidio consumado, es primordial conocer los factores de riesgo, que son aquellos que los predisponen.

Una difusión apropiada de información y una campaña de sensibilización social del problema son elementos esenciales para el éxito de los programas de prevención, pero la prevención del suicidio se puede subdividir en tres tipos:

1. Prevención general que es el conjunto de medidas de apoyo o sostén psicológicos, sociales, institucionales, que contribuyen a que los ciudadanos estén en mejores condiciones de manejar los acontecimientos vitales estresantes y mitigar los daños que ellos pudieran ocasionar.

2. Prevención indirecta conformada por el conjunto de medidas encaminadas a tratar los trastornos mentales y del comportamiento, las enfermedades físicas que conllevan suicidio, las situaciones de crisis, la reducción del acceso a los métodos mediante los cuales las personas se pueden autolesionar, etc.

3. Prevención directa constituida por aquellas medidas que ayudan a resolver las ideas y pensamientos suicidas mediante soluciones alternativas. Las Guías Prácticas pueden ayudar a los sanitarios de Atención Primaria a la detección y al manejo de las personas con conducta suicida y a derivarlas para que sean valoradas de forma precoz por profesionales de la salud mental. Y los Grupos de Autoayuda permiten el encuentro con otras personas para compartir sentimientos y experiencias, lo que puede aportarle consuelo.

La prevención del acto suicida no es un problema exclusivo de las instituciones de salud mental, sino de toda la comunidad, sus organizaciones, instituciones e individuos.

La prevención en el riesgo de suicidio es necesaria y las amenazas e intentos de suicidio siempre tienen que tomarse en serio, porque casi un tercio de las personas que intentan suicidarse vuelven a intentarlo en un período de un año y cerca del 10% de los que amenazan o intentan suicidarse terminan consumando el acto.

Es necesario como medida de prevención disponer de recursos humanos donde se realice una labor de escucha y comprensión para evitar que la persona

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



realice el acto suicida (servicios de línea telefónica directa), ya que nunca se debe ignorar una amenaza o intento de suicidio.

Generalmente una persona con conducta de riesgo suicida es una personaron un dolor psicológico insoportable, con sentimientos de desesperanza que piensa en suicidarse por no tener otras formas de adaptarse a acontecimientos vitales estresantes.

La primera ayuda psicológica

El abordaje y evaluación de la persona con conducta suicida desde salud mental es necesaria y tiene que realizarse forma inmediata.

La primera ayuda psicológica es una intervención en crisis que tiene como propósito reducir la intensidad emocional, mental, física y del comportamiento, y ayudar a que vuelva a su nivel de funcionamiento anterior El procedimiento de ayuda utilizado destaca elementos básicos para la primera ayuda emocional.

1 Pasos de la primera ayuda psicológica

1.Contacto psicológico: El primer contacto es la sintonización con los sentimientos y necesidades de la persona en crisis. Este contacto es para la escucha: la persona habla sobre lo sucedido, sobre reacciones (sentimientos y actitudes), estableciendo lineamientos reflexivos y sentimientos encontrados. La persona tiene que sentir que se la escucha. Acepta, entiende y apoya; lo que lleva a una disminución en la intensidad de sus ansiedades.

2. Analizar el problema: El análisis de los problemas tiene en cuenta tanto el pasado inmediato, como el presente y el futuro inmediato.

3. Valorar soluciones: Se trata de identificar y generar alternativas y analizar los problemas para su ejecución.

4. Pasar a la acción: Implica ayudar a la persona a ejecutar alguna acción concreta, con una actitud facilitadora o directiva.

Por tanto, la primera ayuda psicológica es una intervención inmediata de apoyo que tiene que restablecer una cierta estabilidad emocional, y que puede

realizarla tanto un médico de atención primaria, psiquiatra, un psicólogo como un vecino, un amigo, un familiar o un compañero de estudios o de trabajo. Esta primera ayuda puede consistir en:

1. Tener una actitud terapéutica empática, comprensiva y firme, pero sin crítica (no se juzga, ni se interroga, ni se aconseja, ni se opina).

2. Favorecer un clima de confianza, creando un ambiente de apoyo y aceptación incondicional, recogiendo los sentimientos de la persona con riesgo de suicidio y mostrando interés por ella.

3. Formular preguntas abiertas para facilitar la expresión de los sentimientos y los pensamientos.

4. Generar alternativas y estrategias ante los problemas que plantee sin dar consejos.

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



5. No expresar confidencialidad.

6. Evaluar el peligro suicida y preguntar directamente si es necesario, no se puede ignorar o no explorar el peligro suicida.

7. Tomar las decisiones prácticas y necesarias para proteger a la persona con riesgo suicida, siendo directivo e implicando a familiares y medios sanitarios y policiales.

Si la persona ya ha realizado una tentativa de suicidio, la primera medida es salvar su vida, por lo que hay que apoyarse en un médico que evalúe los posibles daños e imponga el tratamiento oportuno que impida futuras secuelas.

Pero si el sujeto está en condiciones de cooperar, se debe facilitar la comunicación con la intención de conocer cuál ha sido el móvil que explica dicha conducta.

No desestimar sus sentimientos, señalándole que. que los pensamientos y deseos de suicidio siempre son temporales.

- Expresarle apoyo y comprensión. Y permitirle la expresión de sentimientos.

- Evitar el acceso a instrumentos que puedan servir para realizar el acto suicida.

- Controlar la angustia que provoca la situación.

- Apoyarle para que sea atendido por un profesional de la salud mental o un centro sanitario.

No existe un abordaje terapéutico único del acto suicida, pero se han confirmado los efectos beneficiosos de la terapia farmacológica (antidepresivos serotoninérgicos, neurolépticos y estabilizadores del ánimo) y de la terapia cognitivo-conductual o la combinación de las dos.

La terapia cognitivo-conductual está destinada a modificar los comportamientos y pensamientos y se vale de técnicas como la asertividad, la relajación, la reestructuración cognitiva, la resolución de problemas, el entrenamiento en habilidades sociales y el manejo de contingencias, que pueden reducir la depresión, la ansiedad, y la falta de habilidad social.

El suicidio supone la devastación emocional, social y, a veces, económica de familiares y amigos. Tanto un intento de suicidio como un suicidio consumado tiene consecuencias emocionales en cualquier persona implica. La familia de la persona, sus amistades y su médico pueden sentirse culpables, avergonzados y con remordimientos por no haber podido evitar el suicidio.

Los familiares y amigos de la persona que realiza un acto suicida pueden experimentar una amplia gama de emociones contradictorias acerca de la persona fallecida, sintiendo todo el dolor emocional intenso y tristeza por la pérdida, y la ira contra el fallecido porque la persona abandonada por el suicidio de un ser querido, tiende a experimentar un duelo complicado en reacción a esa pérdida con síntomas

como emociones intensas, pensamientos intrusos sobre la pérdida y sensación de aislamiento y vacío (Sáiz Martínez, 2005).

Después del suicidio de un ser querido, puede ser frecuente que familiares y/o amigos tengan un sentimiento de vergüenza, que lleva a no querer hablar de las circunstancias de la muerte. También puede darse un sentimiento de culpabilidad. La sensación de culpa es normal después de una muerte de estas características. Uno se reprocha el no haberse dado cuenta de lo mal que estaba... y suele quedar una fuerte sensación de no haber sabido cuidarle. También puede sentirse rabia y enfado hacia la persona que se suicidó y hacia todos los que han podido contribuir directa o indirectamente en la realización de esta acción. De manera que cuando se pierde a alguna persona por suicidio pueden aparecer una gran variedad de sentimientos, entre ellos culpa, resentimiento, confusión, remordimientos y preocupación por problemas no resueltos.

Muchos se sentirán culpables pensando que han fracasado a la hora de apoyarle o se reprocharán no haberse dado cuenta.

El comportamiento suicida es una acción destinada a lastimarse uno mismo e incluye los gestos de suicidio, los intentos de suicidio y el suicidio consumado. En la ideación suicida existen pensamientos y planes de suicidio. Los intentos de suicidio son actos autolesivos que podrían provocar la muerte, como, por poner un ejemplo, colgarse o ahogarse.

- Un evento estresante puede conducir al suicidio en niños que sufren trastornos de la salud mental como la depresión.

- Los niños con riesgo de suicidio están deprimidos o ansiosos, abandonan sus actividades, hablan sobre asuntos relacionados con la muerte o sufren cambios repentinos de comportamiento.
- Los miembros de la familia y los amigos deben considerar seriamente todas las amenazas o intentos de suicidio.
- Los profesionales de la salud tratan de determinar la gravedad del riesgo de suicidio.
- El tratamiento conlleva la hospitalización si el riesgo es alto, la administración de fármacos para tratar otros trastornos mentales y el asesoramiento individual y familiar.

El suicidio es muy poco frecuente antes de la pubertad y se hace más frecuente durante la adolescencia, en particular entre los 15 y los 19 años, y durante la vida adulta. No obstante, el suicidio también se da en preadolescentes, y este problema potencial no debe ser subestimado.

En América Latina y Estados Unidos, el suicidio es la segunda causa de muerte en niños de 10 a 24 años y la novena causa de muerte en niños de 5 a 11 años. Se producen unas 2000 muertes al año por esta causa. El suicidio ha tenido un impacto particularmente grande en la comunidad de ascendencia africana, ya que la tasa casi se duplicó en niños de primaria de ascendencia africana entre 1993 y 2012. Y aún debe tenerse en cuenta que probablemente un cierto número de las

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



mueres atribuidas a accidentes, como los de vehículos y armas de fuego, sean en realidad suicidios.

- El fracaso escolar.
- Problemas con la ley

Sin embargo, ese tipo de eventos estresantes son bastante frecuentes entre los niños, y raramente conducen a comportamientos suicidas si no hay otros problemas subyacentes.

Los problemas subyacentes más frecuentes son los siguientes:

- Depresión: los niños o los adolescentes con depresión tienen sentimientos de desesperanza y de impotencia que limitan su capacidad para considerar soluciones alternativas a problemas urgentes.
- Trastornos por consumo de alcohol o drogas: el consumo de alcohol o de drogas disminuyen las inhibiciones frente a acciones peligrosas y alteran la anticipación de las consecuencias.
- Escaso control de los impulsos: los adolescentes, en particular los que presentan un trastorno por comportamiento perturbador, como el trastorno disocial, actúan impulsivamente, sin pensar.

Otros trastornos mentales y físicos también pueden aumentar el riesgo de suicidio. Entre ellos se incluye la ansiedad, la esquizofrenia, los traumatismos craneoencefálicos y el trastorno de estrés postraumático.

A veces, los niños y los adolescentes que intentan suicidarse están enfadados con parientes o amigos, son incapaces de controlar la ira y dirigen su enfado contra sí mismos. Desean manipular o castigar a otras personas («Se arrepentirán después de que yo muera»). Las dificultades de comunicación con los padres pueden contribuir al riesgo de suicidio.

En ocasiones, el comportamiento suicida se presenta cuando el niño imita las acciones de otras personas. Por ejemplo, un suicidio al que se ha dado mucha publicidad, como el de una persona célebre, a menudo viene seguido de otros suicidios o intentos de suicidio. De igual modo, los suicidios por imitación ocurren en las escuelas o institutos.

El suicidio es más probable en familias en las que los trastornos del estado de ánimo son frecuentes, especialmente si existen antecedentes familiares de suicidio u otro comportamiento violento.

Decálogo de recomendaciones preventivas y de manejo de la conducta suicida

1.El abordaje del fenómeno del suicidio es una prioridad en el campo de la salud mental ya que el suicidio es la primera causa de muerte por causas no naturales.

2.En concreto en población joven es importante el abordaje del suicidio dado que es la tercera causa de muerte en este grupo de edad (15-30 años), tras los accidentes de tráfico y los fallecimientos relacionados con procesos oncológicos.

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



3. Los dos principales factores de riesgo de suicidio consumado son el intento de suicidio —más prevalente en la mujer— y la presencia de un trastorno psiquiátrico. Es necesario establecer programas de atención, evaluación y seguimiento en los pacientes que realizan un intento de suicidio. Los casos atendidos e identificados en los servicios de urgencias hospitalarios representan una oportunidad para iniciar estos programas.

4. La prevención del suicidio debe incluir una adecuada detección, diagnóstico y tratamiento de los trastornos depresivos, la esquizofrenia, los trastornos de ansiedad, el consumo de tóxicos y los trastornos de la personalidad, entre otros trastornos.

5. En nuestro entorno apenas se dispone de programas específicos de prevención, protocolos de intervención ni de registros acumulativos de casos, y, además, cuando existen, es infrecuente su evaluación tanto interna como externa. Es recomendable promover registros sectoriales mediante convenios con los Institutos de Medicina Legal, Centros de Salud y Caja del Seguro Social.

6. Es necesaria una mayor profundidad y sistemática a la hora de evaluar la conducta suicida en la clínica, así como registrar en la historia la evaluación del riesgo de suicidio.

7. El clínico deberá favorecer el control, la autoestima, la capacidad de hacer frente a los problemas propios del individuo y promover una mayor participación e integración en el entorno familiar y social.

8.Las estrategias más efectivas para prevenir suicidios incluyen la prescripción de medicamentos antidepresivos a pacientes que padecen depresión y el control del acceso a las formas de cometer suicidio. La clozapina y el litio han demostrado un efecto protector sobre el suicidio en la esquizofrenia y el trastorno bipolar, respectivamente. En cualquier caso, en los pacientes con trastornos mentales y riesgo de suicidio debe asegurarse una continuidad de cuidados y asistencia, así como un tratamiento correcto que incluya la verificación del cumplimiento farmacológico a dosis plenas.

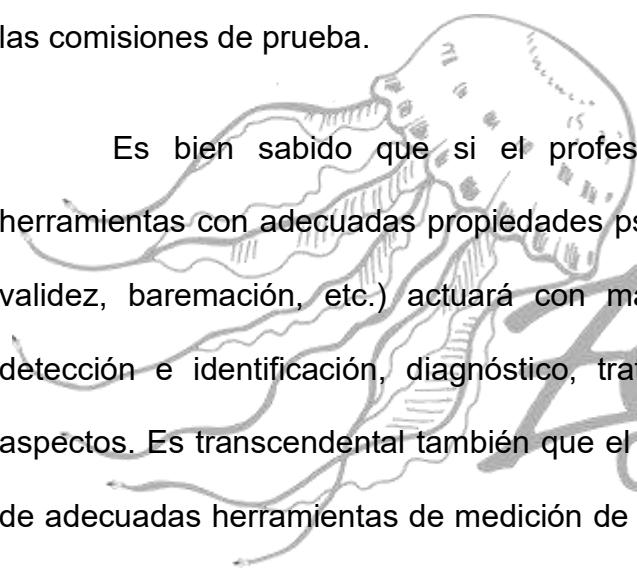
9.Los programas dirigidos a médicos para mejorar su competencia en la identificación de los trastornos mentales y su manejo, así como la coordinación entre asistencia primaria y especializada han demostrado ser eficaces para disminuir las tasas de comportamientos suicidas.

10.En los últimos años los programas educativos multinivel que, además de a los médicos de asistencia primaria, están dirigidos a población general y agentes sociales (maestros, bomberos, fuerzas publica...), han demostrado también ser efectivos.

CONCLUSION

La conducta suicida es un problema de salud pública tanto por su prevalencia como por las consecuencias personales, familiares, educativas y sociosanitarias que conlleva. Para prevenir semejante problema es necesario

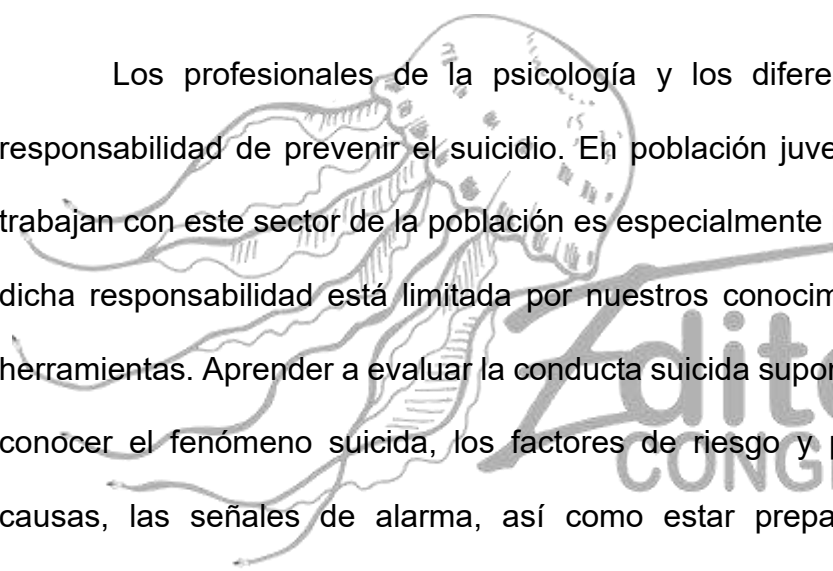
informar, formar, sensibilizar y concienciar a los diferentes agentes de la sociedad (jóvenes, familias, docentes, periodistas, psicólogos, etc.). En particular, en el caso de la psicología, se hace necesario disponer de adecuadas herramientas de evaluación que permitan la toma de decisiones fundamentada que afectará, en último término, a la calidad de vida de las personas. Frente a esta situación, muchas herramientas de medición que permitan la evaluación de la conducta suicida en adolescentes, y que se encuentren construidas (o adaptadas), validadas y baremadas siguiendo los estándares nacionales e internacionales propuestos por las comisiones de prueba.



Es bien sabido que si el profesional de la psicología dispone de herramientas con adecuadas propiedades psicométricas (fiabilidad, evidencias de validez, baremación, etc.) actuará con mayor en las labores de evaluación, detección e identificación, diagnóstico, tratamiento y seguimiento, entre otros aspectos. Es transcendental también que el profesional de la psicología disponga de adecuadas herramientas de medición de cara a una mejor gestión de recursos educativos y sociosanitarios. Y el uso de Diario de Emociones (UNICEF) son herramientas para apoyar a este manejo.

La Escala Paykel parece ser un instrumento de medida breve, sencillo, útil y con adecuadas propiedades psicométricas para la valoración y/o el cribado de la conducta suicida en población adolescente. Su reducido número de ítems hace que sea una escala interesante para utilizar como screening en la población general o en circunstancias donde escasean los recursos temporales. No se debe perder de vista que los ítems de las pruebas que miden conducta suicida suelen estar

asociados a estigma y pueden generar cierto malestar en los jóvenes. Por esta razón, la brevedad y el contenido de los ítems hace también que la Escala Paykel sea un instrumento interesante. Esta herramienta asimismo se puede utilizar en contextos educativos, sociosanitarios y/o sociales. Básicamente, trata de recoger información fiable y válida de las diferentes manifestaciones de la conducta suicida de cara a la toma de decisiones, tales como diseñar intervenciones psicológicas y/o educativas o detectar el riesgo suicida con la finalidad de realizar una evaluación psicológica más exhaustiva.



Los profesionales de la psicología y los diferentes agentes tienen la responsabilidad de prevenir el suicidio. En población juvenil, el papel de los que trabajan con este sector de la población es especialmente importante; no obstante, dicha responsabilidad está limitada por nuestros conocimientos, competencias y herramientas. Aprender a evaluar la conducta suicida supone, entre otros aspectos, conocer el fenómeno suicida, los factores de riesgo y protección, las posibles causas, las señales de alarma, así como estar preparados para iniciar una valoración o el tratamiento y conocer las vías para su derivación en caso necesario. La psicología dispone de medidas de intervención y recursos eficaces para su prevención, si bien hay que seguir trabajando. La respuesta debe ser integral, inclusiva, accesible, holística, multicomponente y multidisciplinar y, sobre todo, basada en la persona y su biografía.

Se debe poner atención y dar respuesta a este problema prevenible. La implicación de todos los agentes de la sociedad es esencial.

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



La psicología no puede estar ajena a esta realidad, tiene que asumir su papel prioritario en esta responsabilidad.

Una de las conductas más perturbadoras que se puede observar en la vida cotidiana es la suicida. Aunque es un fenómeno universal, no existe consenso para responder, de forma taxativa, con un “qué” y con un “por qué” únicos al fenómeno suicida.

No puede existir conducta suicida sin una mínima ideación anterior de aquella. Aún en los suicidios más impulsivos, existe un lapso temporal mínimo en el que el sujeto “se representa” su muerte. Es por esto por lo que la ideación suicida, con sus diferentes elementos de estructuración genética, es considerada por muchos autores el mejor predictor de suicidio.

El desvelamiento completo del suicidio, por su carácter multicausal, es imposible en una recortada exposición. Los suicidios consumados y los intentos de suicidio constituyen un conglomerado poblacional con grandes dificultades metodológicas.

BIBLIOGRAFIA

Filosofía&Co (23 de octubre de 2018). «La reivindicación filosófica del suicidio como acto supremo de libertad». Filosofía & co. Consultado el 20 de julio de 2020.

Moya, J, (2007) La conducta suicida en adolescentes sus implicaciones en el ámbito de la justicia juvenil. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3247531> [Links]

Eguiluz, R. L. Plasencia, V. L. y Santillana, T. C. (2017). Estrategias para trabajar con jóvenes que presentan ideas suicidas. Revista Integración Académica en Psicología, de la ALFEPSI, 5(13), 94-106.

Eguiluz, R. L. y Mera, M. J. (2015). Medición del riesgo suicida, bienestar psicológico y estructura familiar en estudiantes de la salud. Enseñanza e Investigación en Psicología, 20(1), 96-101. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29242798014>

Valadez, I., Amezcua, R., González, N., Montes, R. y Vargas, V. (2011). Maltrato entre iguales e intento suicida en sujetos adolescentes escolarizados. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2 (9), 783 – 796. Recuperado de http://saludpublica.cucs.udg.mx/tem/_5RL0T8ZQA.pdf

Brendel RW, Koh KA, Perlis RH, Stern TA. Care of The suicidal patient. In: Stern TA, Freudenreich O, Smith FA, Fricchione GL, Rosenbaum JF, eds. Massachusetts General Hospital Handbook of General Hospital Psychiatry. 7th ed. Philadelphia, PA: Elsevier; 2018: chap 44.

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



Bobes García J, Sáiz Martínez PA, Bascarán Fernandez T, Bousoño García M.

Comportamientos suicidas. Prevención y tratamiento. Barcelona: Ars Medica;2004.

RESEÑA DE LA AUTORA

ZULMA LEONILA AYALA SALDAÑA

Panamá, La Chorrera, Barrio Colón Cel.: 6016-0454

Licenciada en Psicología General Idónea UMECIT

Mgtr en Psicología Clínica en curso Universidad Latina

Diplomado en psicología de Jung USMA

Diplomado Diplomado de prevención, intervención y postvención del suicidio ULAG Universidad Latina de Guerrero de México

Especialista en operaciones Psicológicas y Psicosociales con mención en análisis estadísticos y tecnología

I Seminario de Neuropsicología Infanto Juvenil Universidad Latina de Panamá 2024

Seminario de Adicciones Universidad de Panamá

Seminario de Tanatología Universidad Latina de Panamá

Seminario de Neuropsicología para Psicólogos capítulo de Panamá

VI congreso Internacional de Psicología COINPSIC

XI Congreso Internacional de Psicología y Educación PI 2022

XII Congreso Internacional de Psicología y Educación PI con reconocimiento por Importancia y Trascendencia en Investigación 2023.

Congreso Mundial en Psicología y Psicoterapia 3.0 FEELINK -México 2024

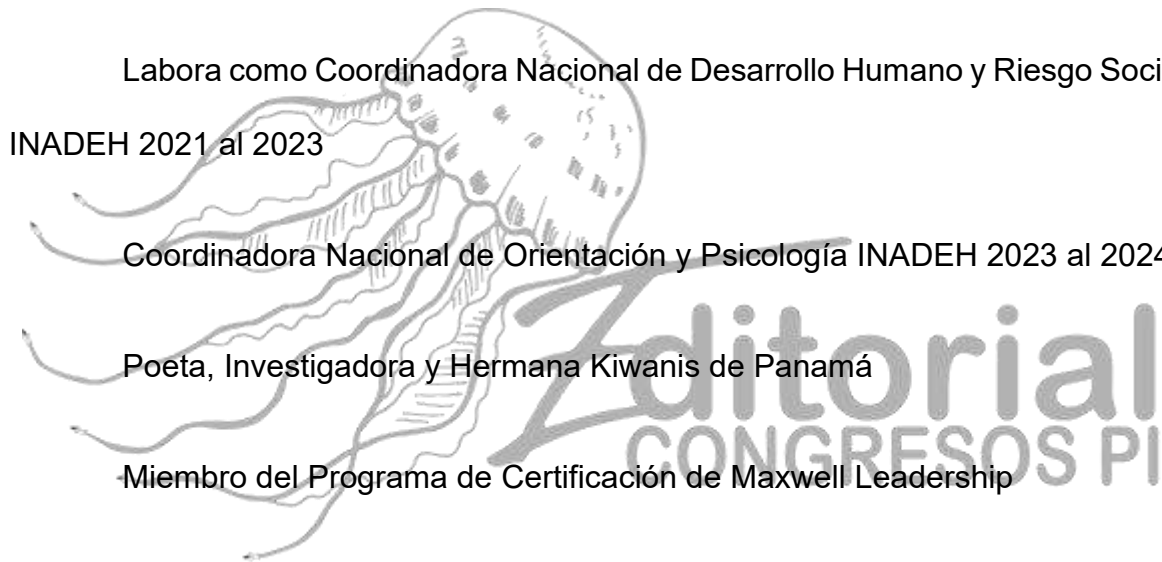
Labora como Coordinadora Nacional de Desarrollo Humano y Riesgo Social INADEH 2021 al 2023

Coordinadora Nacional de Orientación y Psicología INADEH 2023 al 2024.

Poeta, Investigadora y Hermana Kiwanis de Panamá

Miembro del Programa de Certificación de Maxwell Leadership

Certificación Internacional Formador de Formadores MVIG PN



**PREVENCIÓN DE VIOLENCIAS BASADAS EN GÉNERO A TRAVÉS
DE LA REFLEXIÓN ESTUDIANTIL EN EL MARCO DEL
APRENDIZAJE COLABORATIVO INTERNACIONAL EN LÍNEA
(COIL)**

**PREVENTION OF GENDER-BASED VIOLENCE THROUGH STUDENT
REFLECTION WITHIN THE FRAMEWORK OF COLLABORATIVE ONLINE
INTERNATIONAL LEARNING (COIL)**

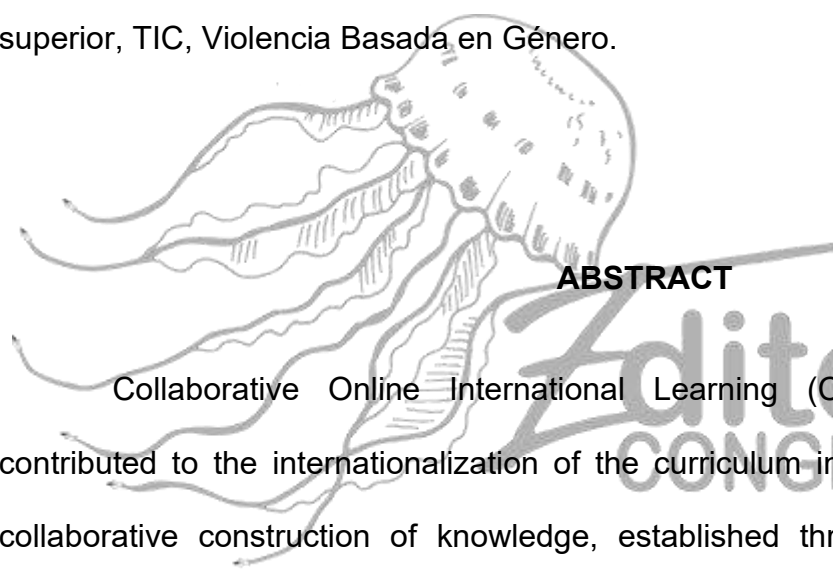


El Collaborative Online International Learning (COIL sigla en inglés) ha contribuido a la internacionalización del currículo en educación superior. La construcción colaborativa de conocimiento, que se establece a través de la mediación de la tecnología, contribuye al desarrollo de competencias transversales y a consolidar la ciudadanía global. En este trabajo se analizó las experiencias basadas en un caso en el que los estudiantes de los posgrados en psicología trabajaron con una universidad del Ecuador en la reflexión crítica con perspectiva de género, lo que contribuyó a plantear propuestas que contribuya a la Prevención

de las Violencias Basadas en Género (VBG) atendiendo a la revisión de Leyes, normativa y teorías con las que se contrastan las perspectivas de los dos países. Lo anterior, reafirmó que la internacionalización del currículo puede trascender el encuentro físico, para consolidar entornos virtuales inclusivos, reflexivos y transformadores.

PALABRAS CLAVE

COIL, internacionalización del currículo, competencias globales, educación superior, TIC, Violencia Basada en Género.



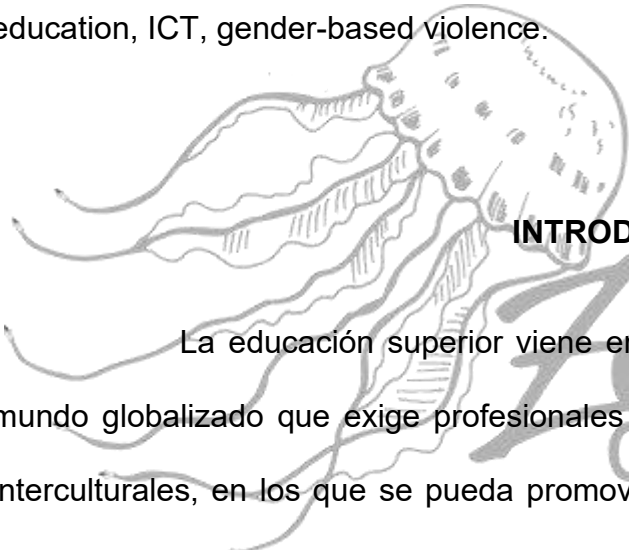
ABSTRACT

Collaborative Online International Learning (COIL) has significantly contributed to the internationalization of the curriculum in higher education. The collaborative construction of knowledge, established through the mediation of technology, fosters the development of transversal and intercultural competencies while strengthening global citizenship. This study analyzes a case-based experience in which postgraduate psychology students collaborated with a university in Ecuador to engage in critical reflection from a gender perspective. This intercultural exchange led to the formulation of proposals aimed at the prevention of Gender-Based Violence (GBV), grounded in the comparative review of laws, regulations, and theoretical frameworks from both countries. The findings reaffirm that the internationalization of the curriculum transcends physical mobility, enabling the

consolidation of inclusive, reflective, and transformative virtual learning environments. The COIL approach thus emerges as a pedagogical strategy that bridges cultures, promotes critical dialogue, and contributes to the formation of professionals committed to equity, diversity, and social justice within a global context.

KEYWORDS

COIL, curriculum internationalization, global competencies, higher education, ICT, gender-based violence.



INTRODUCCIÓN

La educación superior viene enfrentando el reto de responder a un mundo globalizado que exige profesionales capaces de interactuar en contextos interculturales, en los que se pueda promover el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo. En este escenario el Collaborative Online International Learning (COIL) se ha consolidado como una metodología en el que se promueve el aprendizaje activo fortaleciendo la cooperación internacional entre las instituciones, los docentes y estudiantes de diferentes países (Deardoff,2020; Rodríguez-Marconi, et.al, 2023).

La internacionalización del currículo se comprende como la integración rigurosa de una perspectiva intercultural y la competencia global en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Deardoff,2020), esta consiste en incorporar las

dimensiones internacionales, interculturales, globales en el contenido del currículo, desde una perspectiva más completa se refiere a pensar el currículo desde su contenido, con los resultados de aprendizaje y la evaluación (Lesak, 2021).

La práctica docente logra ser impactada por esta metodología por cuanto se incorpora la diversidad cultural como fuente de conocimiento. En este espacio, los docentes se involucran, proponen, dialogan sobre sus propuestas y lo que buscan en sus estudiantes. Ellos están en la disposición para indagar sobre los diferentes contextos, sus alcances y limitaciones. Esta invitación que se plantea en el marco del curso de Sexualidad Positiva, logró contribuir a las competencias interculturales lo que es necesario para los desafíos que enfrenta un profesional.

La propuesta se basó en lo que se ha denominado la Internacionalización de la educación superior entendida como

el proceso de integrar una dimensión global, intercultural e internacional en el propósito, funciones (docencia, investigación y servicios) y entrega de la educación superior". Se refiere a todos los aspectos de la internacionalización, ya sea que abarquen o no la movilidad transfronteriza (Knight como se citó en Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] & The World Bank [O.W]. 2007, p. 23).

En esta estrategia de enseñanza aprendizaje buscó que los estudiantes y las profesoras de Colombia y Ecuador compartieran sus experiencias culturales, pudieran fortalecer la comprensión intercultural y fortalecer los conocimientos y las habilidades, así como analizar los desafíos que a nivel global se enfrentan para que

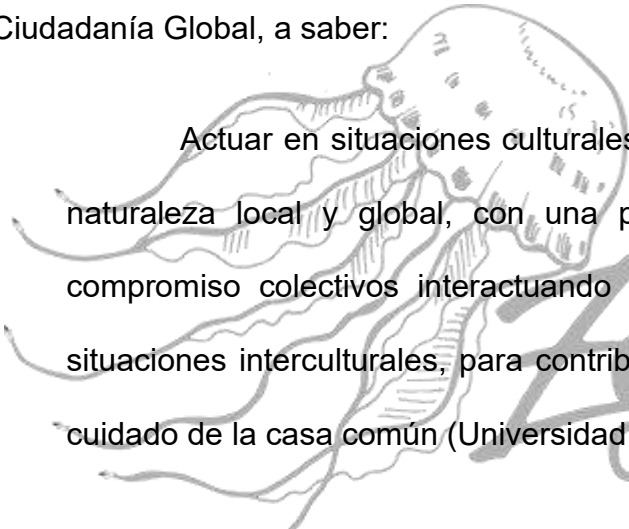
SECCIÓN III. SALUD MENTAL



desde una propuesta académica se logren afianzar los conocimientos, pero también una postura crítica sobre los desafíos que enfrentan las dos culturas (OECD & O.W, 2007).

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

La Universidad Católica de Colombia ha atendido a las competencias de los egresados mediante un sello distintivo, no solo que les permita ejercer su profesión sino el despliegue de su proyecto de vida. Entre las competencias se destaca la de Ciudadanía Global, a saber:



Actuar en situaciones culturales, sociales, políticas y económicas de naturaleza local y global, con una perspectiva de pluralidad, respeto y compromiso colectivos interactuando de manera efectiva y apropiada en situaciones interculturales, para contribuir al bienestar de la humanidad y el cuidado de la casa común (Universidad Católica de Colombia, 2024, p. 18).

A su vez, se seleccionó el siguiente resultado de aprendizaje “Usa de manera creativa, autónoma y segura las Tecnologías de la Información y la Comunicación para aprender e interactuar responsablemente con personas de diferentes contextos en entornos digitales globalizados, ampliando su visión del mundo” (Universidad Católica de Colombia, 2024, p. 19).

Por lo anterior y de acuerdo con el marco de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) se conoce como un proceso que integra los conocimientos, habilidades, actitudes y la conciencia cultural crítica lo que se logra mediante la

interacción de las personas en contextos culturalmente diversos. Deardorff (como se citó en Xu, et.al, 2025) la define como la capacidad de comunicarse con eficacia en situaciones interculturales lo que se logra mediante la apertura, el respeto, la empatía y la curiosidad lo que fortalece la autoconciencia cultural. Por lo que trasciende el dominio lingüístico abarcando la sensibilidad sociocultural y la capacidad de reflexionar para construir relaciones éticas y transformadoras entre las culturas (Xu, et.al, 2025).

En términos generales lo relevante de este ejercicio está en que los individuos sean capaces de ver desde la perspectiva del otro demostrando ser empáticos, lo que corresponde a un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida y se articula con la apertura, la curiosidad y el respeto. En este contexto el concepto de humildad intercultural en el que se privilegia el respeto y la autoconciencia sobre la acumulación de conocimientos se resalta la importancia de la sensibilidad interpersonal para promover relaciones basadas en el reconocimiento mutuo y la reflexión personal de manera que se promueve la interacción efectiva y la construcción de relaciones éticas (Deardorff & Jones, 2012).

TEJIENDO SABERES Y TRASCENDIENDO LOS LÍMITES GEOGRÁFICOS

La propuesta que aquí se presenta se desarrolló en el marco de la asignatura Sexualidad Positiva, una electiva ofertada en los programas de posgrado de la Facultad de Psicología. En este espacio académico se propuso abordar la temática de las Violencias Basadas en Género (VBG) desde una perspectiva crítica,

SECCIÓN III. SALUD MENTAL



interdisciplinaria y de derechos humanos, orientada al fortalecimiento de la reflexión profesional y ética en contextos educativos y comunitarios.

La iniciativa se enmarca en una estrategia de internacionalización del currículo mediante la metodología Collaborative Online International Learning (COIL), favoreciendo el diálogo intercultural entre estudiantes y docentes de distintas universidades. En la Figura 1 se presenta la estructura curricular diseñada para esta experiencia, que integra los componentes teóricos, prácticos y reflexivos necesarios para la comprensión de las Violencias Basadas en Género (VBG) y su prevención.

Figura 1.



Propuesta curricular para la reflexión de las Violencias Basadas en Género



En una fase inicial, las profesoras sostuvieron diversas reuniones de coordinación con el propósito de definir los ejes temáticos, los objetivos formativos y las estrategias metodológicas compartidas. Este trabajo colaborativo permitió articular los contenidos de ambas instituciones, garantizando la coherencia académica y el enfoque intercultural del proceso formativo.

En la fase de implementación, se dio inicio con una sesión sincrónica de apertura en la que los estudiantes conocieron la propuesta pedagógica e

SECCIÓN III. SALUD MENTAL

interactuaron con sus pares internacionales. Esta etapa, denominado momento “rompehielo”, tuvo como propósito propiciar un primer acercamiento cultural mediante el reconocimiento de las tradiciones, la gastronomía, la geografía y las dinámicas sociales de cada país participante. La actividad se desarrolló a través de la plataforma Padlet, que permitió una interacción dinámica y visual entre los grupos, generando un ambiente de confianza, empatía y apertura hacia el intercambio académico y cultural. En la figura 2, se pueden observar los aportes de algunos estudiantes.

Figura 2.

Participación de los estudiantes y profesora en la actividad rompehielo.



Durante esta misma sesión se llevó a cabo una clase interactiva en la que se abordó la primera temática central del curso: las Violencias Basadas en Género (VBG). A partir de este eje, los estudiantes participaron de manera sincrónica y asincrónica donde analizaron sus percepciones, contrastaron los marcos normativos de sus contextos nacionales y dialogaron sobre los retos éticos

y profesionales en la atención de las VBG. Este espacio fomentó el pensamiento crítico, la argumentación y la construcción colectiva de conocimiento, promoviendo la comprensión de la violencia de género como un fenómeno multidimensional que exige respuestas interdisciplinarias y culturalmente contextualizadas.

Posteriormente, los estudiantes desarrollaron un ejercicio de aplicación práctica mediante la elaboración de un texto colaborativo en el que analizaron un caso de estudio desde la perspectiva de la prevención y promoción de la equidad de género. En este trabajo, los grupos diseñaron propuestas que integraron tanto los marcos teóricos revisados como las experiencias interculturales compartidas durante el proceso. Esta fase final permitió evidenciar el compromiso de los participantes con la transformación social y la construcción de una ciudadanía global sensible a las problemáticas de género, consolidando así una experiencia formativa significativa y coherente con los propósitos del COIL y de la internacionalización del currículo.

La experiencia que se describe a continuación representa un antecedente que se desarrolló en el marco del seminario internacional y disciplinario “Violencia de género en la cultura y literatura de América Latina” que se abordó desde la misma metodología COIL en colaboración con Bergische Universität Wuppertal y apoyado por International Virtual Academic Collaboration (IVAC) del DAAD. En esta propuesta se reunieron docentes y estudiantes de diversas universidades latinoamericanas, norteamericanas y alemanas, quienes reflexionaron en torno a las manifestaciones de la violencia de género desde una perspectiva cultural. Como producto final, los participantes elaboraron un podcast académico que integró el

análisis teórico y la producción colaborativa, y cuya presentación marcó el cierre del ciclo académico con la exposición de los resultados en un encuentro virtual y presencial (Huento, 2024)

La propuesta académica se estructuró en tres ejes temáticos: literatura y violencia simbólica, discursos culturales e interseccionalidad, y masculinidades y feminidades en la literatura. A través del estudio de diversas producciones culturales (audiovisuales, literarias y musicales), el curso promovió la comprensión crítica de las raíces estructurales de la violencia de género en América Latina, vinculadas al patriarcado, el colonialismo, el neoliberalismo y las herencias de la conquista imperial. Este enfoque permitió a los estudiantes analizar las múltiples genealogías de la violencia y reconocer las dinámicas de poder que atraviesan la cultura latinoamericana contemporánea, integrando perspectivas de los estudios de género, el feminismo y los ecofeminismos (Huento, 2024).

La experiencia descrita constituye un antecedente importante para el trabajo que se adelantó en esta sistematización, en tanto se evidencian avances entre la articulación de saberes y las prácticas colaborativas entre las instituciones. Aunque su alcance resulta limitado para el interés que se quiere precisar de la experiencia descrita en el curso de sexualidad positiva, en tanto se quiere resaltar el fortalecimiento de habilidades y competencias globales, de tal manera que en esta sistematización se busca ahondar sobre la percepción de los estudiantes frente a la adquisición de dichas competencias.

En este orden de ideas y siguiendo a Xu, (et.al, 2025) se propuso contribuir a la formación en VBG y la formación intercultural en respuesta a los desafíos de la globalización y la comunicación digital. Las estrategias pedagógicas abordadas se centraron en la reflexión crítica, el aprendizaje colaborativo y la mediación tecnológica, también se enfatizó en los resultados de aprendizaje descritos por lo que se buscó que los estudiantes estuvieran en la capacidad de hacer una reflexión crítica, empática, en la que pudieran adaptarse al diálogo y pensamiento intercultural.

REFLEXIONES DE LA EXPERIENCIA

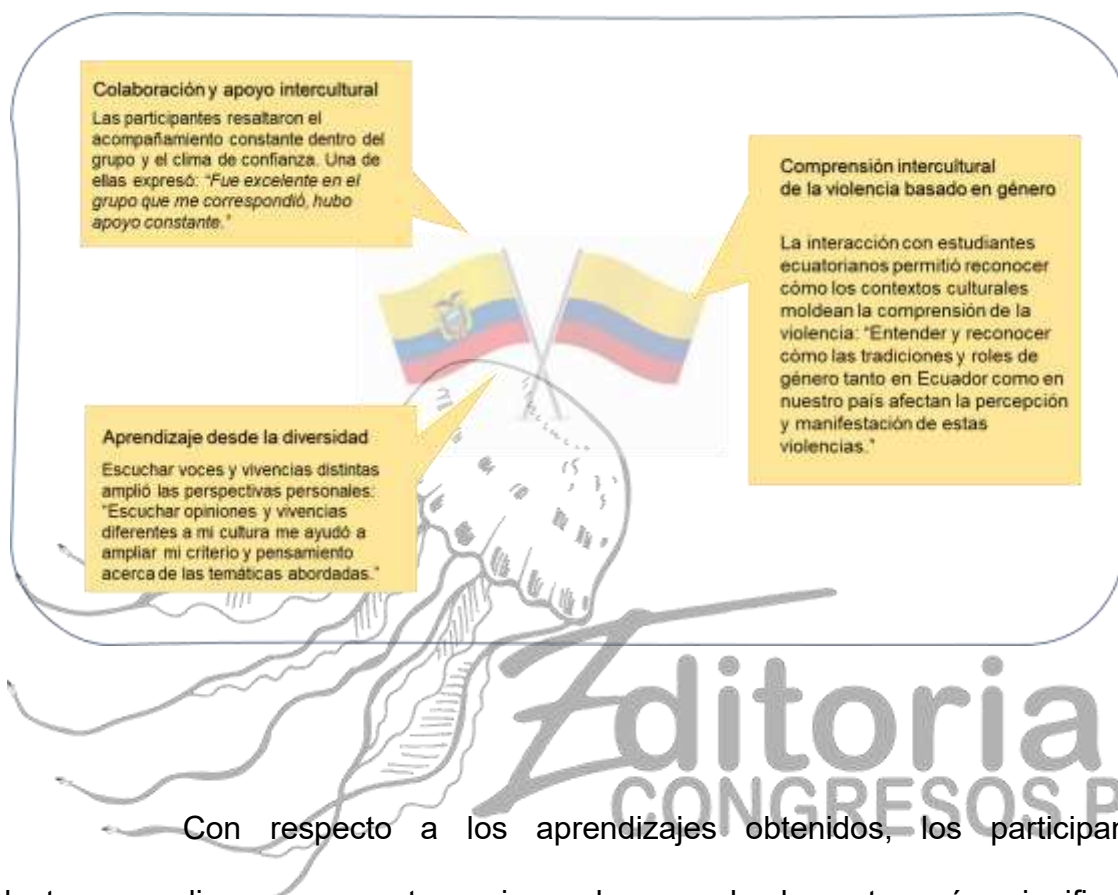
En este apartado se presentan las reflexiones de cuatro estudiantes de Colombia que participaron a través de un cuestionario en línea aplicado mediante la herramienta Forms. Las respuestas obtenidas permiten identificar percepciones, aprendizajes y desafíos vividos durante la experiencia académica, ofreciendo una mirada cualitativa que complementa el análisis del proceso formativo. Estas reflexiones permiten comprender el impacto pedagógico, intercultural y personal del ejercicio académico descrito. A continuación, se presentan las preguntas abordadas y las categorías emergentes.



¿Cómo influyó la interacción con estudiantes de Ecuador en la comprensión de las Violencias Basadas en Género?

SECCIÓN III. SALUD MENTAL

La interacción entre los estudiantes se centró en la colaboración y apoyo entre ellos lo que favoreció el aprendizaje desde la diversidad, y de la comprensión temática desde una relación intercultural.



Con respecto a los aprendizajes obtenidos, los participantes destacaron diversos aspectos; sin embargo, el elemento más significativo corresponde a la comprensión de la cultura y su idiosincrasia, así como de los factores socioculturales que contribuyen a la reproducción y perpetuación de las violencias basadas en género (VBG). De igual manera, se reconoció la existencia de similitudes y puntos de convergencia entre las culturas involucradas, lo que permitió evidenciar que las dinámicas de género y las formas de violencia presentan patrones comunes más allá de las fronteras.



¿Qué aprendiste sobre la cultura ecuatoriana a través de las actividades COIL?

Diversidad cultural y valores comunitarios
Se destacó la riqueza cultural del Ecuador y la importancia que allí se concede a la familia, la comunidad y los roles tradicionales: "Aprendí que la cultura ecuatoriana es muy diversa y rica en tradiciones. Lo importante que es para ellos la familia y la comunidad, así como el respeto hacia los roles tradicionales"

Respeto, equidad y apertura al diálogo
Reconocer un enfoque basado en el respeto mutuo, la equidad y la disposición para dialogar sobre asuntos relacionados con la sexualidad y la convivencia. "Aprendí sobre su enfoque en el respeto, la equidad y la apertura al diálogo en temas de sexualidad y convivencia."

Nuevos lenguajes y aprendizajes interculturales
Se reconoció el valor de compartir festividades, comidas y costumbres, al tiempo que identificaron retos comunes frente a la igualdad de género y los derechos sexuales y reproductivos.
"Aprendí un nuevo lenguaje, una nueva forma de participación por medio de encuentros virtuales y experiencias de su cultura. Rescato las festividades y comidas que se veían bastante provocativas, pero lo que más quiero destacar es la forma como también se presentan dificultades y barreras en los derechos sexuales y reproductivos."

Editorial CONGRESOS PI

¿De qué manera la diversidad cultural enriqueció tu experiencia de aprendizaje sobre las Violencias Basadas en Género?



¿De qué manera la diversidad cultural enriqueció tu experiencia de aprendizaje sobre las Violencias Basadas en Género?



Otro elemento que emergió fue la expansión del pensamiento y compromiso profesional en donde las participantes afirmaron las distintas manifestaciones de la violencia, identificando similitudes entre los países latinoamericanos y reconociendo la necesidad de una acción transformadora. Además, valoraron la oportunidad de realizar un producto final con impacto académico y social, que fortaleció su compromiso profesional.

“Me dio un panorama más amplio y conciencia de otro tipo de violencias, visualizar cómo no solo se presenta en Colombia, sino también en países vecinos. El poder realizar un trabajo final que aportara no solo a mi rol profesional sino también a los demás, enriqueció mi conocimiento y forma de prevenir las violencias basadas en género”.

Finalmente, se solicitó a las participantes que en una escala de 1 a 5 calificaran la experiencia sobre la calidad de la experiencia intercultural y el impacto en la formación. Todas las participantes de manera unánime calificaron la experiencia como altamente positiva caracterizada por el respeto, la apertura intercultural, la participación activa y la apropiación de herramientas tecnológicas que facilitaran la comunicación. Lo que se puede deducir es que la experiencia contribuyó al fortalecimiento de las competencias interculturales y digitales, así como la disposición al aprendizaje globalizado. Indicación: califique de 1 a 5 que tan de acuerdo o en desacuerdo se encuentra con las siguientes afirmaciones 1=totalmente en desacuerdo; 5= totalmente de acuerdo. Durante el COIL...

Tabla 1.

Percepción sobre la experiencia

Criterio	Calificación
Establecí relaciones respetuosas con estudiantes del Ecuador.	★★★★★
Me sentí cómodo/a compartiendo ideas y experiencias en un entorno pluricultural.	★★★★★
Logré comprender y valorar perspectivas culturales diferentes a la mía	★★★★★
Participé activamente en diálogos interculturales que enriquecieron mi aprendizaje.	★★★★★

Pude aplicar de manera creativa



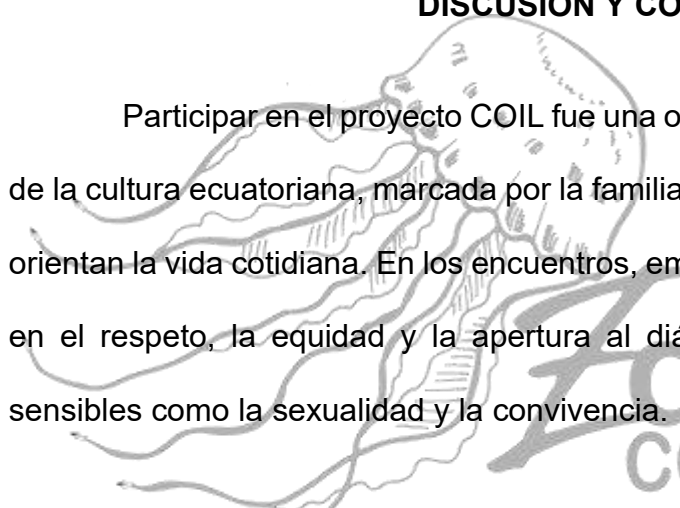
herramientas digitales para colaborar en las tareas
del curso

Las interacciones en entornos digitales



globalizados (...) ampliaron mi comprensión sobre
otras culturas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES



Participar en el proyecto COIL fue una oportunidad para descubrir la riqueza de la cultura ecuatoriana, marcada por la familia, la comunidad y las tradiciones que orientan la vida cotidiana. En los encuentros, emergió un aprendizaje mutuo basado en el respeto, la equidad y la apertura al diálogo (Deardoff, 2020) sobre temas sensibles como la sexualidad y la convivencia.

La experiencia permitió adquirir un nuevo lenguaje y nuevas formas de participación, reconociendo tanto los aspectos celebratorios (festividades, comidas, costumbres) como los desafíos compartidos en materia de derechos sexuales, seguridad de las mujeres y representaciones mediáticas. Finalmente, este intercambio reveló que, a pesar de las diferencias culturales, las problemáticas relacionadas con la violencia de género guardan similitudes entre Ecuador y Colombia, lo que reafirma la importancia del diálogo intercultural para la comprensión de realidades comunes, así como lo propone **Huento, (2024)** la participación a través de la tecnología permite el intercambio de recursos y de

saberes lo que contribuye a la consolidación de comunidades de aprendizaje lo que es un aporte para dialogar sobre las VBG. Además, se consolidan relaciones basadas en el reconocimiento mutuo, en la empatía y en considerar la otra cultura desde una perspectiva que fomenta el intercambio de saberes (Deardorff & Jones, 2022).

El intercambio intercultural promovido por el proyecto COIL permitió comprender la violencia basada en género desde una perspectiva comparativa y contextual. La observación de otra cultura favoreció la comprensión de las realidades compartidas entre Colombia y Ecuador, revelando tanto las diferencias como las coincidencias en las formas de abordar esta problemática.

La diversidad cultural se configuró como un eje fundamental de aprendizaje, al ofrecer nuevas miradas y enfoques que fortalecieron el pensamiento crítico, la empatía y el respeto por la diferencia. A través de este proceso, los estudiantes ampliaron su comprensión sobre las violencias y reafirmaron su compromiso ético y profesional en la promoción de la equidad de género y la prevención de las violencias desde una mirada intercultural.

Una de las principales limitaciones de la experiencia radicó en el número reducido de participantes, ya que solo se contó con la participación de cuatro estudiantes provenientes de Colombia. Este aspecto restringe la posibilidad de realizar comparaciones más amplias y de incorporar diversas perspectivas culturales. En futuras propuestas, resulta pertinente incluir las voces y aprendizajes de los estudiantes de la institución internacional invitada, con el fin de enriquecer la

comprensión de la experiencia intercultural. Asimismo, siguiendo lo propuesto por Xu (2025), se considera necesario fortalecer la formación docente mediante la incorporación de una pedagogía intercultural, garantizar la inclusión digital equitativa y promover alianzas transnacionales que posibiliten experiencias interculturales presenciales y contextualizadas.

REFERENCIAS

- Deardorff, D. K. (2020). Manual for developing intercultural competencies: Story circles. Taylor & Francis.
- Deardorff, D. K., & Jones, E. (2012). Intercultural competence: An emerging focus in international higher education. In The SAGE handbook of international higher education (pp. 283-304). SAGE Publications, Inc..
- Huento, D. (2024). Metodologías y abordajes sobre la violencia de género desde las TIC. Una experiencia en el Collaborative Online International Learning. Catedral Tomada: Revista de Crítica Literaria latinoamericana, 12(23), 1-25.
- Leask, B. (2021). Reimaginar la internacionalización del currículo. Mejores prácticas y posibilidades prometedoras. Universidad de Guadalajara, editor. México, 1-694. https://www.researchgate.net/profile/Matias-Marin/publication/378848860_Integracion_sistemica_del_ingles_como_medio_de_ensenanza-

[aprendizaje en las practicas de internacionalizacion del curriculo en educacion superior/links/65eceb0a9ab2af0ef8ac67e5/Integracion-sistematica-del-ingles-como-medio-de-ensenanza-aprendizaje-en-las-practicas-de-internacionalizacion-del-curriculo-en-educacion-superior.pdf](https://doi.org/10.15332/24631140.10080)

Marín, Y. A., Flórez Rendón, A. L., Vizcaíno Figueroa, J. J., Correa Hincapié, N., & Guerra Breña, R. M. (2024). Identificación de herramientas de internacionalización del currículo implementadas en las instituciones de educación superior. SIGNOS - Investigación En Sistemas De gestión, 16(2), 225-242. <https://doi.org/10.15332/24631140.10080>

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] & The World Bank [O.W] (2007). *Cross-border tertiary education: A way towards capacity development* [Informe]. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264038493-en>

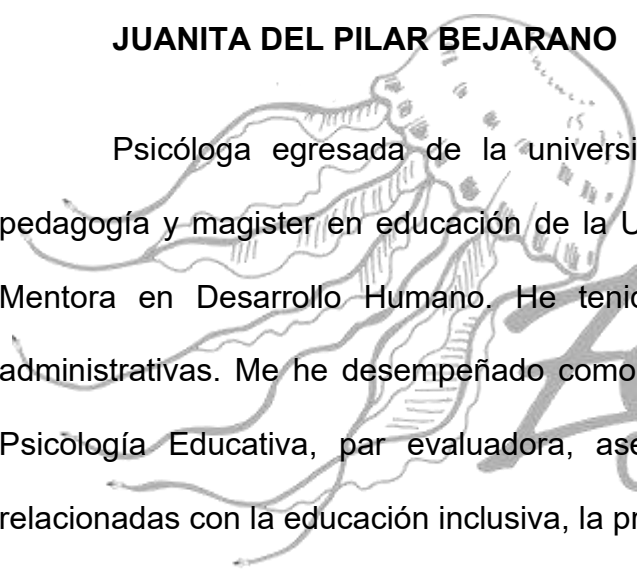
Marconi, D. R., Acevedo, M. L., Serra, M., Fontaine, L. Z., Sanabria, C. M., & Almuna, H. Q. (2023). Aprendizaje colaborativo internacional en línea como estrategia para el desarrollo de competencias transversales en la educación superior, una experiencia desde la carrera de fonoaudiología. Educación Médica, 24(5), 100835.

Universidad Católica de Colombia. (2024, octubre). *Mapeo curricular de competencias y resultados de aprendizaje de los programas académicos de la Universidad Católica de Colombia*. Universidad Católica de Colombia.

Xu, H., Wang, Y., & Ma, J. (2025). A comprehensive review of intercultural communicative competence in EFL education and global business. *Cogent Education*, 12(1), 2557608.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2557608>

RESEÑA DE LA AUTORA

JUANITA DEL PILAR BEJARANO



Psicóloga egresada de la universidad de los Andes. Especialista en pedagogía y magister en educación de la Universidad Pedagógica de Colombia. Mentora en Desarrollo Humano. He tenido a cargo actividades académico-administrativas. Me he desempeñado como docente, autora de un simulador en Psicología Educativa, par evaluadora, asesora e investigadora en temáticas relacionadas con la educación inclusiva, la promoción de la salud mental, practicas pedagógicas innovadoras, niñez y educación. He tenido reconocimientos por trabajar en práctica inclusivas.

Habilidades pedagógicas, manejo de herramientas virtuales; comunicación efectiva, investigación y producción académica, Educación inclusiva, liderazgo educativo y gestión equipos.

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi gratitud a la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia, por impulsar la participación estudiantil y respaldar el desarrollo profesoral, haciendo posible la construcción colectiva de conocimiento. A los estudiantes de las especializaciones de Psicología, quienes, con su entusiasmo y disposición, me han permitido crecer junto a ellos y valorar los esfuerzos que realizamos en la labor. Finalmente, al Equipo PI, por abrir el espacio para socializar y enriquecer la propuesta de una práctica situada y reflexiva que fortalece tanto la docencia como la formación estudiantil.



