

REVISTA CIENTÍFICA RETOS DE LA CIENCIA

Revista
Multidisciplinaria

e - ISSN: 2602-8247



Educación, tecnología y derechos

Vol. 7(16)
Septiembre, 2023

REVISTA CIENTÍFICA RETOS DE LA CIENCIA

Revista Multidisciplinaria

Volumen 7, Número 16
(Septiembre, 2023)

Indexaciones



Catálogos de bibliotecas universitarias





Anabaptist Mennonite
Biblical Seminary



Institute of
Education Sciences



Universitäts
Bibliothek
Rostock



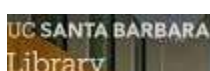
Universitäts- und
Landesbibliothek
Saarbrücken



الجامعة الأمريكية في الشارقة
American University of Sharjah
University Library



OPAC
Online Public Access Catalog





Redes de revistas y editores



Políticas



Volumen 7, Número 16 (Septiembre, 2023)

DIRECTOR GENERAL RESPONSABLE CIENTÍFICO

Dr. C. **Marcelo Remigio Castillo Bustos**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.

CONSEJO EDITORIAL (EDITORS BOARD)

Dr. **José Padrón Guillén**. Universidad del Zulia. Venezuela.
MSc. **Tania Macía Quintosa**. Universidad de Oriente. Cuba.
Dr. **Moussa Moustapha**. Universidad de Tahoua. Níger.
MSc. **Francisco Dillon**. Universidad Tecnológica Indoamérica. Ecuador.

Editoras invitadas para el Vol. 7 (16)

Dr. **Brenda Viviana Guerrero Vela**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.
Dra. **Martha Báez Martínez**. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.

Filología

Luis Castillo Sánchez. RIIC.
Carlos Castillo Sánchez. RIIC.

Corrección de Estilo / Traductor (español - inglés)

Lic. Luis Eduardo Padilla Albuja. FUGDECE. Ecuador.

Secretaría de Comunicaciones

Lic. Edwin Orlando Cando Villarreal. FUGDECE. Ecuador.

CONSEJO TÉCNICO

Responsable OJS

Tigo. Edwin Rocha. FUGDECE. Ecuador.

Diseño y Diagramación

Carlos Wladimir Vilcacundo Yépez. FUGDECE. Ecuador.
Camile Vilcacundo Yépez. FUGDECE. Ecuador.

CONSEJO CIENTÍFICO (ADVISORY BOARD)

Dra. **Mercedes Alejandrina Collazos Alarcón**. Universidad Cesar Vallejo. Perú.
Dra. **Rubí Estela Morales Salas**. Universidad de Guadalajara. México.
Dr. C. Ed. **Juan Pablo Moreno Muro**. Universidad César Vallejo. Perú.

Dr. **Moussa Moustapha**. Universidad de Tahoua. Níger.
Dra. **Alba Guadalupe Yépez Moreno**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.
Dra. **Martha Elena Báez Martínez**. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.
Dr. **José Padrón Guillén**. Universidad del Zulia. Venezuela.
Dra. **Aracelly Fernanda Núñez Naranjo**. Universidad Tecnológica Indoamérica. Ecuador.
MSc. **Tania Macía Quintosa**. Universidad de Oriente. Cuba.
Dr. **Julio Ernesto Rojas Mesa**. Universidad Santo Tomás. Colombia.
Dra. **Carmen Graciela Arbulú Pérez Vargas**. Universidad César Vallejo. Perú.
MSc. **Ricardo De La Cruz**. Centro de Psicoterapia Breve Estratégica: Perú.

CONSEJO INTERNACIONAL DE REVISORES CIENTÍFICOS (International Board of Reviewers)

Dr. C. Ed. **Juan Pablo Moreno Muro**. Universidad César Vallejo. Perú.
Dra. **Carmen Graciela Arbulú Pérez Vargas**. Universidad César Vallejo. Perú.
Dr. **Alex Pizzio da Silva**. Universidad Federal del Tocantins – Brasil. Brasil.
Dra. **Martha Elena Báez Martínez**. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.
Dra. **Rubí Estela Morales Salas**. Universidad de Guadalajara. México.
Dra. **Marcia Andrea Arbusti**. Universidad Nacional del Rosario. Argentina.
Dra. **Bertila Hernández Fernández**. Universidad César Vallejo, Sede Chiclayo. Perú.
Dr. **William Orlando Ojeda**. ecuadorwillana.com. Venezuela.
Dr. **Guillermo Rodríguez de la Vega**. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.
Dr. **Guido Germán Albán Pérez**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.
Dr. **Oliverio De Jesús Moreno Romero**. Universidad Santo Tomás De Aquino. Colombia.
Dr. **Bernardo Bustamante Cardona**. Universidad de Antioquia. Colombia.
Dr. **Nelson Gustavo Cáceres García**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.
MSc. **Nancy Rosa Roy Romero**. Universidad de la Guajira. Colombia.
MSc. **Juan Manuel Muñoz Sánchez**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.
Dra. **Aracelly Fernanda Núñez Naranjo**. Universidad Tecnológica Indoamérica. Ecuador.
Dra. **Reina Cleopatra Mestanza Páez**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.

Ab. **Rodrigo Alejandro Albuja Quintana**. Superintendencia de Economía Popular y Solidaria. Ecuador.
MBA. **Ricardo De la Cruz Gil**. Centro de Psicoterapia Breve del Perú. Perú.
MSc. **Rosa Angelica Romero Chico**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.
Dr. Gerardo Marcelo Kahan. Universidad Nacional de Rosario. Argentina.
Dra. **Griselda Hernández Méndez**. Universidad Veracruzana. México.
Dr. **Pablo Domingo Vilela**. Universidad Luis Vargas Torres. Ecuador.
MSc. Yezenia Ramayo Cano. Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador.
Dra. Elizabeth Jacqueline Govea Robinzón. Universidad Técnica "Luis Vargas Torres" de Esmeraldas. Ecuador.
Msc. **Gabriela Elizabeth Vilela Govea**. Escuela Politécnica Del Litoral – ESPOL. Ecuador.
Dra. **Brenda Viviana Guerrero Vela**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.
MSc. **Geovanny Javier Carrera Viver**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.
MSc. **María Isabel Gallardo Gallardo**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.
Dr. **José Willams Pérez**. Delgado Universidad César Vallejo. Perú.
Dra. **Mónica Ysabel Ortega Cabrejos**. Universidad San Martín de Porres. Perú.
MSc. **Juan Francisco Cabrera Carrasco**. Universidad César Vallejo. Perú.
Ph.D. **Julio Ernesto Rojas Mesa**. Universidad Santo Tomás. Colombia.
Master. **Mauro Bolmida**. Centro de Terapia Estratégica. Italia.
MSc. **Wilson Guillermo Ortega Caicedo**. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.
Magíster. **Gloria María Acosta Alvarez de Hoyle**. Saway Sinergia Empresarial Sac. Perú.
Dr. **Juan Pedro Soplapuco Montalvo**. Universidad César Vallejo S.A.C. Perú.
Dr. C. **Alisa Natividad Delgado Tornés**. Universidad de Granma. Cuba.
Dra. **Cristina Rafaela Ricci**, Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 18. Argentina.
Dr. **Carlos Alberto Centurión Cabanillas**., Universidad César Vallejo, Perú.
Dra. **Panta Merino Graciela Victoria**. Universidad César Vallejo. Perú.
Máster **Rosalba Contreras Ponce**. Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad León, Gto, UNAM. México.
Maestra. **María Luisa Flores Hernández**. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.
Magíster **Jannet Alicia Sialer Alarcón**. Universidad César Vallejo. Perú.
Ph.D. **Flor Delicia Heredia Llatas**. Universidad César Vallejo. Perú.
Maestra **Yessika Mabel Cepeda Arellano**. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.
Dra. **Mónica Guerra Santana**. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España.
Dr. **Javier Martínez Morales**. Universidad Autónoma de Chihuahua. México.
Dr. **Mario Ángel González**. Sistema Nacional de Investigadores Centro Universitario de Tonalá, Universidad de Guadalajara. México.

Dra. C. **Cecilia Colunga Rodríguez**. Departamento de Salud Pública Centro Universitario de Ciencias de la Salud. México.
Dr. **Daniel Sánchez Toledano**. Universidad de Málaga. España.
Dr. **Roque Moreno Fonseret**. Instituto Universitario de Estudios Sociales de América Latina (IUESAL) de la Universidad de Alicante. España.
MSc. Germán Bianco Dubini. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
Dr. **Ernesto Domínguez López**. Universidad de la Habana. Cuba.
Dra. **Seida Barrera Rodríguez**. Universidad de la Habana. Cuba.
Dra. **Martha Elisa Monsalve Cuellar**. Docente Investigadora Universidad la Gran Colombia; Coordinadora de Internacionalización FD UGC; presidenta Consejo Consultivo de ILTRAS. Colombia.
Dr. **Gustavo Geovanni Flores Sánchez**. Universidad de Cuenca. Ecuador.
Master. **Jorge Arturo Campoverde Campoverde**. Universidad de Cuenca. Ecuador.
Magíster. **Gabriel Budiño León**. Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Universidad de la República. Uruguay.
Dra. Patricia Ruiz Azcárraga. Universidad de las Americas Puebla (UDLAP). México.
Dr. **Miguel Abel Souto**. Presidente de la Asociación Iberoamericana de Derecho Penal Económico y de la Empresa, Catedrático ACR. de Derecho penal de la Universidad de Santiago de Compostela. España.
MSc. **Katherine Tatiana Coronel**. Pangol Universidad de Cuenca. Ecuador.
CP. Oscar Alfredo Díaz Becerra. Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú.
Magíster, **Carlos Mauricio Arroyo Goncalves**. Universidad Católica Boliviana. Bolivia.
Magíster, **Elsa Leticia Sandoval Guevara**. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.
Máster, **Claudia Patricia Sanabria**. Universidad Iberoamericana. Paraguay.
Magíster, **Janetsy Gutierrez**. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.
Dr. **Luis Manuel Diaz Granado Bricuyet**. Universidad de Granma. Cuba.

INSTITUCIÓN EDITORA (PUBLISHER)

Fundación de Gestión y Desarrollo Comunitario Ecuador.
De Los Olivos y Pasaje A. Urbanización Logroño
Código postal: 170515
Teléfonos: +593 0234510163 / +593987425827
e-mail: fugdece@gmail.com
Quito-Ecuador.

CONTACTO PRINCIPAL

Luis Alberto Castillo Sánchez
Teléfono +593 98 403 5701
Email: mcrevistas@gmail.com

CONTACTO DE SOPORTE

Tlgo. Edwin Rocha
Teléfono 0234510163
fugdece@gmail.com

Educación, Tecnología y Derechos

Índice

Editoras invitadas para este número especial

Editores Sección Monográfica:

Dra. Brenda Viviana Guerrero Vela. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.

Editores Sección Miscelánea:

Dra. Martha Báez Martínez. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.

Contenidos

Editorial..... Pág. IX

SECCIÓN MONOGRÁFICA

La Psicopedagogía y los ámbitos de acción de los psicopedagogos..... 1-15
La psicopedagogía y los ámbitos de acción de los psicopedagogo.

Marcelo Remigio Castillo Bustos, Aracelly Núñez Naranjo

Responsabilidad ambiental como estrategia pedagógica con estudiantes de sexto grado de la institución Santa Teresita de Altaquer-Nariño. Colombia..... 16-26
Responsabilidad ambiental como estrategia pedagógica con estudiantes de sexto grado de la institución Santa Teresita de Altaquer-Nariño. Colombia.

Wilson Rodrigo Alpala, Alexander Paul Chuquizan Santacruz, Edith Yohanna Useda Sánchez

Análisis de las prácticas pedagógicas en la Unidad Educativa Arupos, en el período 2022 – 2023..... 27-39
Análisis de las prácticas pedagógicas en la Unidad Educativa Arupos, en el período 2022 –2023.

Verónica Patricia Villegas Flores

Autorregulación del aprendizaje y el nivel universitario..... 40-57
Autorregulación del aprendizaje y el nivel universita.

Geovanny Javier Carrera Viver, María Isabel Gallardo Gallardo, Dayanara Mechelle Guerra Zapata, Dennisse Alejandra Cisneros Males

<i>Nivel de dominio de la competencia digital en el uso y alfabetización tecnológica en docentes de educación superior.....</i>	58-77
<i>Nivel de dominio de la competencia digital en el uso y alfabetización tecnológica en docentes de Educación Super.</i>	

Rubí Estela Morales Salas, José de Jesús Jiménez Arévalo, Aduino Alejandro Casas Flores

<i>Educación para todos: las herramientas/vehículos para la inclusión social y educativa.....</i>	78-88
<i>Educación para todos: las herramientas / vehículos para la inclusión social y educativa.</i>	

Marcelo R. Ceberio, Ricardo De La Cruz Gil

SECCIÓN MISCELÁNEA

<i>Abordaje de un caso de ansiedad social desde el enfoque de terapia breve estratégica.....</i>	89-99
<i>Abordaje de un caso de ansiedad social desde el enfoque de terapia breve estratégica</i>	

Yeny Arriaga Calderón; Sara Rina Flores Peña, Doris Luisa Zevallos Navarte

<i>La fobia específica bajo la terapia breve estratégica.....</i>	100-112
<i>La Fobia específica bajo la Terapia Breve Estratégica.</i>	

Lizbeth Madeleyne Guerrero-Guerrero; Verónica Beatriz-Flores; Yeritza Noemi Ramos-Neyra

<i>Tratamiento de un caso de trastorno por atracón</i>	113-126
<i>Tratamiento de un caso de trastorno por atracó.</i>	

Georgina Pimentel

<i>La pandemia en la vida de los jóvenes: efectos, perspectivas y prospectivas.....</i>	127-137
<i>La pandemia en la vida de los jóvenes: efectos, perspectivas y prospectivas.</i>	

Oscar Oswaldo Ochoa Larrota; Diana Sofía Navarrete Flórez

<i>Representación sustantiva y su impacto en la despenalización del aborto. Referencia específica hacia el Estado de Morelos, México</i>	138-153
<i>Representación sustantiva y su impacto en la despenalización del abor</i>	

Ricardo Tapia Vega, Daniela Cerva Cerna, Francisco Rubén Sandoval Velázquez

REVISTA CIENTÍFICA
RETOS DE LA CIENCIA
Revista Multidisciplinaria

Volumen 7, Número 16
(Septiembre, 2023)



Fuente: adaptada_web_libre

Editorial

Educación, tecnología y derechos

En el presente siglo, es cada día más fuerte la intersección entre educación, tecnología y derechos humanos, es más, se ha ido poco a poco imponiendo como un campo esencial que construye y reconstruye el futuro de las sociedades. Sin duda, existe una potente sinergia entre estas tres esferas, dado que, contribuyen inconmensurablemente en los cambios y transformaciones sociales.

Por una parte la educación es o se constituye en pilar fundamental de la sociedad e involucra a la tecnología como una de sus mejores aliadas. Es decir, esta última no es una herramienta adicional, sino, más bien un recurso potente a ser aprovechado de las maneras más diversas. Como se sabe, la tecnología a través de sus avances, ofrece oportunidades invaluableles en los complejos procesos de democratización del acceso a información y comunicación, y ello, permite adecuar las metodologías de enseñanza y de aprendizaje en función de las necesidades individuales y colectivas.

Es la dinámica educación y tecnología, los derechos emergen como la guía fundamental para el desarrollo, mientras la tecnología es llevada a la educación como un recurso fundamental, en términos éticos; la educación impulsa el crecimiento integral del sujeto, con la contingencia de diversas posibilidades pedagógicas, didácticas y tecnológicas respetando y garantizando los derechos fundamentales.

En esa línea de pensamiento, resulta imperioso que la tecnología educativa se aplique considerando al ser humano como el centro de todas las posibilidades educativas. Por tanto, la implementación de inteligencia artificial, la realidad virtual, la analítica de datos y otras innovaciones se llevarán a la práctica en el marco de la ética, la moral, la estética y demás posibilidades que garanticen los derechos humanos, en su sentido amplio.

Las editoras



LA PSICOPEDAGOGÍA Y LOS ÁMBITOS DE ACCIÓN DE LOS PSICOPEDAGOGOS

PSYCHOPEDAGOGY AND THE FIELDS OF ACTION OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

Marcelo Remigio Castillo Bustos¹
Aracelly Núñez Naranjo²

Recibido: 2023-05-14 / **Revisado:** 2023-06-15 / **Aceptado:** 2023-07-15 / **Publicado:** 2023-09-15

Forma sugerida de citar: Castillo-Bustos, M. R. y Núñez-Naranjo, A. F. (2023). La psicopedagogía y los ámbitos de acción de los psicopedagogos. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 7(16). 1-15
<https://doi.org/10.53877/rc.7.16e.20230915.1>

RESUMEN

Este trabajo analiza los aspectos esenciales de la Psicopedagogía como disciplina científica y los principales ámbitos de acción de los psicopedagogos. Es una investigación, teórica desarrollada con el método hermenéutico. La identificación del problema da cuenta de un exceso de divergencias en torno a las concepciones y demás aspectos de la Psicopedagogía. En la fase empírica, se observa poca diferenciación entre Psicopedagogía y práctica psicopedagógica, la Psicopedagogía ha sido general y ligeramente ligada a la educación formal, a las necesidades educativas especiales o específicas y a los problemas de aprendizaje en el contexto escolar. Sobre los ámbitos de acción de los Psicopedagogos, la información existente mínima. En la fase interpretativa, los hallazgos en el orden teórico, metodológico y praxeológico revelan que la Psicopedagogía tiene como objeto de estudio el aprendizaje y el desarrollo del ser humano, orienta la práctica psicopedagógica dada a partir de los principios de: prevención, desarrollo y acción social. De ahí, que los campos de acción la psicopedagogía son todos aquellos contextos en los que se produce el aprendizaje del ser humano, destacándose la educación formal y el desarrollo integral; la familia y las relaciones interpersonales; la salud y el cuidado del cuerpo; la empresa, el desarrollo laboral y profesional; y, el sentido de la vida y los valores, todo lo cual, encuentra sustento en que el ser humano como ser social por esencia, aprende, se desarrolla y se transforma a lo largo de la vida.

Palabras clave: aprendizaje, desarrollo integral, psicopedagogía, aprendizaje y desarrollo, acción social.

¹ Doctor (Ph.D) en Ciencias Pedagógicas. Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Indoamérica. Ambato – Ecuador. mcastillo17@indoamerica.edu.ec / <https://orcid.org/0000-0002-2615-7482>

² Doctora (Ph.D) en Humanidades y Artes Mención Educación. Directora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Indoamérica. Ambato – Ecuador. fernandanunez@uti.edu.ec / <https://orcid.org/0000-0001-7431-2339>

ABSTRACT

This work analyzes the essential aspects of Psychopedagogy as a scientific discipline and educational psychologists' main fields of action. It is theoretical research developed with the hermeneutic method. The problem identification reveals excessive divergences in Psychopedagogy's conceptions and other aspects. In the empirical phase, little difference is observed between Psychopedagogy and psycho-pedagogical practice; Psychopedagogy has been generally and loosely linked to formal education, to unique or specific educational needs, and learning problems in the school context. Regarding the fields of action of educational psychologists, the existing information is minimal. In the interpretative phase, the findings in the theoretical, methodological, and praxeological order reveal that Psychopedagogy has as its object of study the learning and development of the human being; it directs the psycho-pedagogical practice given from the principles of prevention, development, and social action. Hence, the fields of action of psychopedagogy are all those contexts in which human learning takes place, highlighting formal education and integral development; family and interpersonal relationships; health and body care; business, labor, and professional development; and the meaning of life and values, all of which is supported by the fact that human beings, as social beings by essence, learn, develop and transform throughout life.

Keywords: learning, integral development, psychopedagogy, learning and development, social action.

INTRODUCCIÓN

La Psicopedagogía a lo largo de su desarrollo ha sido objeto de innumerables estudios. Sin embargo, son pocos los acuerdos existentes sobre sus posibilidades teóricas, metodológicas y praxeológicas. Que se trata de la disciplina científica encargada del estudio de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, es una de las ideas hasta ahora, más aceptada. Como se sabe, es una disciplina muy joven, por lo que, a pesar de sus avances aún se encuentra en proceso de consolidación. La Psicopedagogía tuvo su origen en los Estados Unidos a finales del Siglo XIX, pero, el término fue acuñado en Francia, prácticamente, con su aparición en el libro *Pedagogía experimental* de Persigout, quien la definió como «paidotecnia experimental» en 1908.

De manera similar a la pedagogía y a otras áreas del conocimiento, esta disciplina ha sido abordada por psicólogos, sociólogos, profesores y filósofos, etc., varios autores, poco e incluso, nada afines al su campo disciplinar. Si bien, en el desarrollo científico es interesante contar con análisis desde diferentes perspectivas, no es menos cierto que, en este caso, los vacíos, insuficiencias y limitaciones con respecto a su concepción, objeto de estudio, finalidad y demás esencialidades científicas son ampliamente evidentes. Esta situación, afecta directa e indirectamente al desarrollo de investigaciones en Psicopedagogía y psicopedagógicas respectivamente, a más de incidir en la práctica profesional de psicopedagogos, generalmente, ligados al abordaje de problemas de aprendizaje a nivel escolar y en su mayoría, en los niveles iniciales de educación.

El poco involucramiento de especialistas *psicopedagogos* en el desarrollo científico de la Psicopedagogía, ralentiza la consolidación de esta disciplina y el mejoramiento de sus aplicaciones en la práctica psicopedagógica. Hay innumerables trabajos que, en lugar de facilitar la comprensión y esclarecimiento de sus esencialidades con miras a una consolidación científica fundamentada; acogen y reproducen ideas superficiales e incluso, distorsionadas, de autores de distintas áreas del conocimiento. Nótese que las Ciencias Sociales, históricamente han sido, nutridas fuentes para la verborrea académica, que, exhibiendo ideas arbitrarias, especulativas y superficiales; confunden a lectores, investigadores noveles y peor aún, a profesionales en formación.

Con ligereza y arbitrariedad, se otorgan roles diversos a los psicopedagogos, algunos, centrados en la disciplina y en la profesión, pero la gran mayoría poco relacionados e incluso, alejados de estas, como, por ejemplo: psicólogos educativos, pedagogos, profesores, psicólogos y pedagogos a la vez, entre otros. Si bien, no puede desconocerse que los

psicopedagogos dependiendo de su formación profesional, desarrollarían amplias competencias generales y específicas en su campo; no es menos cierto que, confundirlos con otros profesionales, resulta un error que tendrá serias consecuencias en la formación, en su futuro desempeño profesional, así como, en el aprovechamiento de oportunidades laborales que, sin limitarse a la escuela, serían diversas.

Las marcadas diferencias evidentes en los posicionamientos asumidos en torno a la Psicopedagogía, ya fueron percibidas por varios investigadores en su momento. Carrión (1997), señala que hay un repertorio de trabajos y autores, cada uno con sus propios matices. Como se puede notar, esta precisión, aunque sutilmente presentada, constituye una fuerte crítica a la inexistencia de acuerdos en investigaciones, debates, reflexiones y prácticas relacionadas con la Psicopedagogía. Más allá de los «matices», que podrían entenderse como «criterios», lo cual, no es ajeno de la producción científica, ya que, constituyen elementos dinamizadores del desarrollo del conocimiento; varios autores evidencian excesiva superficialidad en las investigaciones en Psicopedagogía y Psicopedagógicas, respectivamente.

A partir de los planteamientos expuestos resulta de interés científico intervenir en el debate y la reflexión sobre la Psicopedagogía, puesto que, se espera contribuir en la comprensión de sus esencialidades científicas y revelar con objetividad los campos de acción de los psicopedagogos, para orientar con pertinencia la práctica psicopedagógica que, como esencia del desempeño profesional, encuentra sentido y sustento en la disciplina.

DESARROLLO

Algunas consideraciones que sustentan la institución de la Psicopedagogía

Si bien, es fundamental conocer los orígenes y el desarrollo histórico de las cosas, hechos y situaciones; no es menos cierto que, ello tiene sentido cuando aporta en la comprensión del presente y la construcción de un futuro más próspero. En tal sentido, no es suficiente con participar en el debate sobre el origen y demás aspectos generales de la Psicopedagogía; es necesario tomar posicionamientos fundamentados, por ende, válidos y plausibles, para aportar en su desarrollo científico partiendo de la comprensión y apropiación de sus posibilidades teóricas, metodológicas y praxeológicas.

Hablar de Psicopedagogía, es prácticamente hablar de aprendizaje y desarrollo integral del ser humano. Esta disciplina se instituye vista la importancia y la particularidad del aprendizaje de seres humanos inconmensurablemente diversos y la necesidad de su construcción en contextos vertiginosa y permanentemente cambiantes, por ende, cada día más exigentes en lo que a competencias para aprender y aplicar lo aprendido, se refiere. Serán varias las consideraciones a tenerse en cuenta para promover el aprendizaje del ser humano, entre otras, las siguientes:

- El ser humano es un ser social por esencia, es decir, alcanza sus realizaciones en las relaciones e interrelaciones con los demás y con todo lo que existe en los contextos de su interacción; aprende, se desarrolla y se transforma a lo largo de la vida, en todo momento y espacio. Por tanto, el aprendizaje no es exclusivo de la escuela y menos aún, de las primeras etapas evolutivas.
- El cerebro humano es el núcleo de un tejido nervioso que se ocupa de las funciones cognitivas, emotivas y del control de actividades vitales. No constituye una suma de segmentos nerviosos aislados, encargados de funciones específicas, también aisladas. Por ende, actúa de manera compleja dirigiendo los modos de ser, sentir, pensar y actuar en función de los intereses, necesidades y motivaciones individuales y colectivas.
- El aprendizaje del ser humano es dependiente de una serie de factores internos y externos del individuo, por tanto, se realiza a partir de un conjunto de relaciones e interrelaciones cognitivas, afectivas, sociales y motrices que, a su vez, posibilitan el intercambio, procesamiento, aprehensión y desarrollo de habilidades, experiencias, conocimientos, valores y valoraciones, es decir, en procesos complejos.

- Las Ciencias Psicológicas tienen a su haber un amplio bagaje de conocimientos sobre el comportamiento del ser humano en situaciones diversas y particularmente, en situación de aprendizaje y desarrollo. A pesar de no haberse probado en ninguna ciencia, los verdaderos procesos internos que se dan en el cerebro humano para provocar el aprendizaje; se conoce que la maduración biológica y la influencia del contexto, resultan dos importantísimos factores, diferenciales, pero, no excluyentes.
- Las Ciencias Pedagógicas tienen a su haber un cúmulo de conocimientos sobre la educación como un proceso sociocultural. Particularmente, sobre los fundamentos teóricos, metodológicos y praxeológicos del proceso enseñanza – aprendizaje, lo cual, dinamiza el diseño, implementación y evaluación de métodos, metodologías, técnicas, recursos y otras posibilidades para incorporar, fortalecer y optimizar aprendizaje, así como también para su uso en la solución de problemas reales de la vida.
- La interdisciplinariedad da cuenta de la relación entre disciplinas, de acuerdo con su nivel de aplicación sería: *interdisciplinariedad lineal*, conocimientos de Psicología se aplicarían en conocimientos de Pedagogía y viceversa (reinserción o interactividad); *interdisciplinariedad estructural*, la interacción de conocimientos de Psicología y Pedagogía, e incluso con los de otras ciencias dan lugar a la creación de cuerpos de conocimientos nuevos. Es decir, al desarrollo científico y progreso tecnológico para la solución de problemas prácticos (Psicopedagogía); e, *interdisciplinariedad restringida*, la interacción entre Psicología y Pedagogía pone en juego el campo de aplicación de estas ciencias. La Psicopedagogía es un ejemplo de esto, siempre que con vasta investigación demuestre completitud científica y se consolide como nueva ciencia.
- El aprendizaje como proceso complejo, si bien, depende en gran medida de la influencia del medio, no es menos cierto que, la identidad, autonomía y capacidad transformadora del sujeto, así como, las condiciones físicas, cognitivas, afectivas y sociales; son elementos mediadores determinantes para su realización. En tal sentido, los procesos de aprendizaje, el resultado de este y el contexto en el cual se desarrolla y se aplica, son complejos. Por tanto, las acciones orientadas al desarrollo de aprendizajes responderán a la complejidad de la realidad, para que sean efectivas.
- La intervención psicopedagógica responderá a hechos, situaciones y problemas relacionados con el aprendizaje, el desarrollo y la acción social en contextos diversos. Más allá, de los problemas de aprendizaje, todo ser humano requiere apoyos en cualquier momento de su vida.
- La intervención psicopedagógica potencia el desarrollo de fortalezas y áreas específicas, desde acciones complejas. Ello, permite elevar el desempeño académico, social, laboral, etc. pero tiene como fin, el tránsito desde un ser aprendiz a un ser aprendiente.

Las consideraciones analizadas, entre otras, dan sentido a la Psicopedagogía como disciplina. Si bien, no se desvincula de la Psicología ni de la Pedagogía, ya que estas, como ciencias proveen de conocimientos válidos para sus usos, no es menos cierto que, desde una perspectiva ontológica la Psicopedagogía pasa a existir por sí misma, como resultado de la contingencia inter, multi y transdisciplinaria de sus ciencias base; pero emerge independiente de cualquier relación o comparación. Por ende, con autonomía y solvencia para orientar los modos o maneras de acercarse a su objeto de estudio, definiéndose así, su carácter científico.

En tal sentido, la psicopedagogía proyecta su accionar científico visibilizando inconmensurables aportes en el aprendizaje y el desarrollo del ser humano. Tiene como referentes esenciales: la condición humana del sujeto y su carácter complejo; el ser humano aprende, se desarrolla y cambia a lo largo de la vida; la realidad indistintamente de su naturaleza es diversa y compleja; la inclusión y la atención a la diversidad son expresiones de la igualdad, la equidad y la justicia; y, todo ser humano está caracterizado por una amplia cultura precedente en todo momento y espacio. Por tanto, la disciplina orienta un accionar objetivo hacia la consolidación de la identidad, la autonomía y la capacidad transformadora de un sujeto que incorpora, desarrolla y potencia sus cualidades y capacidades individuales y colectivas para evidenciar modos de ser, sentir, pensar y actuar pertinentes y solventes en contextos diversos.

Carácter científico de la Psicopedagogía

Si bien, varios autores señalan que la Psicopedagogía es una ciencia, no es menos cierto que, por sus características demuestra haber alcanzado, un estatus disciplinar. Como se sabe, la ciencia determina la manera de aproximarse a la explicación de los fenómenos en su sentido amplio; mientras que, la disciplina implica la manera o modo ordenado y metódico de estudiar una rama concreta del conocimiento. En ese sentido, la Psicopedagogía como disciplina científica alcanza su realización, a partir de la confluencia de «conocimientos» de la Psicología y de la Pedagogía, pero, no por las dos ciencias «completas» a la vez. De ahí que, los psicopedagogos, tendrán un elevado dominio de conocimientos de orden psicológico y pedagógico, pero, su objeto no es el comportamiento humano ni la educación, en sus sentidos amplios, sino, el aprendizaje y el desarrollo del ser humano.

Téngase en cuenta que el aprendizaje se da a lo largo de la vida, en todo momento y espacio; indistintamente de las etapas evolutivas o de las condiciones o situaciones individuales y colectivas. El ser humano aprende en función de sus cualidades, capacidades, intereses, necesidades y motivaciones. Es justamente la amplitud de posibilidades relacionadas con el aprendizaje del ser humano, lo que da sentido a la razón de ser de la Psicopedagogía como disciplina científica orientadora de la práctica psicopedagógica y determinadora de los campos de acción de los psicopedagogos.

Considérese que la diversidad de realidades naturales y sociales, revelan una multiplicidad de hechos, situaciones y problemas que exigen del ser humano aprendizajes para interactuar y convivir en contextos cambiantes. De ahí que, la enseñanza, el aprendizaje, así como la enseñanza – aprendizaje, en contextos inconmensurablemente diversos, revelan una multiplicidad de necesidades insatisfechas, tanto para enseñantes como aprendices; y al ser el aprendizaje, el componente esencial del desarrollo integral, no de la escuela, requiere de una atención especializada, lo cual, otorga, sentido, significado y ocupación a la Psicopedagogía y todas sus posibilidades.

Lo anterior, convoca a la experticia en el desarrollo, implementación y evaluación de modelos, métodos, metodologías, estrategias, técnicas, instrumentos y otros recursos socioeducativos que contemplen esencialmente, lo psicológico y lo pedagógico. Es decir que, atendiendo a las condiciones cognitivas, afectivas, sociales y motrices faciliten el aprendizaje y contribuyan en el desarrollo integral. La Psicopedagogía emerge como disciplina científica que desde sus bases se erige para dirigir y orienta práctica psicopedagógica, todo lo cual, da sentido a la formación de Psicopedagogos. De ahí que, la psicopedagogía no reemplaza a otras disciplinas, ni los psicopedagogos a otros profesionales, es decir, no existe una disputa de conocimientos, competencias y/o roles, sino, la emergencia de otras capacidades como respuesta a necesidades y exigencias contextuales puntuales.

Por consiguiente, la Psicopedagogía se centra en el estudio del aprendizaje del ser humano y su desarrollo integral indistintamente de la edad, situación o cualquier otra condición individual o colectiva. Cabe señalar que, esta disciplina y la praxis que deriva, por lo general, han sido ligadas a las necesidades educativas especiales o específicas, y peor aún a las dificultades de aprendizaje de personas en etapa escolar. Este error limita el desarrollo de investigaciones en Psicopedagogía y psicopedagógicas respectivamente, restringe el rol del psicopedagogo a un ámbito sumamente pequeño, aunque, importante como son los problemas o dificultades de aprendizaje en nivel escolar y hace del estudio de la psicopedagogía un campo poco atractivo, por su aparente corto alcance.

Hay que precisar que, las prácticas educativas en colectivos generalmente evidencian mínima e incluso, ninguna atención a la diversidad, por su carácter generalizador. Esto, conlleva a la estigmatización y segregación, y desemboca en una franca vulneración de derechos al realizarse, aunque sin intención, en medio de una serie de barreras, curriculares, psicológicas, sociales y físicas, que, entre otras, hacen de la educación un «proceso tormentoso» para la mayoría; pero, sobre todo, para aquellos que evidencian necesidades educativas específicas. Se es consciente de que las habilidades docentes a pesar de una elevada formación profesional, resultan insuficientes frente a la diversidad de cualidades,

capacidades, intereses, necesidades, motivaciones y demás posibilidades propias del ser humano diverso. De ahí, surge la necesidad de favorecer el aprendizaje con el apoyo de equipos multidisciplinares, dentro de los cuales estarán ineludiblemente los psicopedagogos, quienes, en materia de enseñanza, aprendizaje y desarrollo integral, por su formación resultan especialistas.

Se remarca que, los psicopedagogos tendrán un elevado dominio de conocimientos sobre el comportamiento humano en situación de aprendizaje, así como, del diseño, implementación y evaluación de métodos, metodologías, técnicas, instrumentos, recursos y demás posibilidades para la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo del ser humano en su sentido amplio. Esto, visto que su formación profesional involucra conocimientos de las Ciencias Psicológicas y de las Ciencias Pedagógicas tratados interdisciplinariamente, no aislados. Es decir, cuando de formar psicopedagogos, se trata, ni en remota idea se pretende formar Psicólogo y Pedagogo, a la vez, pero sí, de un profesional capaz de comprender e intervenir en el aprendizaje del ser humano a partir de la aplicación inter, multi y transdisciplinaria de conocimientos de la Psicología, la Pedagogía e incluso de otros campos del conocimiento, relacionados con el aprendizaje y el desarrollo del ser humano.

Téngase en cuenta que, entre las principales razones del fracaso en términos de aprendizaje, está la fragmentación del conocimiento. (Cobos, 2018; FRONTERASCTR, 2020; Jiménez, 2012; Tovisco, 2016) Por lo que, ninguna acción educativa debería ser aislada, fragmentada o mecánica, como generalmente sucede; debería responder a las necesidades, intereses y motivaciones individuales y colectivas del que aprende, considerando que el ser humano es un ser social por esencia y que el cerebro actúa de manera compleja. Por tanto, promover el aprendizaje de un ser humano diverso en distintos contextos, requiere de acciones inter, multi y transdisciplinarias, para que, trascendiendo de su carácter teórico, se realice en la práctica. (López, 2012; Obando & Arango, 2013; Rivera, 2022)

Como ya se explicó, la Psicopedagogía es una disciplina científica que exige el estudio y el uso interdisciplinario de conocimientos de la Psicología y de la Pedagogía, dos ciencias debidamente consolidadas; y se erige como una rama del saber en franco desarrollo. Esta disciplina constituye una dimensión con inconmensurables posibilidades de generación de conocimiento a partir de una manera ordenada y sistemática de estudiarse y aplicarse. Nótese que, la escasa presencia de organizaciones científicas dedicadas al estudio de la Psicopedagogía; los pocos acuerdos teóricos, metodológicos y praxeológicos con respecto a la disciplina y la praxis psicopedagógica, la ligereza y arbitrariedad en el uso del lenguaje especializado, entre otros, son factores que ralentizan su desarrollo y consolidación científica.

La Psicopedagogía está dotada de un elevado carácter científico, lo cual, es evidente en: objetividad, originalidad, sistematización, fundamentación y difuminación de sus conocimientos, mismos que, entre otros, aspectos esenciales constituyen criterios de científicidad, indispensables en la producción científica. (Padrón, 2016) Sin embargo, como toda disciplina en desarrollo, para el abordaje de su objeto de estudio, recurre a conocimientos comprobables y no comprobables. Cabe señalar que, en un amplio estudio epistemológico realizado para este trabajo, se encuentra una diversidad de autores que intentan cada uno postular sus criterios, en muchos casos, poco fundamentados, lo cual, implica una seria limitación en el desarrollo científico de la disciplina.

Objeto de estudio de la Psicopedagogía

Con respecto a la Psicopedagogía en términos generales y particularmente a su objeto de estudio, hay tantos planteamientos, como autores. (Bertoldi, et al., 2019; Carrión, 1997; Obando, & Arango, 2013) Basta con hacer un recorrido por las producciones teóricas, así como, por los planes o programas de estudios de las Carreras de Psicopedagogía a nivel de grado y posgrado de universidades Latinoamericanas y de otras regiones, para darse cuenta de que cada autor expresa ideas completamente distintas sobre la disciplina. Asimismo, los estudios realizados por grupos colegiados de investigadores, carreras, universidades u otras organizaciones, que, con voz institucional expresen acuerdos sobre la Psicopedagogía y la

práctica psicopedagógica, son mínimos. Esta situación redundante en un estado del arte débil, difuso y altamente subjetivo de la Psicopedagogía, mientras que, la práctica psicopedagógica ha sido usualmente limitada a las necesidades educativas especiales o específicas y peor todavía, a las dificultades de aprendizaje a nivel escolar. Es decir, un objeto de estudio tan amplio, como es el aprendizaje y el desarrollo del ser humano, es radical y arbitrariamente reducido a una etapa de la vida, sin decir con esto, que no sea importante. Pero esto, además, circunscribe las posibilidades laborales de los psicopedagogos a un solo ámbito, como es la educación.

Si bien, el aprendizaje constituye el objeto como tal y el desarrollo la aspiración individual y colectiva; los dos están mediados o condicionados por innumerables factores y circunstancias que deben ser atendidos en procesos dialécticos, complejos y holísticos. Es decir, desde un enfoque de totalidad. La psicopedagogía tendrá presente que el hecho educativo emerge como un espacio de inconmensurable valor en el aprendizaje del ser humano, puesto que, el intercambio y la reflexión participativa de conocimientos, experiencias, valores y valoraciones, así como, de la incorporación, práctica y desarrollo de habilidades y destrezas se sintetiza en conocimientos. Entonces, la Psicopedagogía para atender al aprendizaje del ser humano tendrá en cuenta el contexto en su sentido amplio, para obtener resultados favorables.

Nótese que, la enseñanza y el aprendizaje son procesos íntimamente relacionados e influyentes entre sí, pero, están mediados por otros factores internos y externos de quienes lo ejecutan. A la luz de lo expuesto, resulta de fundamental importancia promover el desarrollo de una conciencia aprendiente, que permita trascender al sujeto desde una posición de tímido aprendiz y egocéntrico sabedor (cada uno en roles fragmentados), hacia un comportamiento de aprendizaje permanente, colectivo, independiente y autónomo, que recurre inteligentemente a todos los apoyos necesarios para aprender en cualquier etapa de su vida para promover el desarrollo individual y colectivo, ya que, resulta prácticamente inalcanzable la absoluta suficiencia en un mundo que cambia y se transforma permanentemente. El ser humano aprende, se desarrolla y se transforma a lo largo de la vida, en todo momento y espacio; lo cual, es propio de su condición, «humana». (Castillo, 2021; Fuentes, H., 2009)

Según Azar (2017, p. 17), el “núcleo integrador de todo desempeño psicopedagógico debe ser la realización de acciones al servicio de posibilitar y optimizar el aprendizaje de las personas”. Pensar que las investigaciones en psicopedagogía y psicopedagógicas respectivamente, y que, la práctica psicopedagógica están atadas a la etapa escolar, resulta ingenuo, pero, altamente limitativo y perjudicial, ya que a más de ceñir la producción científica de este importantísimo y amplio campo disciplinar a la escuela, debilita la formación de psicopedagogos y reduce su accionar profesional a algo que, sin necesariamente cursar una carrera profesional podría aprenderse en cursos o seminarios de corta duración para contribuir más ágilmente en la solución de problemas de aprendizaje, escolares.

Resulta indispensable comprender y otorgar el verdadero sentido y significado a las realidades del aprendizaje. El ser humano aprende, cambia, se desarrolla y transforma a lo largo de vida. Por tanto, el aprendizaje es per se una forma de vida en cualquier momento, circunstancia o espacio, y está condicionado por factores internos y externos al sujeto. En tal sentido, la idea de apoyo al aprendizaje y la participación, más allá, de una frase interesante presentada como voz de lo inclusivo en la escuela, se realiza en el diseño e implementación de políticas, medios, recursos y demás posibilidades que viabilizan la construcción autónoma, crítica, reflexiva y propositiva de aprendizajes válidos para la vida. Entonces, se trata de aspectos reales que sobrepasan la intención emocional de discursos arbitrariamente adjetivadores, que confundiendo la ciencia (Pedagogía) con algunas de sus posibles características (del amor, de la emancipación, del oprimido, crítica, de género, etc.) y dificultando su comprensión; debilitan el intercambio, la reflexión, la incorporación, el desarrollo, la optimización y demás posibilidades de aprendizaje del ser humano como vía hacia la construcción del «conocimiento». Es decir, mientras se debaten formas discursivas emocionalmente planteadas, se pierde la perspectiva de ciencia y se desatiende las

verdaderas necesidades del desarrollo integral del ser humano en torno a las posibilidades de enseñar, aprender, enseñar y aprender, aprender y enseñar, etc., en y para la vida.

Al ser el aprendizaje y el desarrollo del ser humano procesos complejos que se dan a lo largo de la vida, en momentos, circunstancias y condiciones diversas; amerita una atención particular, pertinente, oportuna, sistemática y objetiva. Ello, vislumbra amplias posibilidades para investigaciones en Psicopedagogía e investigaciones psicopedagógicas, lo cual, es posible desde una perspectiva compleja que involucra procesos de distinta naturaleza, recursos, personas y en su sentido amplio, contextos en los que se produce el aprendizaje. Se trata de una diversidad de posibilidades orientadas por la misma esencia y complementarias en todas sus dimensiones, para dar lugar a la consolidación científica de la disciplina y elevar su pertinencia y efectividad en el desarrollo sociocultural individual y colectivo. En consecuencia, el accionar de los psicopedagogos transita por todas las etapas de desarrollo del ser humano y se realiza en diversos ámbitos. Es decir, en donde se encuentre en juego el «aprendizaje y el desarrollo».

Ámbitos de acción de los psicopedagogos

A pesar de que, la Psicopedagogía se originó en el ámbito educativo formal (Euroinnova, 2022; Figueroa, 2020; Ramos, 2022; Tello, 2013), actualmente, fuera de este, tiene una presencia cada vez más fuerte debido al alcance e importancia de su objeto, «aprendizaje y desarrollo» del ser humano. Sin duda, la escuela cumple un importante rol en el desarrollo de la sociedad, pero, sus logros no han sido, hasta ahora, capaces de responder a las exigencias contemporáneas. (Blancas, 2018; Custodio, 2022; Granja, 2018; Ospina, 2008; Palacios, 2020; Soubal, 2008) es notorio que, la práctica educativa a pesar de varios esfuerzos no consigue superar el tradicionalismo escolar en la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto, el sistema educativo formal, siguen siendo un ámbito con muchas oportunidades para los psicopedagogos, debido a su elevada formación, pero, no el único.

Como se sabe, el aprendizaje se instituye como el elemento esencial del desarrollo y la transformación sociocultural individual y colectiva, por tanto, no es exclusivo de la escuela ni de las primeras etapas de vida, más bien, es inherente al ser humano, quien indistintamente de las etapas evolutivas, situaciones o condiciones que atraviesa; aprende, se desarrolla y se transforma permanentemente. De ahí que, debe otorgarse especial consideración y atención a la calidad, pertinencia y articulación del aprendizaje, así como, a los intereses, motivaciones y necesidades del que aprende, para desarrollar procesos socioeducativos dialecticos, complejos y holísticos, que, aportando en la construcción de aprendizajes; conlleve al desarrollo y la transformación integral a partir de la permanente consolidación de un sujeto aprendiente.

El aprendizaje a lo largo de la vida del ser humano emerge como necesidad e incluso, reto para la sociedad actual. (Campos, 2006; Dávila, 2013; Fuentes, H., 2009; Serrano, s. f.; UNESCO, 2017; Velasco, 2018) De ahí que el conocimiento y manejo especializado del aprendizaje y el desarrollo del ser humano es contenido esencial de la Psicopedagogía.

En ese marco, la educación formal y el desarrollo integral; la familia y las relaciones interpersonales; la salud y el cuidado del cuerpo; la empresa, el desarrollo laboral y profesional; y, el sentido de la vida y los valores, emergen como los principales ámbitos que posibilitan la realización de las competencias de los psicopedagogos. En cualquiera de estos ámbitos, los psicopedagogos tienen diversas posibilidades de acción, teniendo en cuenta entre otras, las siguientes consideraciones:

- La acción psicopedagógica se centra en la orientación y fortalecimiento de la identidad, la autonomía y capacidad transformadora del sujeto. Así, el tránsito de aprendiz a aprendiente es fundamental en la comprensión del sentido y el significado a la vida, en su sentido amplio más allá de un ámbito social.
- La normalidad o la aparente normalidad en relaciones, procesos y resultados en cualquier situación; constituye un espacio con innumerables oportunidades para el quehacer psicopedagógico. Es decir, no hay lugar para la acomodación de los profesionales de la

Psicopedagogía en aparentes estados de confort. El descubrimiento, la prevención, la intervención psicopedagógica y desarrollo social, así como, la investigación en Psicopedagogía y las investigaciones psicopedagógicas, requieren de permanente atención y acción.

- En todos los campos de acción de los psicopedagogos, tienen lugar: el diagnóstico de necesidades psicopedagógicas (personas, grupos y organizaciones); el diseño, implementación y evaluación de acciones socioeducativas; la asesoría y orientación en el desarrollo de procesos de aprendizaje; y, la acción social.
- La promoción y el desarrollo de una cultura inclusiva para concretar la atención a la diversidad en términos de igualdad, equidad y justicia en posibilidades y oportunidades; está presente en el accionar psicopedagógico para contribuir técnica, científica y humanísticamente en la evolución social.
- Se asumen tres principios para la acción psicopedagógica: *Prevención*, para anticiparse a situaciones que puedan entorpecer el desarrollo integral; impedir la presencia de problemas o prepararse para contrarrestarlos, si se presentan; reducir el número de casos de una población que pueda verse afectada por un fenómeno; y, desarrollar competencias para actuar adaptativamente en condiciones nocivas. *Desarrollo*, está integrado a la prevención, busca incrementar y activar el desarrollo del potencial de la persona o de los grupos de personas, con acciones que contribuyan a la estructuración de su personalidad, acrecentar capacidades, habilidades y motivaciones. La *acción social* que, implica la posibilidad de reconocer las variables contextuales para recurrir a las competencias adquiridas en la intervención, para adaptarse y hacer frente a éstas en su constante transformación. (López, G. et al., 2006)
- Si bien, diseño, implementación, coordinación, evaluación y asesoría en planes, proyectos, programas y demás posibilidades orientadas al aprendizaje y el desarrollo integral del ser humano en diferentes entornos, están dentro de las competencias de los psicopedagogos, no es menos cierto que, los resultados, dependerán de la calidad de su actuación y de la participación de equipos inter, multi y transdisciplinarios. Es indispensable desarrollar una cultura colaborativa, para enfrentar con solvencia toda situación en cualquier ámbito.
- Las problemáticas sociales no pueden ser abordadas de manera aislada desde un solo campo del conocimiento, sino, a partir de la aplicación inter, multi y transdisciplinar de conocimientos de distintos campos.
- Asesoramiento en gabinetes y/o departamentos de orientación psicopedagógica, coordinación de unidades u oficinas especializadas y administrativas, así como la investigación para la mejora de la práctica profesional, entre otros, son espacios propicios para la acción de los psicopedagogos por su amplia formación personal y profesional, ya que, son gestores del aprendizaje, el desarrollo y la acción social, en cualquier ámbito.

Competencias de los psicopedagogos según sus ámbitos de acción

Las competencias de los psicopedagogos se realizan en diversos e incluso todos los ámbitos sociales, siempre que implique aprendizaje, desarrollo del ser humano y acción social. Sin embargo, para tener una orientación, en cierta medida más objetiva sobre su accionar, se plantean 5 ámbitos de acción y dentro de estos, 4 aspectos: *Situaciones o condiciones* frecuentes que demandan su intervención; *Prevención* (prevención propiamente dicha y desarrollo) que implica básicamente, el asesoramiento, la implementación, la coordinación, etc., de políticas, planes, programas, proyectos o acciones específicas según necesidades contextuales; *intervención psicopedagógica*, con procesos similares, pero, contextualizados a cualquier ámbito; y, *acción social*, que involucra el diseño, sensibilización, asesoría, coordinación, participación y/o implementación de políticas, planes, proyectos, etc.

1. Competencias de los psicopedagogos en el ámbito de la educación formal y el desarrollo integral

1.1. Situaciones / condiciones

En este ámbito es común encontrar: altas capacidades, dificultades específicas de aprendizaje y de enseñanza; trastornos generalizados del desarrollo; situaciones de discapacidad (diversidad funcional) y vulnerabilidad; comportamientos disruptivos y conductas de riesgo; dificultades de adaptación (docentes, estudiantes, otros); y, necesidades o exigencias de formación en lo personal, social y profesional.

1.2. Prevención

1.2.1. Prevención propiamente dicha

La cual incluye, básicamente: inclusión educativa, atención a la diversidad y acción afirmativa; optimización del uso del tiempo; adaptaciones curriculares; participación de padres y/o representantes; articulación y transición educativa; detección y atención a necesidades educativas específicas a nivel escolar y familiar; y, seguimiento individualizado a estudiantes con necesidades educativas especiales o específicas; entre otros.

1.2.2. Desarrollo (Integrado a la prevención)

Que por lo general contempla: descubrimiento y potenciación de habilidades cognitivas, afectivas y motrices; desarrollo de habilidades socioemocionales para evitar la violencia, las adicciones, el embarazo precoz, entre otros; fortalecimiento de las habilidades sociales y profesionales de docentes; autorregulación del aprendizaje; capacitación y formación continua; diseño y evaluación de métodos, metodologías, estrategias, técnicas y demás recursos para la enseñanza y el aprendizaje; diseño y evaluación de propuestas educativas innovadoras; desarrollo de habilidades comunicativas; y, orientación vocacional profesional; entre otros.

1.3. Intervención psicopedagógica

Contempla las siguientes fases: gestión de la demanda, evaluación de necesidades educativas, decisión (abordaje o derivación), diseño del plan de intervención, implementación del plan de intervención, y; seguimiento y evaluación de resultados.

1.4. Acción social

Que se da en: diseño de objetivos institucionales y estrategias del área de educación a corto, mediano y largo plazo; construcción del Proyecto Educativo Institucional, la Planificación Curricular Institucional y otros instrumentos de planificación; reincorporación educativa; convivencia escolar; mediación socioeducativa, análisis contextual de competencias de aprendizaje y desarrollo; participación de la familia en procesos socioeducativos; y, actividades socioeducativas con toda la comunidad educativa.

2. Competencias de los psicopedagogos en el ámbito de la familia y las relaciones interpersonales

2.1. Situaciones / condiciones

Comúnmente, se tiene: trastornos generalizados del desarrollo; altas capacidades, dificultades específicas de aprendizaje y de apoyo educativo; discapacidad (Diversidad funcional); situaciones de vulnerabilidad; comportamientos disruptivos y conductas de riesgo; dificultades de adaptación escolar; etapa de embarazo, estimulación y educación temprana; y, organización y desarrollo familiar y comunitario; entre otros.

2.2. Prevención

2.2.1. Prevención propiamente dicha

Que se realiza en: optimización del uso del tiempo; participación en la educación y sus procesos; detección y atención a necesidades específicas; apoyo y potenciación del

aprendizaje en la familia; y, asesoramiento especializado en la atención y prevención de adicciones y conductas de riesgo; entre otros.

2.2.2.Desarrollo (incluido en la prevención)

Se da en: adquisición y fortalecimiento de competencias para optimizar habilidades cognitivas, socioafectivas, emocionales y motrices; educación con familias, para el fortalecimiento de su dinámica; preparación de la embarazada y la familia para recibir y potenciar el desarrollo del recién nacido; adecuada actuación frente al embarazo, la estimulación intrauterina y temprana; desarrollo de capacidades físicas, intelectuales, socioafectivas y emocionales en la primera infancia en la familia y la comunidad; optimización de competencias para el cuidado y la potenciación del desarrollo prenatal; y, diseño y evaluación de propuestas sociofamiliares y comunitarias innovadoras; entre otros.

2.3. Intervención psicopedagógica

Dada en las siguientes fases: gestión de la demanda, evaluación de la situación o necesidad, decisión (abordaje o derivación), diseño del plan de intervención, implementación del plan de intervención, y; seguimiento y evaluación de resultados.

2.4. Acción social

Que se realiza en: políticas, programas y proyectos de atención y apoyo a la familia teniendo como ejes el aprendizaje y el desarrollo; programas de formador de formadores; desarrollo de las personas diversas en la familia y la comunidad; programas de atención a la infancia, niñez y adolescencia; planes de fortalecimiento de la identidad, el sentido de pertenencia, cooperación, complementariedad y corresponsabilidad, entre otras, propias de la existencia del ser humano como ente social; orientación en programas de atención a la infancia y la adolescencia, reinserción educativa, social y laboral; educación y orientación de adultos; planes y programas de acción afirmativa; coordinación psicopedagógica en el ámbito deportivo y recreativo; mediación en la resolución de conflictos familiares, comunitarios e interculturales; promoción y asesoramiento a las organizaciones comunitarias desde la comprensión de los derechos, el derecho y sus posibilidades de desarrollo; y, orientación en procesos de adopción y formación de familias y centros de acogida; entre otros.

3. Competencias de los psicopedagogos en el ámbito de la salud y cuidado del cuerpo

3.1. Situaciones / condiciones

Comúnmente se tiene: situaciones de vulnerabilidad; comportamientos disruptivos y conductas de riesgo; educación y desarrollo de personas en situación de enfermedad; necesidades o exigencias de desarrollo personal, social y profesional; y, relación familia, paciente, institución y contexto; entre otros.

3.2. Prevención

3.2.1.Prevenición propiamente dicha

Que se realiza en: uso apropiado del tiempo libre, apoyo y potenciación del aprendizaje; prevención de alteraciones socioemocionales; orientación a familias con estudiantes en situación de enfermedad, hospitalización, internación, tratamiento y/o reposo médico prolongado en hábitos y técnicas de estudio, y las normativas vigentes, entre otros; y, coordinación interinstitucional para implementar estrategias de prevención sanitaria: detección de signos y síntomas de enfermedades; educación sexual y alimentaria; buenas relaciones sociales y buen trato, entre otros.

3.2.2.Desarrollo (incluido en la prevención)

Que posibilita: reinserción educativa; optimización, preservación y rehabilitación de habilidades cognitivas, afectivas y motrices; optimización de competencias socioeducativas

de docentes permanentes y docentes tutores itinerantes; desarrollo de competencias (familia y personal sanitario) para el apoyo al aprendizaje y la participación; y, diseño y evaluación de métodos, metodologías, técnicas y demás posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje en centros de acogida, atención, tratamiento y sanitarios; entre otros.

3.3. Intervención psicopedagógica

Contempla las siguientes fases: gestión de la demanda, evaluación de la situación o necesidad, decisión (abordaje o derivación), diseño del plan de intervención, implementación del plan de intervención, y; seguimiento y evaluación de resultados.

3.4. Acción social

Que se da en: políticas, planes y programas de apoyo e inclusión educativa en centros de acogida, atención, tratamiento y sanitarios; programas de formador de formadores; metodologías para el adecuado funcionamiento de las aulas hospitalarias; seguimiento y acompañamiento al aprendizaje de estudiantes en aulas hospitalarias y domiciliarias; coordinación con el personal sanitario, casas de acogida y de tratamiento sobre las acciones socioeducativas necesarias para estudiantes en situación de enfermedad; y, desarrollo de habilidades blandas; entre otros.

4. Competencias de los psicopedagogos en el ámbito empresarial, el desarrollo laboral y profesional

4.1. Situaciones / condiciones

Por lo general, se tiene: dificultades de adaptación laboral; necesidades de incorporación de talento humano; dinámica y desarrollo de las asociaciones de trabajadores; participación de los trabajadores y sus asociaciones en la empresa; y, necesidades o exigencias de desarrollo personal, sociolaboral y profesional; entre otros.

4.2. Prevención

4.2.1. Prevención propiamente dicha

Que se realiza en: identificación de indicios de estrés laboral, bajo rendimiento y otros, de la dinámica laboral; apoyo y potenciación del aprendizaje permanente; prevención del acoso laboral, promoción de inclusión, atención a la diversidad y acción afirmativa; desarrollo de actividades sociolaborales para prevenir alteraciones socioemocionales; y, rotación de puestos de trabajo según: competencias de trabajadores y necesidades empresariales; entre otros.

4.2.2. Desarrollo (incluido en la prevención)

Que posibilita: fortalecimiento de la identidad y el empoderamiento laboral; potenciación de competencias sociolaborales para la permanencia de los trabajadores a través de planes de formación y capacitación continua; fortalecimiento de la iniciativa y la creatividad como base para el desarrollo de nuevos productos y servicios; fortalecimiento de la dinámica de la asociación de trabajadores; diseño y evaluación de modelos, metodologías, técnicas, estrategias y demás posibilidades de formación sociolaboral; y, dinamización de espacios y recursos para la investigación; entre otros.

4.3. Intervención psicopedagógica

Incluye las siguientes fases: gestión de la demanda, evaluación de la situación o necesidad, decisión (abordaje o derivación), diseño del plan de intervención, implementación del plan de intervención, y; Seguimiento y evaluación de resultados.

4.4. Acción social

Que posibilita: políticas, planes y programas educativos para el sector laboral; diseño de políticas y planes de inserción y reinserción social y laboral; programas de formador de formadores; planes y programas de integración sociolaboral; construcción de itinerarios

laborales según: competencias, intereses vocacionales, capacitación y demandas sociolaborales; selección, inducción, acompañamiento y orientación del talento humano; análisis de las exigencias de un cargo en relación con la capacidad de aprendizaje y adaptación del aspirante; asesoría y orientación en el aprendizaje de tareas específicas; orientación profesional para la inserción, reinserción y promoción laboral según las aspiraciones de desarrollo con énfasis en la identidad laboral; peritajes psicopedagógicos en distintos campos laborales; incorporación y desarrollo de habilidades blandas; y, asesora en procesos de socialización, empoderamiento y aplicación de normas laborales desde su perspectiva; entre otros.

5. Competencias psicopedagógicas en el ámbito del sentido de la vida y los valores

5.1. Situaciones / condiciones

Generalmente se tienen: dificultades de adaptación; situaciones de vulnerabilidad; comportamientos disruptivos y conductas de riesgo; aprendizaje y desarrollo en situaciones diversas; articulación entre contextos: cuidado, prevención, tratamiento, rehabilitación, educación, laboral y social; según los casos; inserción y reinserción laboral; y, necesidades o exigencias de desarrollo personal, social y profesional; entre otros.

5.2. Prevención

5.2.1. Prevención propiamente dicha

Que da lugar a: optimización del uso del tiempo; detección y atención a necesidades específicas; apoyo, preservación y potenciación del aprendizaje; asesoramiento especializado en la atención y prevención de adicciones; prevención de comportamientos disruptivos, alteraciones emocionales y violencia; y, planes y programas de protección a menores, jóvenes y adultos en riesgo social; entre otros.

5.2.2. Desarrollo (incluido en la prevención)

Enfocado en: adquisición, desarrollo y optimización de habilidades cognitivas, afectivas y psicomotrices; desarrollo de competencias para el cuidado, la educación y el desarrollo del ser humano; ludificación objetiva de las actividades para la educación y el desarrollo; diseño de estrategias para el tratamiento de adicciones partiendo del aprendizaje como esencia del cambio de comportamiento; y, propuestas innovadoras para la socialización, el aprendizaje y el desarrollo de seres humanos en situaciones diversas; entre otros.

5.3. Intervención psicopedagógica

Que incluye las siguientes fases: gestión de la demanda, evaluación de la situación o necesidad, decisión (abordaje o derivación), diseño del plan de intervención, implementación del plan de intervención, y, seguimiento y evaluación de resultados.

5.4. Acción social

Que alcanza su realización en: políticas, planes y programas educativos; políticas, planes y programas de inserción y reinserción educativa e inserción y reinserción laboral; programas de formador de formadores; desarrollo de programas educativos de rehabilitación social articulados con los sistemas educativos, laborales, financieros y sociales, entre otros; seguimiento y acompañamiento especializado; programas y proyectos para la inclusión social y la atención a la diversidad; descubrimiento y potenciación de habilidades y destrezas; peritajes psicopedagógicos en cuestiones de niños, niñas, adolescentes y adultos en los distintos ámbitos; y, coordinación de programas y actividades socioculturales niños, niñas, adolescentes y personas mayores.

CONCLUSIONES

En torno a la Psicopedagogía existe una inconmensurable diversidad de criterios, lo cual, ha dificultado su consolidación científica. Aunque, algunos autores la denominan ciencia,

considerando las características evidentes en un estado del arte altamente difuso, hasta ahora, ha alcanzado un estatus de disciplina científica. Sin embargo, constituye un campo del conocimiento con inmensas oportunidades y posibilidades investigativas, de lo cual depende para consolidarse como ciencia, tal vez, a largo plazo.

El objeto de estudio de la Psicopedagogía es el aprendizaje y el desarrollo integral del ser humano; considerando que, este, como ser social por esencia, aprende, se desarrolla y se transforma a lo largo de la vida, en todo momento y espacio.

La Psicopedagogía como disciplina científica, a partir de sus fundamentos teóricos, metodológicos y praxeológicos orienta la práctica psicopedagógica en diferentes ámbitos sociales, siendo entre otros, los siguientes: la educación formal y el desarrollo integral; la familia y las relaciones interpersonales; la salud y el cuidado del cuerpo; la empresa, el desarrollo laboral y profesional; y, el sentido de la vida y los valores.

NOTA

Este artículo está publicado en idioma inglés en la revista *Journal Higher Education Theory and Practice*, se publica en español con el fin de ampliar su difusión en favor del desarrollo del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azar, E. (2017). *Psicopedagogía: Una introducción a la disciplina* (Vol. 1). EDUCC. <https://n9.cl/bevy9>
- Bertoldi, S., Tovani, A., & Cayuqueo, V. (2019). *¿Qué se dice sobre el 'objeto de estudio de la psicopedagogía'? Avances de una revisión conceptual.*
- Blancas, E. (2018). Educación y desarrollo social. *Horizonte de la Ciencia*, 8(14), 113-121.
- Campos, B. B. (2006). *La formación a lo largo de la vida: Exigencias sociolaborales-desarrollo personal.* 15-32.
- Carrión, I. (1997). Orígenes de la Psicopedagogía. *Campo Abierto*, 13(83), 1-20.
- Castillo, M. (2021). Técnicas e instrumentos para recoger datos del hecho social educativo. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 5(10), 50-61.
- Cobos, C. C. M. (2018). *Propuesta para superar la fragmentación del conocimiento a través de la educación estética y el pensamiento complejo* [Pontificia Universidad Haveriana]. <https://n9.cl/yr6t1>
- Custodio, C. (2022). *La educación más allá de la escuela.* León Trahtemberg. <https://n9.cl/7nufw>
- Dávila, D. (2013). "Aprendizaje a lo largo de la vida". Antecedentes y desafíos para la universidad de hoy. *Ciencia y Cutura*, 30, 87-101.
- Euroinnova, I. O. E. (2022). *¿Cuáles son los objetivos de la psicopedagogía?* | Euroinnova. Euroinnova Business School. <https://n9.cl/0ack7>
- Figueroa, C. (2020). *La orientación en la formación de educadores en Colombia.* 11.
- FRONTERASCTR. (2020). *De la fragmentación de saberes al pensamiento interdisciplinar.* <https://n9.cl/akn91>
- Fuentes, H. (2009). *Pedagogía y didáctica de la educación superior - PDF Descargar libre.* <https://n9.cl/rh9jq>
- Granja, S. (2018, febrero 12). *Banco Mundial lanza alerta por mala calidad de la educación—Educación—Vida—eltiempo.com.* El tiempo. <https://n9.cl/pstje>
- Jiménez, J. (2012). *La fragmentación y compartimentalización del saber según Alasdair MacIntyre.* Grupo Ciencia, Razón y Fe (CRYF). Universidad de Navarra. Ciencia, Razón y Fe. <https://n9.cl/bq1vm>
- López, G. C. H., Nieto, L. Á. R., & Palacio, C. R. (2006). *Qué es la intervención psicopedagógica: Definición, principios y componentes.* 6(2).
- López, L. (2012). La importancia de la interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento desde la filosofía de la educación. *Sophía*, 1(13), 368. <https://n9.cl/h8uvn>

- Obando, L. & Arango, A. (2013). *La importancia de la interdisciplinariedad en la construcción de una disciplina autónoma*. <https://n9.cl/j98ro>
- Ospina, B. (2008). *La educación como escenario para el desarrollo humano*. 26(2), 12-15.
- Padrón, J. (2016, julio 5). *La Epistemología como teoría del conocimiento científico*. Doctorado: Acción y Reflexión. <https://n9.cl/k2um6>
- Palacios, G. (2020). *El costo económico de una educación de baja calidad e inequitativa*. 18.
- Ramos, D. (2022). *Áreas de trabajo de la Psicopedagogía [Perzzi]*. <https://n9.cl/94wni>
- Rivera, R. (2022). *La importancia de la interdisciplinariedad, reflexión desde un comunicado de la AMC*. <https://n9.cl/3lva9>
- Serrano, G. P. (s. f.). *Aprender a lo largo de la vida. Desafío de la sociedad actual*. <https://n9.cl/xt1dw>
- Soubal, S. (2008). La gestión del aprendizaje: Algunas preguntas y respuestas sobre en relación con el desarrollo del pensamiento en los estudiantes. *Polis (Santiago)*, 7(21). <https://n9.cl/qt8d4>
- Tello, N. (2013). *El psicopedagogo como mediador del proceso enseñanza-aprendizaje, una mirada desde los programas de Integración en Chile [Universitat Ramon Llull]*. <https://n9.cl/wq1dl>
- Tovisco, H. (2016). La fragmentación del conocimiento – Rebelion. *La fragmentación del conocimiento*. <https://n9.cl/qoil6>
- UNESCO. (2017). *El Aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social*. UNESDOC Biblioteca Digital. <https://n9.cl/ng0d7>
- Velasco, J. M. (2018). Aprender en el aprender a lo largo de la vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 125-144. <https://n9.cl/hii63>
- Yépez-Moreno, A. G. (2017). Metodologías inclusivas en el contexto socioeducativo. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 1(2), 131–139. <https://n9.cl/q15ys>

RESPONSABILIDAD AMBIENTAL COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA CON ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE LA INSTITUCIÓN SANTA TERESITA DE ALTAQUER-NARIÑO. COLOMBIA

ENVIRONMENTAL RESPONSIBILITY AS A PEDAGOGICAL STRATEGY WITH SIXTH GRADE STUDENTS FROM THE SANTA TERESITA DE ALTAQUER-NARIÑO INSTITUTION. COLOMBIA

Wilson Rodrigo Alpala¹
Alexander Paul Chuquizan Santacruz²
Edith Yohanna Useda Sánchez³

Recibido: 2023-05-10 / **Revisado:** 2023-06-10 / **Aceptado:** 2023-07-15 / **Publicado:** 2023-09-15

Forma sugerida de citar: Alpala, W. R., Chuquizan-Santacruz, A. P. y Useda-Sánchez, E. Y. (2023). Responsabilidad ambiental como estrategia pedagógica con estudiantes de sexto grado de la institución Santa Teresita de Altaquer - Nariño. Colombia. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 7(16). 16-26. <https://doi.org/10.53877/rc.7.16e.20230915.2>

RESUMEN

Esta investigación aborda la problemática ambiental identificada en el contexto educativo, la cual es, una disposición inadecuada de residuos sólidos escolares, debido a la poca conciencia ambiental de los estudiantes., ante lo cual se planteó como objetivo general crear estrategias pedagógicas para la promoción de la responsabilidad ambiental a través del reciclaje con los estudiantes que apenas comenzaban sus estudios en nivel de bachillerato con un énfasis en agroecología. Se fundamentó sobre los postulados de la teoría del constructivismo sociocultural, la teoría del aprendizaje significativo donde se involucró al estudiante como sujeto activo en la construcción de su propio conocimiento en torno a las diversas problemáticas que surgen en su cotidianidad. Fue prioritario la vinculación y capacitación de todos, tanto docentes, estudiantes, personal de apoyo y padres de familia. La metodología fue Investigación Acción Participativa, teniendo en cuenta, las necesidades

¹Ingeniero Agroforestal. Maestrante en Pedagogía Ambiental para el Desarrollo Sostenible. Facultad de Educación. Universidad Popular del Cesar. Colombia. walpala2005@yahoo.es / <https://orcid.org/0009-0003-2084-0023>

²Licenciado en Educación Física. Maestrante en Pedagogía Ambiental para el Desarrollo Sostenible. Facultad de Educación. Universidad Popular del Cesar. Colombia. alexander.paul@hotmail.es / <https://orcid.org/0009-0008-6351-4005>

³Doctora en Educación. Docente de Investigación en la Maestría en Pedagogía Ambiental para el Desarrollo Sostenible. Facultad de Educación. Universidad Popular del Cesar. Colombia. sanchezedith980@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-0193-6882>

de la comunidad educativa y su responsabilidad ambiental. Se concluyó que las estrategias pedagógicas permitieron el reconocimiento de valores, que permiten la sensibilización ambiental, la apropiación de conocimientos, prácticas y actitudes que evidencian un mejor nivel de responsabilidad ambiental. Además, la educación ambiental exige cambios en los procesos y procedimientos para una práctica desde la acción y la reflexión.

Palabras clave: educación ambiental, estrategias pedagógicas, participación, residuos sólidos.

ABSTRACT

This research addresses the environmental problems identified in the educational context, related to the inadequate disposal of school solid waste, attributed to the lack of environmental awareness of the students, for which the general objective was to create pedagogical strategies for the promotion of environmental responsibility through recycling with students who were just beginning their studies at the high school level with an emphasis on agroecology. In addition, it was based on the postulates of sociocultural constructivism theory, theory of meaningful learning where the student was involved as an active subject in the construction of his own knowledge about the different problems that arise in his daily life. The methodology used was Participatory Action Research, taking into account the needs of the educational community and its environmental responsibility. It was concluded that the pedagogical strategies allowed the recognition of values, which allow environmental awareness, the appropriation of knowledge, practices and attitudes that show a better level of environmental responsibility. In addition, environmental education requires changes in processes and procedures for a practice based on action and reflection.

Keywords: environmental education, pedagogical strategy, participation, solid waste.

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación denominado “Responsabilidad ambiental como estrategia pedagógica, se desarrolló con estudiantes de grado sexto en la Institución Educativa Santa Teresita, Altaquer – Nariño. Inicialmente, la problemática ambiental identificada en el contexto educativo fue una disposición inadecuada de residuos sólidos escolares, atribuido a la baja conciencia ambiental de los estudiantes, ante lo cual se planteó como objetivo general Crear estrategias pedagógicas para la promoción de la responsabilidad ambiental a través del reciclaje con los alumnos que apenas comenzaban sus estudios en nivel de bachillerato con un énfasis en agroecología. Además, se plantean cuatro objetivos específicos, los cuales se abordan mediante un proceso de intervención basado en la educación ambiental.

En la investigación tiene en cuenta las estrategias pedagógicas, conciencia ecológica, intervenciones ambientales, manejo de residuos sólidos escolares, proyectos ambientales escolares – PRAES. Además, en el marco teórico se presenta aspectos relevantes sobre el proceso de enseñanza aprendizaje fundamentado en la teoría del constructivismo sociocultural de Lev Vygotsky, (como se citó en Carrera y Mazzarella, 2001), la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (como se citó en Echarri, 2009), donde involucran al estudiante como sujeto activo en la construcción de su propio conocimiento en torno a las diversas problemáticas que surgen en su cotidianidad.

El contexto biogeográfico y sociocultural, se ubica en el municipio de Barbacoas – Nariño, específicamente en el corregimiento de Altaquer, según la Institución Educativa Santa Teresita de Altaquer, (2022), este territorio es un paisaje natural rico en biodiversidad propio del ecosistema selva húmeda tropical y por lo tanto requiere estrategias que contribuyan a su conservación. Por su parte, la institución educativa atiende una población estudiantil de diversos grupos poblacionales en su gran mayoría indígena perteneciente al pueblo Awa, sin embargo, también se encuentran mestizos, afros y población migrante de otros departamentos de Colombia, así como de otro país, tal es el caso de población venezolana y

ecuatoriana. Para el año 2023, la población estudiantil en su sede principal suma 541 estudiantes.

MÉTODOS Y MATERIALES

Se orientó el proceso investigativo mediante un enfoque mixto con un diseño de investigación acción. Se utilizaron instrumentos de recolección de información que son válidos para este tipo de investigaciones como la escala de Likert, la entrevista, la observación participante, el grupo de discusión.

Los resultados obtenidos mediante la aplicación de las diferentes técnicas de investigación, se presentan mediante diagramas de torta por cada uno de los ítems cuestionados. La categoría de análisis fue la responsabilidad ambiental y las subcategorías establecidas en el diseño investigativo fueron: reflexiones y motivaciones; conocimientos y aprendizajes; participación; actuaciones individuales y actuaciones colectivas.

RESULTADOS

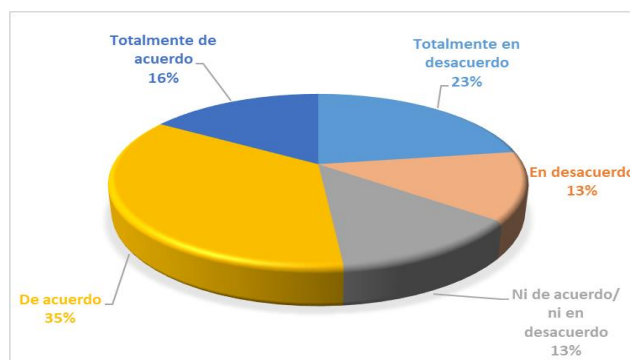
La información recolectada se sistematizó y se analizó con el propósito de comprender de forma descriptiva como se expresan las dimensiones de la responsabilidad ambiental: Saber-conocer conocimientos y aprendizajes; Saber-ser reflexiones y motivaciones; Saber-hacer actuaciones personales y colectivas; Saber-convivir participación, en los estudiantes de grado sexto, se buscó darle un orden y se logró estableciendo este concepto como categoría de análisis. Mientras que, como subcategorías se establecieron, conocimientos y aprendizajes; reflexiones y motivaciones; participación; actuaciones personales y finalmente, actuaciones colectivas hacia el ambiente, (Hernández y Rodríguez 2020). Mediante dichas subcategorías se propuso abordar los cuatro saberes de la competencia responsabilidad ambiental.

Al respecto cabe mencionar a Díaz, et al. (2020) quien habla de cuatro saberes básicos que debe desarrollar el ser humano, los cuales constituyen la posibilidad de tener un mundo mejor. Basado en ello, los conocimientos y aprendizajes, se relacionaron con el saber del estudiante; reflexiones y motivaciones, con el saber ser; participación, con el saber hacer; y actuaciones personales y colectivas con el saber convivir para lograr una mejor correspondencia con el medio ambiente.

Se representaron los resultados de los datos cuantitativos a través de diagramas de torta expresada en porcentaje, y la información cualitativa, a través de tablas. El análisis e interpretación de los datos se realizó a través de la técnica de triangulación con los resultados obtenidos en la prueba de Likert aplicado a estudiantes de grado sexto, la observación participante, las entrevistas tanto a profesores como a padres de familia; se recurre a la descripción narrativa para la sistematización de los resultados encontrados.

Figura 1

Considero que en la institución Educativa Santa Teresita existe una problemática ambiental en torno a los residuos sólidos



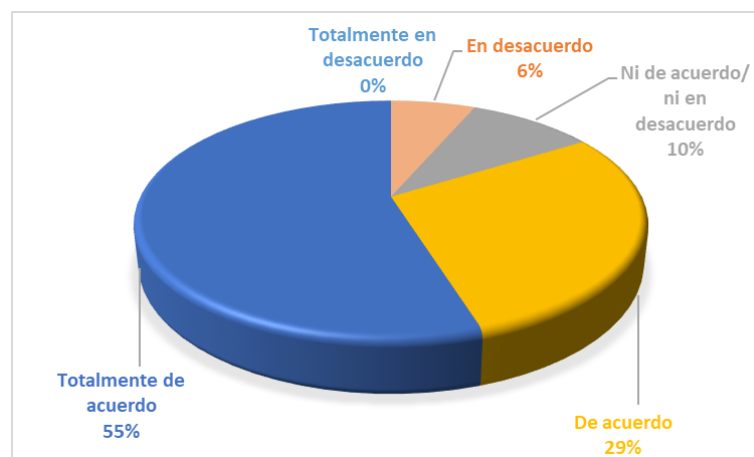
Fuente: Instrumentos aplicados.

En la figura 1, se muestran los resultados al enunciado “Considero que en la Institución Educativa Santa Teresita existe una problemática ambiental en torno a los residuos sólidos”. En ésta se muestra un porcentaje de 16% en la opción totalmente de acuerdo; 35%, de acuerdo; 13%, ni de acuerdo ni en desacuerdo; 13%, en desacuerdo y 23% en la opción totalmente en desacuerdo.

Esto permite relacionar un nivel de sensibilidad ambiental intermedio, de acuerdo con los niveles de conciencia que plantea Freire (Citado por Chesney, 2008), esto corresponde a la fase ingenua o transitiva. Según Freire (citado por Romero, 2018), esta fase se caracteriza por la simplicidad en la interpretación de los problemas, y la fragilidad en la argumentación, ello se evidencio en las alternativas de respuesta, negativas y neutras. Sin embargo, el aspecto positivo de ello es que se inicia la apertura y predisposición al diálogo hacia la relación con la realidad. Lo anterior da pie a trabajar estrategias pedagógicas que conduzcan a despertar la sensibilidad en los estudiantes a fin de lograr la eficacia del proceso de enseñanza aprendizaje en educación para la responsabilidad ambiental. A través del grupo de discusión y la observación participante se pudo corroborar, lo anteriormente manifestado, pues los estudiantes reconocieron el problema de la contaminación de basuras como el más percibido en el contexto escolar.

Figura 2

Estoy dispuesto a cambiar mis hábitos de consumo en mi vida diaria con el fin de no afectar el ambiente

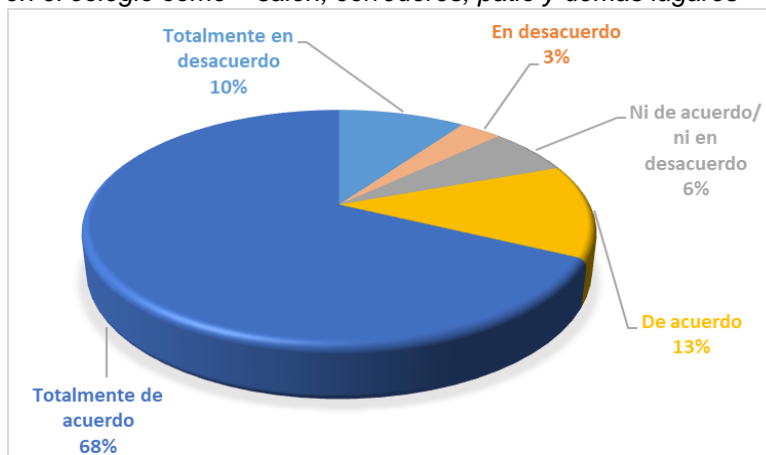


Fuente: Instrumentos aplicados.

El ítem “Estoy dispuesto a cambiar mis hábitos de consumo en mi vida diaria con el fin de no afectar el ambiente”, el cual se presenta en la figura 2, los estudiantes respondieron de la siguiente manera: el 55%, está totalmente de acuerdo; el 29%, de acuerdo; el 10%, ni de acuerdo ni en desacuerdo, y el 6%, en desacuerdo. En este caso, ninguno de los estudiantes considero la opción totalmente en desacuerdo como alternativa de respuesta, con ello, se evidencia una reflexión y reconocimiento a cerca de los hábitos de consumo que presentan y como estos son importantes bien sea para favorecer o afectar el ambiente.

Figura 3

Considero que soy el responsable del aseo del espacio que ocupo en el colegio como salón, corredores, patio y demás lugares

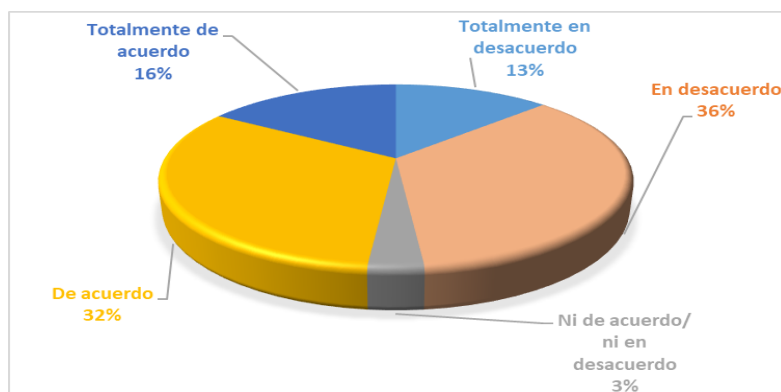


Fuente: Instrumentos aplicados.

Respecto al enunciado “Considero que soy el responsable del aseo del espacio que ocupo en el colegio como salón, corredores, patio y demás lugares”, presentado en la figura 3, se obtuvieron los siguientes resultados, con predominio de las opciones positivas. El 68% de los estudiantes intervenidos, manifestaron la opción totalmente de acuerdo y el 13%, de acuerdo; ni de acuerdo/ni en desacuerdo, 6%; en desacuerdo, 3% y totalmente en desacuerdo, 10%. Lo anterior conlleva a deducir que hay amplia oportunidad para implementar estrategias de sensibilización y educación ambiental sobre aquellos estudiantes que no demuestran algún tipo de reflexión y motivación por el ambiente. Según lo manifestado por Orduña (2007), no se trata de implementar muchas estrategias por que pueden resultar ineficaces, más bien se debe orientar la capacitación ambiental a los docentes en métodos adecuados de enseñanza para lograr que estos motiven a los estudiantes hacia comportamientos proambientales. De ahí, la importancia de orientar el proceso de educación ambiental dirigido no solo a los estudiantes de la Institución Educativa Santa Teresita, sino también, la necesidad de capacitar y vincular a los demás docentes en el proceso de acompañamiento y educación ambiental para lograr su participación.

Figura 4

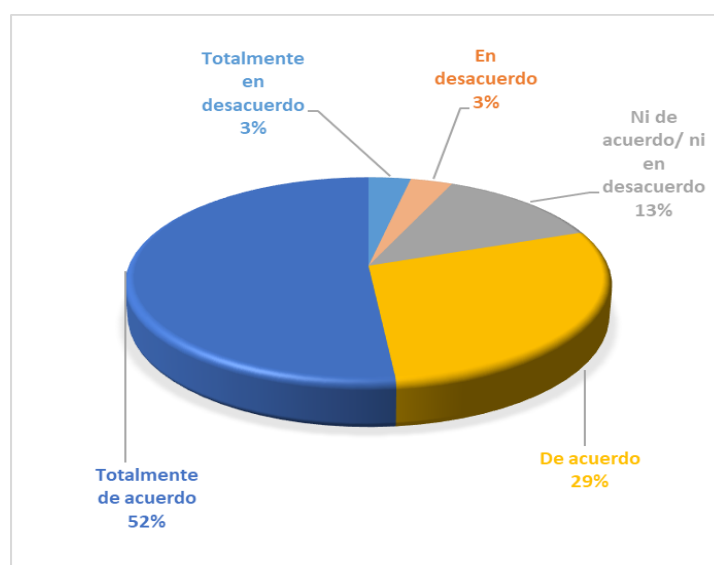
Considero que mi función como estudiante es estudiar, pienso que el colegio cuenta con personal que puede hacer el aseo del salón y de las zonas contiguas



Fuente: Instrumentos aplicados

La figura 4 muestra los resultados respecto al enunciado “Considero que mi función como estudiante es estudiar, pienso que el colegio cuenta con personal que puede hacer el aseo del salón y de las zonas contiguas”. Respecto a este ítem, se encontró que el 16% de los estudiantes están totalmente de acuerdo; 32%, de acuerdo; 3%, ni de acuerdo/ni en desacuerdo; 36%, en desacuerdo y el 13%, totalmente en desacuerdo. Lo anterior permite deducir que en este aspecto hay una responsabilidad ambiental media la cual hay que fortalecer, pues los estudiantes de grado sexto consideraron que su asistencia a la institución es netamente para asuntos académicos y que las labores de arreglo y limpieza de los salones y demás espacios debe ser responsabilidad del personal de servicios generales. Al respecto Parra (2014), resalta la importancia del maestro como mediador de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, para llegar a una solución negociada basada en el razonamiento, persuasión y sugerencias de alternativas en procura de resultados positivos en beneficio de la comunidad educativa. De ahí, la importancia de los docentes de acompañar el proceso pedagógico ambiental a los estudiantes de grado sexto en la Institución Educativa Santa Teresita de Altaquer.

Figura 5
En la institución educativa, o el centro educativo, he aprendido sobre temas de medio ambiente, sus problemáticas y su cuidado



Fuente: instrumentos aplicados

Los resultados al enunciado que refiere a “En la institución educativa, o el centro educativo, he aprendido sobre temas de medio ambiente, sus problemáticas y su cuidado”, se presenta en la figura 5. Ésta indica que el 52% manifestó totalmente de acuerdo con el enunciado; 29%, de acuerdo, 13%, ni de acuerdo/ni en desacuerdo; 3%, en desacuerdo y 3%, totalmente en desacuerdo. Según lo anterior, se puede afirmar que la población estudiantil relaciona como una función necesaria de la Institución Educativa Santa Teresita de Altaquer, la contribución hacia el cumplimiento de los fines de la educación contenidos en la ley general de educación en materia ambiental; el cual reza:

“La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica”. (Ley 115 de 1994, art. 5)

Conviene tener en cuenta la siguiente consideración: desde la visión de los pueblos indígenas, además de la escuela, existen otros escenarios de interacción y aprendizaje intergeneracional en propios y apropiados. Los espacios que se consideran como propios son reuniones presenciales, las asambleas comunitarias, mingas de pensamiento y de trabajo, los rituales y ceremonias sagradas, la representación del conocimiento y pensamiento

mediante la simbología del tejido, el vestido, las pinturas corporales, la danza, los cantos y la música; estos permanecen en constante movimiento, viven, se recrean y revitalizan a través de la palabra, el sueño, la interpretación de las señales que manda la naturaleza, la interacción con los sabedores.

Durante la fase de intervención en educación ambiental, se adelantaron acciones prácticas de reciclaje, con el propósito de lograr la apropiación de conocimientos y fortalecer la sensibilidad ambiental, facilitar la participación y aprovechar algunos residuos del entorno escolar.

Figura 6
Estudiantes en el proceso de apropiación de prácticas ambientales



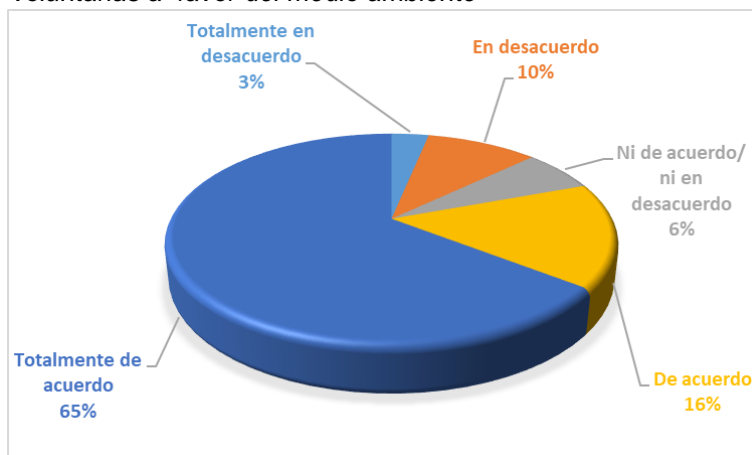
Hay que aclarar que el concepto de reciclaje que se utiliza en este caso es el de reducir, reutilizar, recuperar y reciclar materiales que de no hacerlo tendrían un destino final hacia un botadero, basurero, relleno sanitario o la quema de estos. Según la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP, 2017), el reciclaje no es la solución definitiva a la crisis ambiental del planeta, pero ayuda bastante a disminuir la huella ecológica. En este aspecto, como se aprecia en la figura 6, los estudiantes participaron en el proceso de separación y recuperación de residuos sólidos escolares a fin de facilitar su reciclaje.

En este aspecto, conviene tener en cuenta lo establecido por la IESTA (2022) en su PEI, orientado bajo una modalidad en agroecología, por lo tanto, se trabajan diferentes estrategias pedagógicas articuladas a fortalecer la dimensión ambiental, entre ellas, la implementación de asignaturas como agroecología y ciencias pecuarias a partir de los grados sexto al once, donde los estudiantes desarrollan actividades prácticas, la estrategia de servicio social obligatorio con líneas de acción específica como siembra y adecuación de jardines, pintura de murales con temas alusivos al medio ambiente, la construcción de refugios ecológicos, la instalación de recipientes para el manejo de residuos, el procesamiento de residuos orgánicos para su transformación en abono.

Según Andrade y Gonzales (2019) se debe hacer un análisis de la educación ambiental en contexto la cual parte de reconocer los problemas ambientales que los estudiantes identifican con mayor propiedad, además, de las actitudes ambientales que acogen e implementan en su proceso de apropiación de conocimientos y prácticas que les permiten una interacción con criterios de responsabilidad ambiental, sin que ellos asuman dichas acciones ecológicas como una obligación moral.

Figura 7

Considero que puedo realizar acciones y actividades voluntarias a favor del medio ambiente



Fuente: Instrumentos aplicados

La figura 7 indica los resultados sobre el enunciado “Considero que puedo realizar acciones y actividades voluntarias a favor del medio ambiente” donde el 65% de los estudiantes de grado sexto respondieron a la opción totalmente de acuerdo; 16%, de acuerdo; 6%, ni de acuerdo/ni en desacuerdo; 10%, en desacuerdo y 3%, totalmente de acuerdo. Lo anterior permitió conocer la predisposición que manifiestan los estudiantes de grado sexto hacia la realización de actividades en pro del ambiente escolar. En comparación con estos resultados y los presentados por Hernández y Rodríguez (2020) se encontraron que un 35.90% de los estudiantes no poseen una adecuada disposición y compromiso frente a la importancia de los ecosistemas y los entornos naturales cercanos. En este sentido, los hallazgos permiten reconocer la importancia de la educación ambiental a partir de la responsabilidad colectiva por el cuidado y la preservación de los entornos.

A través de la observación participante, se pudo corroborar que los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Santa Teresita de Altaquer demuestran disposición en respuesta a una valoración o calificación que los induce a actuar con acciones en favor del ambiente, como el hecho de participar en los comités de aseo del salón o las jornadas de limpieza y recolección de residuos en los diferentes espacios escolares y las labores de separación de material de reciclaje en sitio.

Figura 8

Estoy dispuesto a realizar actividades como reciclar, elaborar abono orgánico, sembrar plantas



Fuente: instrumentos aplicados

El ítem “Estoy dispuesto a realizar actividades como reciclar, elaborar abono orgánico, sembrar plantas” al que refiere la figura 8, indica que los estudiantes en un 58% están totalmente de acuerdo con el enunciado; 29% de acuerdo; 3%, ni de acuerdo/ni en desacuerdo; no hubo valoración en la opción en desacuerdo y finalmente un 10% en la opción totalmente en desacuerdo. En este aspecto hay que considerar que la gran mayoría de estudiantes provienen del sector rural, son hijos de campesinos e indígenas pertenecientes al pueblo Awa, dentro de sus prácticas cotidianas está el trabajo en la siembra de cultivos y el cuidado de animales domésticos; además, dejan ver algún tipo de habilidad y conocimiento respecto al manejo de herramientas de campo como palas, machetes y no le huyen al contacto con la tierra.

En este aspecto, conviene tener en cuenta lo manifestado en Hernández y Rodríguez (2020) donde se menciona que cualquier proceso educativo sin el reconocimiento de los saberes previos, motivaciones, intereses y posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, es una enseñanza descontextualizada, esto se refleja en actitudes de indiferencia, apatía, acrítica, poca motivación por las actividades.

DISCUSIÓN

La investigación realizada en Altaquer-Nariño sobre la responsabilidad ambiental de los estudiantes de sexto grado de básica secundaria, concuerda con Ortiz et al. (2022), respecto a la situación del manejo de residuos por en su estudio se encontraron que el 36% de los usuarios tiene problemas al hacer la separación de estos y 64% dice realizar la separación sin problema, considerando que se trataron con una de población de personas con nivel educativos superior.

Mediante la observación participante, se evidencia una contradicción entre lo manifestado por los estudiantes evaluados, y lo encontrado realmente en el aula, si bien, se redujo la cantidad de residuos tanto en el salón como en los alrededores, en los puntos ecológicos se encontró mezcla de diversos residuos escolares en todos los recipientes, hecho que dificulta las labores de recuperación de algunos materiales reciclables como papel y plástico PET.

Así mismo, se halló que existen algunos factores que hacen que los estudiantes se confundan en la identificación del tipo de residuo y el recipiente adecuado, estos son: los puntos ecológicos no cuentan con la rotulación e identificación por colores de acuerdo con la Resolución 2184 del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (2019); el vaciado de los recipientes ecológicos dispuestos adentro de los salones, después de todo, se realiza en un solo contenedor de mayor capacidad haciendo infructuoso el proceso de separación en la fuente; otro factor, es la baja cooperación de los demás, pues como lo manifiestan los resultados algunos estudiantes carecen de conocimientos, poca motivación y baja disposición hacia el reciclaje esto hace que los demás se desmotiven.

Los resultados, permiten relacionar actitudes positivas de empoderamiento ambiental en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Santa Teresita de Altaquer. Al respecto Huerta y García (citado por Ibarbo et al., 2021) señalan que las actitudes de los estudiantes frente a procesos de recuperación ambiental deben estar dirigidas a la solución de las problemáticas que atraviesa el planeta tierra en la actualidad, estas pueden ser modificadas positivamente por medio de la educación ambiental. Para lo cual, se hace necesario la implementación de programas educativos transversales desde los primeros años de educación a acordes a la normatividad colombiana establecida en la Ley 115 de 1994.

En este sentido, la responsabilidad ambiental es un trabajo colaborativo de toda la comunidad educativa. Según Ibarbo et al. (2021) esta situación permitió comprender las actitudes latentes de los estudiantes de la Institución educativa Santa Teresita frente a las metodologías activas como las salidas de campo, el trabajo cooperativo que posibilitaba la participación, busca la apropiación de conocimientos, actitudes y valores que contribuyen a fortalecer sus competencias y mejorar su relación con el ambiente.

CONCLUSIONES

Después de haber agotado todo este proceso de intervención en educación para la responsabilidad ambiental a través del manejo de residuos sólidos. El equipo investigador finalmente llegó a las siguientes conclusiones.

En el contexto escolar de la Institución Educativa Santa Teresita de Altaquer, existen altas posibilidades para crear e implementar estrategias pedagógicas, tendientes a fomentar la educación para la responsabilidad ambiental, dadas las condiciones de baja presencia institucional, escasa gestión de residuos sólidos y mediana conciencia ambiental de su comunidad educativa. Solo a través de ello se fortalecerán capacidades de empoderamiento y corresponsabilidad ambiental de los futuros habitantes de este corregimiento.

La socialización de la problemática ambiental de contaminación por residuos sólidos a toda su comunidad educativa a través de prácticas eco pedagógicas dio un mayor impacto cuando se tiene en cuenta factores que la facilitan, como, la articulación de todas las áreas orientadas a la transversalidad ambiental, debido a que son tan importantes los aspectos cognitivos, los actitudinales y los emocionales. Por tal razón, fue prioritario la vinculación y capacitación de todos, tanto docentes, estudiantes, personal de apoyo y padres de familia.

En cuanto a reconocer las problemáticas respecto al manejo adecuado de los residuos sólidos que presentan los estudiantes están: hace falta vincular a toda la comunidad educativa para que todos apropien prácticas y las hagan parte de su cotidianidad, sabiendo que la generación de residuos es constante; se requiere coordinar aspectos logísticos, técnicos y financieros contenidos en un plan de manejo integral de residuos donde intervengan tanto actores internos como externos; hace falta la gestión interinstitucional tanto del sector público a través de las entidades competentes como del sector privado que están vinculadas en la cadena del reciclaje para que coadyuven a fortalecer este proceso.

Respecto al código de colores, en la institución se identificó inconsistencias técnicas en cuanto a la disponibilidad de recipientes para la separación de residuos, pues estos no estaban identificados de acuerdo con la normatividad vigente según la resolución 2184 de 2019. Al tratarse de un proceso de separación de material reciclable en la fuente, se adecua más, a los colores establecidos en la norma técnica GTC 24, ya que esta permite separar papel y cartón, plástico reciclable y basura ordinaria. Los cuales son las de mayor frecuencia en el aula escolar. Mientras que la nueva norma, permite la mezcla de los materiales aprovechables en un solo contenedor, el blanco. Esta situación hace más dispendiosa la labor de separación, y almacenamiento, ya que, los agentes recolectores de material reciclable que eventualmente llegan a la población llevan un material específico.

Se evidenció una alta aceptación y predisposición a participar por parte de los estudiantes en el proceso de intervención en educación para la responsabilidad ambiental a través del reciclaje. Las diferentes estrategias pedagógicas involucradas, como el cine foro, las salidas de campo, la minga por la tierra, el punto ecológico; involucraron la participación activa del estudiante, lo cual, permitió un mayor desenvolvimiento frente al grupo, confianza en sí mismo, reconocimiento de sus capacidades que le permitieron apropiar conocimientos, valores y actitudes positivas hacia el medio ambiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade y Gonzales. (2019). *Relación entre actitudes pro-ambientales y conocimientos ecológicos en adolescentes con relación al entorno rural o urbano que habitan*. *Revista Kavilando*, 11(1), 105 - 118. <https://n9.cl/fejqp>
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). *Vygotsky: enfoque sociocultural*. *Educere*, 5(13), 41-44. <https://n9.cl/6jgcz>
- Chesney Lawrence L. (2008). *La concientización de Paulo Freire*. *Rhec*(11), 51 - 72. <https://n9.cl/axg6d1>

- Díaz Mendoza, C., y Prada Sánchez, K. . (2019). *Aprendizaje ambiental significativo a través de la implementación de un modelo de educación ambiental, estudio de caso: Institución Educativa de Machado Bolívar – Colombia*. Luna Azul, (48), 156–171. <https://doi.org/10.17151/luaz.2019.48.9>
- Echarri, Fernando. (2009). *Aprendizaje significativo y Educación Ambiental: aplicaciones didácticas del museo de ciencias naturales de la Universidad de Navarra*. <https://n9.cl/t3o2u>
- Hernandez et al. (2020). *El entorno natural como espacio de aprendizaje y estrategia pedagógica en la escuela rural:Fortalecimiento de las competencias de las ciencias naturales y educacion ambiental en estudiantes de grado 9° en el municipio de la Union Sucre - Colombia*. Revista de Estilos de Aprendizaje. <https://n9.cl/9chlz>
- Ibarbo et. al. (2021). *Generación de actitudes positivas de empoderamiento ambiental en estudiantes de educación media*. En Serna M., *Revolucion en la formacion y la capacitación para el siglo XXI* (4 ed., Vol. II, págs. 138 - 150). Medellín: Instituto Antioqueño de Investigaciones. <https://n9.cl/bgiz1>
- Institución Educativa Santa Teresita de Altaquer. (2022). *Proyecto ambiental escolar - PRAE*. Barbacoas, Nariño, Colombia
- Ley General de Educación (1994). *Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994* (Colombia). <https://n9.cl/6kcfz>
- Orduña, V. (2007). *Factores situacionales: Fisicos, Normativos y Educativos que Influyen en el Comportamiento Proambiental de Niños de Sexto año de Primaria*. Universidad de Sonora, Division de Ciencias Sociales. <https://n9.cl/5ar8yz>
- Ortiz, I. N. (2022). *Cultura ambiental, separación de residuos*. Unidad de Servicios Habitacionales de Posgrado, Universidad Autónoma Chapingo. En Ramirez y Soto, *Saber, conocimiento y educación ambiental. Experiencias universitarias con comunidades rurales* (págs. 223 - 238). Ciudad de México: Ediciones Comunicación Científica. <https://n9.cl/720im>
- Parra, K. (2014). *El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje*. *Revista de investigacion*, 155 - 180. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://n9.cl/podif>
- Universidad Tecnológica de Pereira (2017). *¿Qué es reciclar? UTP recicla, el mayor aporte es tu conciencia*. <https://n9.cl/cqfxg>

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA UNIDAD EDUCATIVA ARUPOS, EN EL PERÍODO 2022 – 2023

ANALYSIS OF TEACHING STRATEGIES IN THE ARUPOS EDUCATION UNIT FROM 2022 TO 2023

Verónica Patricia Villegas Flores¹

Recibido: 2023-05-08 / **Revisado:** 2023-06-16 / **Aceptado:** 2023-07-15 / **Publicado:** 2023-09-15

Forma sugerida de citar: Villegas-Flores, V. P. (2023). Análisis de las practicas pedagógicas en la Unidad Educativa Arupos, en el período 2022 – 2023. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 7(16). 27-39. <https://doi.org/10.53877/rc.7.16e.20230915.3>

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar las prácticas pedagógicas de los docentes a partir de la observación directa en las tutorías virtuales, en la Unidad Educativa fiscal a distancia "Arupos". Es una investigación cualitativa, se desarrolló con la modalidad de campo, de ahí que, dada su naturaleza es descriptiva donde se aplica el enfoque cuantitativo. De acuerdo con el enfoque de la investigación, se aplicó una encuesta cualitativa a los investigados, para la respectiva recolección de datos. Los resultados revelan que los docentes tienen confusiones profundas en los procesos metodológicos, el planteamiento del reto cognitivo, la lectura comprensiva y en la aplicación de adaptaciones curriculares. Sin embargo, la tutoría virtual resultó positiva y significativa para los estudiantes, ya que fomentan el trabajo en grupo y el aprendizaje autónomo. Las conclusiones permiten aseverar que las estrategias empleadas por los profesores son adecuadas, sobre todo para los estudiantes de necesidades educativas específicas, ya que estos presentan diversas necesidades específicas, y que a su vez son atendidas directamente por los docentes tutores en beneficio de los estudiantes.

Palabras clave: práctica pedagógica, proceso enseñanza aprendizaje, tutoría virtual, estrategias metodológicas.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the pedagogical practices of teachers from direct observation in virtual tutorials, in the distance fiscal Educational Unit "Arupos". The research is of a qualitative approach, it was developed with the field modality, hence, given its nature,

¹ Magíster en Educación Mención Proyectos de desarrollo con enfoque de género. Doctorando en Educación. Universidad Nacional del Rosario. Argentina. veronica.villegas@educacion.gob.ec / <https://orcid.org/0000-0003-3515-0255>

it is descriptive. The results reveal that teachers have deep confusion in the methodological processes, the approach of the cognitive challenge and in the application of curricular adaptations. However, virtual tutoring was positive and significant for students, since they encourage group work and autonomous learning. The conclusions indicate that the strategies used by the teachers are adequate, especially for students with specific educational needs, since these present diverse manifestations, which are attended directly by the tutors for the benefit of the students.

Keywords: pedagogical practice, teaching-learning process, virtual tutoring, methodological strategies.

INTRODUCCIÓN

En un contexto general, se concibe a la educación como un medio necesario para la formación de un individuo y que a su vez este sea consciente, por lo tanto, de sus obligaciones sociales. Asimismo, en el plano educativo se transita la complejidad de componentes y derivaciones que conlleva la implementación de un proceso de cambio social está generando una transformación en el sistema educativo.

La pedagogía es una ciencia humanista y su cualidad ética debe ser un eje fundamental de la formación de los docentes, exigiéndoles actualizaciones en métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje, así como recursos para una participación activa de procesos, pero sobre todo que asuma plenamente su labor docente con plena responsabilidad institucional y una conciencia moral de la profesión que dignamente ejerce (Calzadilla, 2004). De tal forma el docente debe tener un compromiso por mejorar las prácticas docentes, permitiendo una transformación al cambio, permitiendo contagiar y despertar una conciencia social, porque ser docente es una labor noble porque permite mantener cierta coherencia entre lo que somos, lo que queremos y lo que hacemos (Gutiérrez, 2017).

El docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia promover nuevos conocimientos ya que esta de forma constante enseñando y al enfrentarse a situaciones particulares dentro del salón y otros escenarios de mediación, donde intervienen aprendizajes significativos en torno a un currículo oficial y currículo oculto (Díaz, 2006), que nos permite orientar nuestras prácticas pedagógicas hacia una transformación y cambios positivos.

Es importante señalar que, el docente en la práctica es un ser transformador, la tarea educativa tiene una diversidad de factores que influyen en él, como lo es en el ambiente escolar, la dinámica del grupo, la personalidad del profesor y el medio social en el que se encuentra la institución educativa. La intención de esta investigación es profundizar ciertos elementos para debatir vinculado a la educación participativa e incluyente, el rol del sujeto pedagógico, la práctica educativa, como es la relación del docente consigo mismo y como objetivo la educación como un ser social, su convicción, compromiso y sentido ético o una conciencia moral para formar y transformar realidades en la formación de los estudiantes.

En este contexto, Ronquillo et al. (2016), De esta manera determina que al desarrollar una práctica educativa eficaz y efectiva es pertinente y necesario debido a las exigencias y retos que se vislumbran en el horizonte social y educativo que llevaba al docente adaptarse a las nuevas demandas que emanan tanto de los estudiantes como de su propio contexto. Con el firme propósito de consolidar una praxis pedagógica efectiva que el docente pueda ajustar sus conocimientos a una didáctica fundamentada en las necesidades perentorias del estudiantado. En este sentido se resalta que la práctica pedagógica debe estar fundamentada en elementos primordiales: en la teoría es decir en el aspecto epistemológico relacionado con la praxis es decir que la experiencia sea agradable con los estudiantes.

En base a lo planteado es importante resaltar que la práctica educativa o la práctica pedagógica del docente son primordial para el estudiantado ya que le permite un desarrollo integral. Una práctica pedagógica disruptiva, innovadora, pertinente, y adecuada a las exigencias del currículum de acuerdo al grado o nivel educativo va a permitir el desarrollo de

una actividad educativa participativa, protagónica y significativa para el estudiantado. De tal manera que resulta vital conocer todos los aspectos que inciden en la realización de una práctica educativa efectiva y eficaz, uno de los aspectos es la aplicación de estrategias didácticas dentro del aula de clase, estas estrategias deben propiciar la interacción docente estudiante desde una postura reflexiva e integradora inclusiva, y participativa, con el fin de brindar una educación de calidad (González, 2007). En tal forma el profesor es un ser transformador, un guía que permite al estudiante descubrir nuevas cosas, sin dejar de lado el hecho educativo que incide como factores como el ambiente, la convivencia escolar en la cual el estudiante experimenta diversas experiencias que le permiten adaptarse al trabajo en diferentes plataformas, el uso de tics, etc.

Este trabajo se realizó con la finalidad de analizar la práctica pedagógica docente a partir del análisis y reflexión de los procesos de enseñanza y aprendizaje observados durante el período de tutoría. (Virtual), en la Unidad Educativa fiscal a distancia "Arupos".

Estudios asociados al objeto de estudio

Santelices y Valenzuela (2015), los autores señalan que es determinante reconocer que el desempeño docente dentro del contexto de la labor educativa no solo está dado por variables propias del profesor, sino que también éstas inciden en el contexto escolar, entendiendo contexto como aquellas características propias del establecimiento escolar y su comunidad, propias de su entorno y la interacción de dichas características.

En este orden Ortega (2015), el estudio indica que el desarrollo de las competencias docentes a nivel digital resulta determinante en la formación del profesorado competente en la generación de las nuevas propuestas didácticas dirigidas a la interacción, la creatividad, la cooperación y el fomento de nuevas estrategias relacionadas con los aprendizajes. La configuración de los planes de estudios y el diseño de guías, materiales sigue siendo necesaria para una interacción dinámica, operativa de las tecnologías de la información en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Villarreal et al. (2019), aseveran que los modelos institucionales más acogidos para la incorporación de las tecnologías de la información y comunicaciones en los ambientes académicos y se contrastó con los resultados obtenidos. Llegando como conclusión que la educación virtual el empleo de plataformas, el uso de TICs se ha logrado transformaciones en el aspecto educativo, por lo tanto el proceso de enseñanza y aprendizaje se basa en la inclusión a través de herramientas tecnológicas que han facilitado la comunicación y comprensión de los numerosos contenidos que se imparten en la formación educativa.

La práctica pedagógica

La práctica pedagógica se basa fundamentalmente en el accionar docente tomando en consideración estrategias que aplican, la metodología implementando, las estrategias adecuadas para interactuar con el estudiantado, la planificación didáctica, los aspectos pedagógico inmersos que tienen que ver con el proceso de enseñanza y aprendizaje, y la relación docente estudiante la práctica pedagógica está orientada de forma preponderante hacia el enriquecimiento de las posibilidades de utilización, donde se considera el conocimiento desde un enfoque de construcción activa del sujeto que aprende. De tal manera que el trabajo docente en el aula de clase configura prácticas que sólo puede ser entendida en función de una orientación constructivista en el entorno donde se desarrolla (Buitrago, 2008). Siendo una clave primordial del proceso.

El aula virtual como estrategia de aprendizaje

Esta herramienta forma parte de una estrategia de aprendizaje basada en la innovación y fomento de una educación de calidad. En este aspecto el aula virtual forma parte de un entorno virtual que se crea bajo el intercambio de ideas y experiencias que ayudan a enriquecer los procesos la búsqueda de información y de aprendizaje desde la perspectiva

colaborativa forman un ambiente idóneo en el proceso de los aprendizajes. Por otro lado, el proceso de interacción por medio de los recursos tecnológicos tiende a consolidarse cuando los estudiantes comienzan y terminan la actividad en tiempo real, sea una materia o cátedra impartida desde el aula virtual determinando resultados inmediatos que permite la toma de decisiones. De tal forma se puede decir que el aula virtual, la comunicación se realiza de distintas formas, en este orden Scagnoli (2001), señala:

1. El uso del correo electrónico: este medio de comunicación virtual constituye un sistema estándar para los usuarios de internet. Este es un medio factible ya que permite la interacción tanto individual (Alumno) como grupal del docente con su aula virtual donde por medio de pautas, criterios y puntos concretos el docente puede dar instrucciones precisas, insertar archivos adjuntos, establecer criterios de actividades y planificación hacer correcciones y plantear nuevas dinámicas de funcionalidad en el aula, en la que permite una comunicación asertiva del proceso.

2. Foros de discusión: es uno de los sistemas más usados ya que en este espacio los estudiantes pueden participar de manera activa tanto con sus compañeros como con el docente, estos procesos de participación permiten consolidar los aprendizajes mediante el diálogo virtual. Los mensajes dentro del foro de discusión que se realizan permiten que la clase tome vida y se extienda más allá de los contenidos previstos por el profesor inicialmente. El foro de discusión dentro del aula virtual es fundamental para mantener la interacción, pero necesita ser alentado e introducido a la clase por el profesor y reglamentado su uso, de modo que constituya un espacio más dentro del aula, adonde la comunicación se realiza con respeto y dentro de los temas previstos.

3. El chateo: algunos cursos a distancia utilizan el chateo o también la comunicación sincrónica para la discusión de las clases y sus respectivas consultas. Este es uno de los medios de comunicación que proporcionan, rapidez, dinamismo, velocidad en la comunicación, rapidez para compartir archivos. Uno de los obstáculos de este medio de comunicación limita a aquellos que no pueden cumplir con horarios determinados. Una de las ventajas es que muchos programas y aplicación que fomentan el chateo, teniendo como un beneficio que las conversaciones pueden ser archivadas para respaldo de la información y evidencia del mismo.

Estos mecanismos virtuales es una forma de interacción tecnológica y digital ayudan a poner en práctica los conocimientos teóricos dados en el marco conceptual. Los ejercicios de interacción por medio de las diferentes herramientas tecnológicas permiten procesos de retroalimentación promovidos por el aula virtual ya que los alumnos pueden obtener respuesta respecto a contenidos dados de forma teórica.

Momento De Consolidación Y Evaluación

Es preciso señalar que la evaluación formativa y compartida es la esencia de los procesos educativos entendiendo que está constituida por diversos elementos tales como curriculares, pedagógicos, didácticos, y técnicos (Custal, 2019). Se destaca que así los avances de la tecnología ha emergido y avanzado de forma exponencial en el último lustro también ha cambiado la formas de evaluación en el contexto educativo, se precisa que antes se le otorgaba un poco más de interés y relevancia a las calificaciones cuantitativas como resultado del proceso de aprendizaje, sin embargo hoy en día los procesos de evaluación se fundamentan en el empleo de estrategias didácticas y técnicas, que brindan ayuda al desarrollo de competencias y habilidades tecnológicas del estudiantado.

El fundamento de la evaluación formativa y compartida es valorar de forma idónea el desempeño del estudiantado en la realización y ejecución de las actividades asignadas durante un periodo educativo. Este proceso de evaluación se basa primordialmente en la reflexión del docente en torno a todo el contexto que involucra a cada estudiante y al grupo de general, partiendo de criterios evaluativos que tienen abordar aspectos subyacentes que demuestran las habilidades y competencias tecnológicas que se implementa para el desarrollo de las actividades académicas.

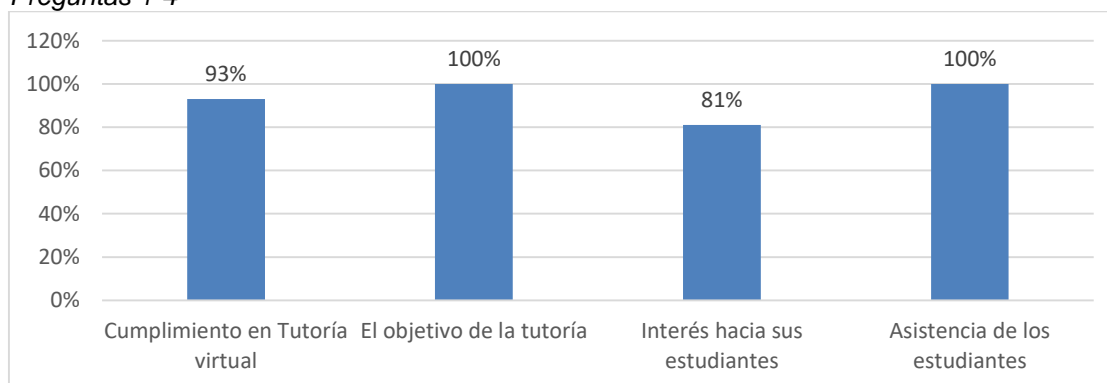
MÉTODOS Y MATERIALES

Para este trabajo se aplicó el enfoque cuantitativo, este se basa en la obtención del análisis por medio de datos cuantificables es decir numéricos, donde se analizan estadísticas y resultados que emergen de una encuesta realizada. En este orden el tipo de investigación Arias (2012), menciona que la investigación descriptiva “se basa en la caracterización de un fenómeno” (p. 24). En relación al diseño Arias (2012), menciona que la investigación descriptiva “consiste en la caracterización de un fenómeno, hecho, individuo o grupo con el fin de establecer su estructura o comportamiento” (p. 24). Tomando en consideración el nivel Hernández et. al. (2014), menciona que la investigación No Experimental se encuentra el nivel de investigación transaccional o transversal que se basan en recolectar datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (p. 151).

En la presente investigación se emplea como técnica de recolección de datos la encuesta, como lo define Banea (2017), “una encuesta es la aplicación de un cuestionario aun grupo representativo del universo que se está estudiando” (p. 82). El instrumento que se emplea es la ficha de observación de tutoría virtual (Anexo). El tipo de muestra fue no probabilística en este sentido Hernández et. al. (2014), afirma que la muestra “es en esencia, un subgrupo de la población, y de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población” (p. 171). Se seleccionaron 32 estudiantes de la Unidad Educativa Fiscal A Distancia “Arupos” (Ecuador) del nivel de preparatoria. La técnica de procesamiento de análisis de datos es según Baena (2017) el análisis estadístico descriptivo donde señala que “La investigación social recurre a los métodos de estadística descriptiva. Para las ciencias sociales la estadística constituye una disciplina recurso” (p. 84). La misma se realizó por medio de la estadística descriptiva, donde se tabula resultados en una tabla de frecuencias y se ordenan para su respectivo análisis. La técnica de recolección información es la encuesta, y el instrumento que es el cuestionario semi-estructurado, que está comprendido por 25 preguntas. Este tipo de instrumento es coherente con la investigación positivista. (Castillo-Bustos, 2019)

RESULTADOS

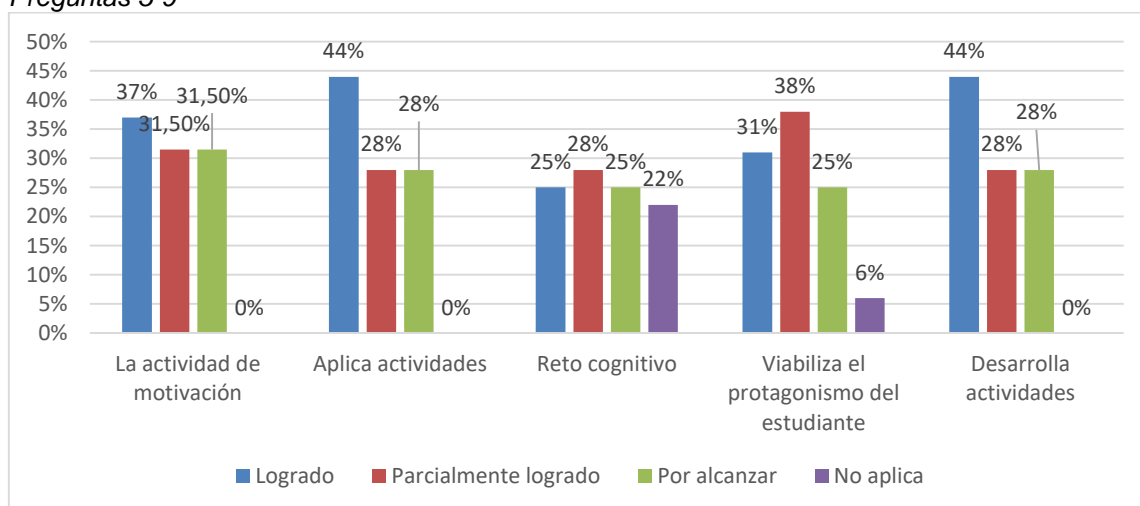
Figura 1
Preguntas 1-4



Nota. Resultados del cuestionario (2023).

Se evidencia que el 93%, inicia la tutoría virtual con puntualidad, de acuerdo al horario institucional, el 100%, da a conocer o infiere con sus estudiantes el objetivo de la tutoría virtual, el 100%, registra la asistencia de los estudiantes (hoja interactiva), y el 81%, dice que muestra interés (El docente) hacia sus estudiantes de manera que desde el inicio genera confianza con el grupo. Estos resultados dan a entender que la tutoría virtual si resulto positiva y significativa para los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

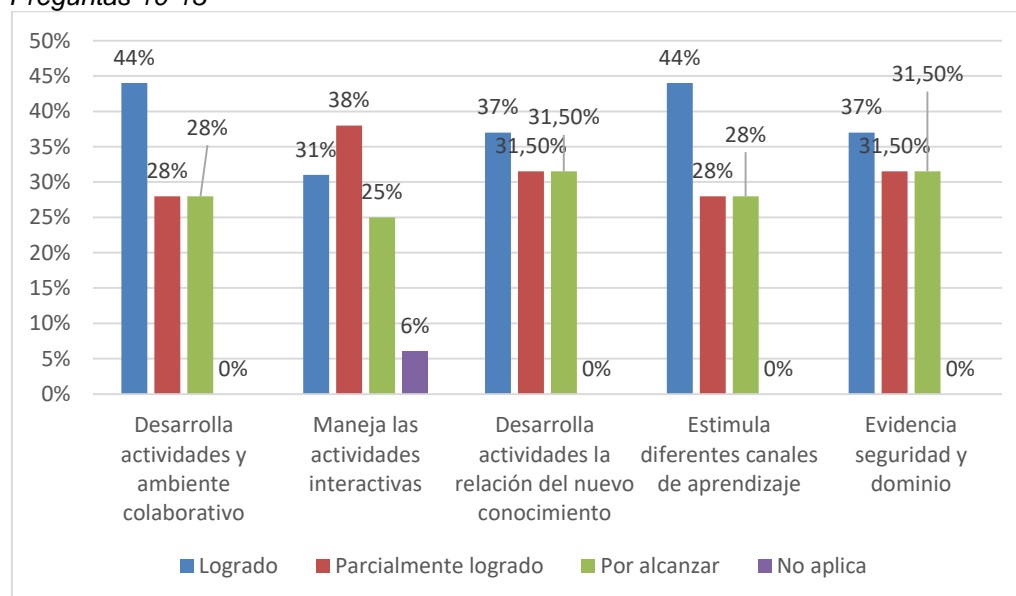
Figura 2
Preguntas 5-9



Nota. Resultados del cuestionario (2023).

Se logra evidenciar que el 37% dice que el docente realiza actividad de motivación guarda relación con el objetivo de la tutoría y provoca el interés por el nuevo aprendizaje, el 44% dice que el docente formula preguntas o aplica actividades que permiten explorar los conocimientos previos o prerrequisitos de sus estudiantes, el 25% dice que el docente propone un reto cognitivo que provoca el interés, la reflexión, problematización, pensamiento crítico y creativo para resolverlo, el 31% dice que el docente viabiliza el protagonismo del estudiante a través de actividades interactivas que le permiten construir el conocimiento y resolver el reto mediante la expresión de sus ideas u opiniones, entre otros y el 44%, dice que el docente desarrolla actividades dentro de un ambiente colaborativo permitiendo la interacción: estudiante- estudiante, estudiante -docente y docente-estudiante. Estos resultados dan a entender que las actividades realizadas por el docente necesitan ser replanteadas con el fin de que los estudiantes puedan sentirse motivados a participar durante la clase.

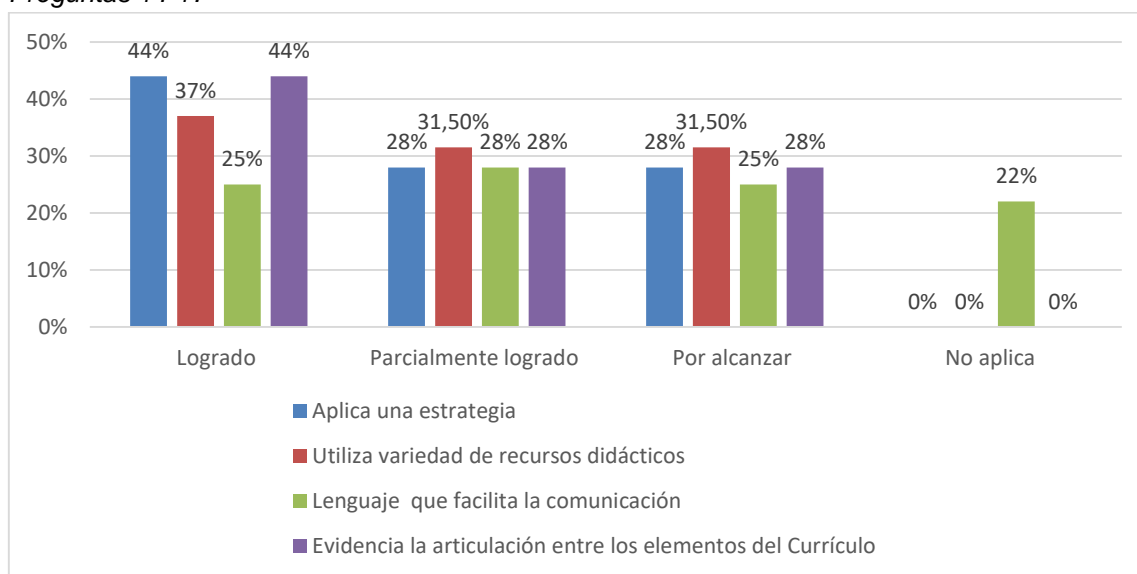
Figura 3
Preguntas 10-13



Nota. Resultados del cuestionario (2023).

Se evidencia que el 44%, dice que el docente desarrolla actividades dentro de un ambiente colaborativo permitiendo la interacción: estudiante- estudiante, estudiante -docente y docente-estudiante, el 31%, dice que el docente maneja las actividades interactivas en función de una secuencia metodológica alineada a la estrategia pedagógica planificada, el 37%, desarrolla actividades que evidencian la relación del nuevo conocimiento con el contexto del estudiante y con otras disciplinas (Elemental-Media y Bachillerato) u otros ámbitos de aprendizaje (Preparatoria), el 44% estimula diferentes canales de aprendizaje: visual, auditivo, kinestésico, entre otros, tomando en cuenta el ritmo y estilo de aprendizaje de sus estudiantes, y el 37%, evidencia seguridad y dominio del conocimiento disciplinar. Estos resultados permiten señalar que los estudiantes están dados al trabajo grupal y de mutua ayuda, y que es necesario que el docente pueda mejorar en la aplicación de algunas actividades planteadas.

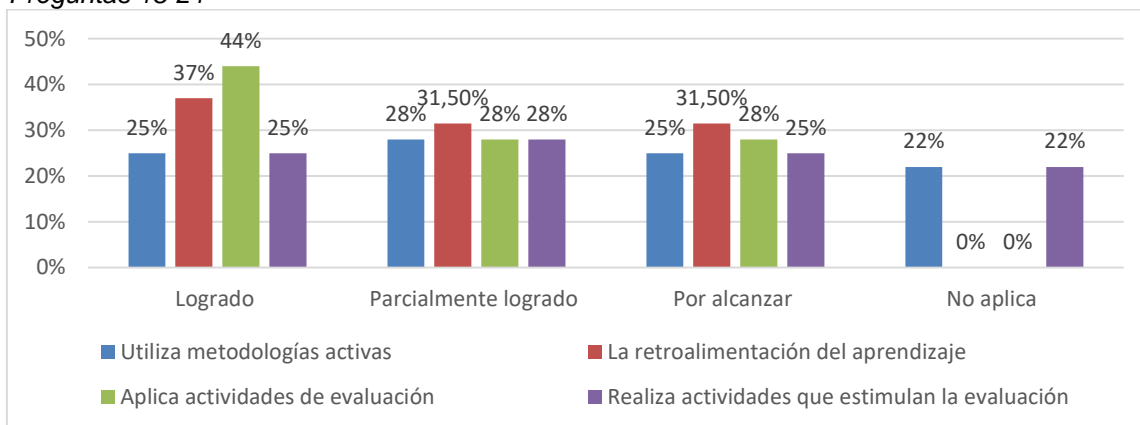
Figura 4
Preguntas 14-17



Nota. Resultados del cuestionario (2023).

Los resultados indican que el 44%, aplica una estrategia que involucra a la lectura, el 37%, utiliza variedad de recursos didácticos interactivos que facilitan el logro del objetivo de la clase, motivando y estimulando el interés de manera permanente, el 25% dice que el docente aplica un lenguaje que facilita la comunicación y el 44%, evidencia la articulación entre los elementos del Currículo: objetivos, destreza con criterio de desempeño, recursos didácticos, estrategias metodológicas e indicadores de evaluación que consta en su planificación según el nivel/subnivel (Preparatoria- Currículo Nacional y Currículo Priorizado con Énfasis en Competencias - Elemental-Media y Bachillerato). Estos resultados dan a entender que los estudiantes están dados a estrategias asociadas a la lectura, y que es necesario que el docente pueda implementar un lenguaje un poco más coloquial y menos técnico durante la clase.

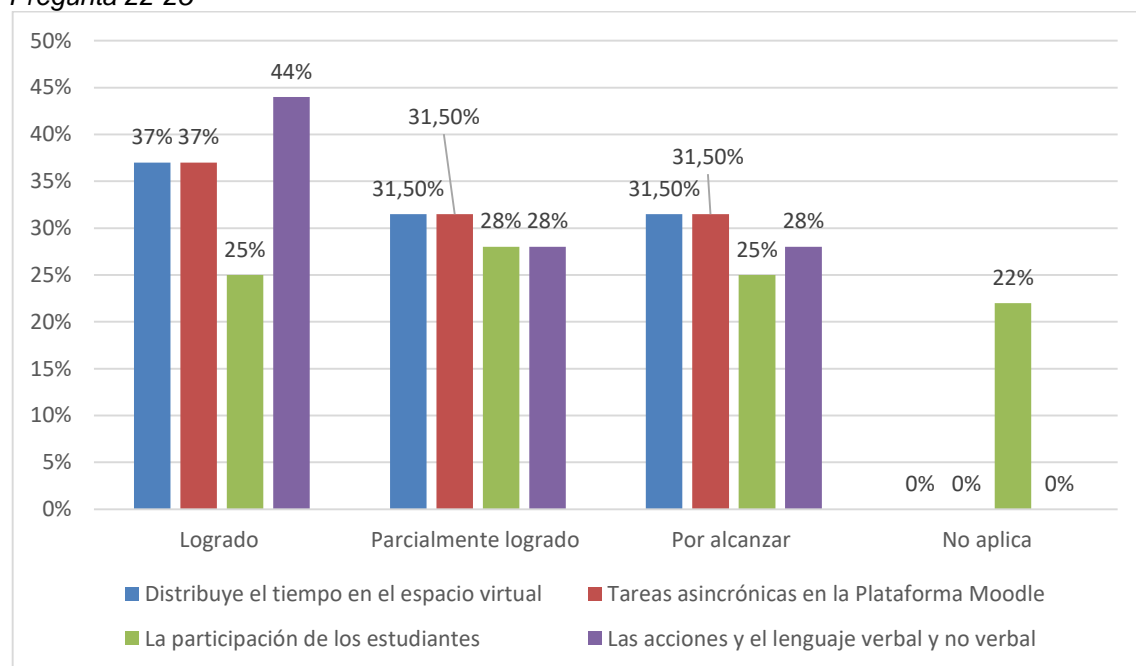
Figura 5
Preguntas 18-21



Nota. Resultados del cuestionario (2023).

Los resultados señalan que el 25%, utiliza metodologías activas para la construcción del conocimiento (ABP, Gamificación, Clase Invertida, entre otras), el 37%, la retroalimentación del aprendizaje se realiza a partir de la reflexión de las dudas, inquietudes o a través del feedback del juego gamificado que surgen en la clase virtual, el 44%, aplica actividades de evaluación que consideran las necesidades educativas de los estudiantes, el 25%, realiza actividades que estimulan la evaluación formativa o evaluación sumativa. Esto permite indicar que es necesario que el docente mejore su praxis pedagógica implementando nuevas estrategias y metodologías para promover un proceso de aprendizaje significativo.

Figura 6
Pregunta 22-25



Nota. Resultados del cuestionario (2023).

Los resultados indican que el 37%, distribuye el tiempo en el espacio virtual de modo que se cumplen los objetivos propuestos y las actividades planificadas, el 37%, envía tareas asincrónicas en la Plataforma Moodle que estimulan la investigación, el 25%, dice que participa (estudiante) y se observa equidad de oportunidades y de género, y el 44%, las acciones y el lenguaje verbal y no verbal que emplea el docente, crean un ambiente de

confianza, respeto y calidez. Esto permite señalar que es indispensable que el docente implemente actividades donde los estudiantes puedan participar de una manera mucho más interactivo durante las sesiones de clases.

DISCUSIÓN

En relación a los criterios evaluación el 81%, da a conocer o infiere con sus estudiantes el objetivo de la tutoría virtual, en este sentido Guanipa (2018), asevera que el maestro debe diseñar bien el contenido de la clase, determinar el tema apropiado y el conocimiento de entrada del tema, tales como: presentar la fuente y el tema de los antecedentes del tema, diseñar preguntas inspiradoras y usar humor auténtico lenguaje para estimular la participación en el aula, usar diferentes métodos y tecnologías, desempeñando diferentes roles en el aula, para completar diferentes tareas de enseñanza y lograr el objetivo de aprendizaje esperado, hacer que las actividades de aprendizaje de los estudiantes de idiomas sean comunicativas.

En relación al proceso De Enseñanza-Aprendizaje el 100%, dice que muestra interés (El docente) hacia sus estudiantes de manera que desde el inicio genera confianza con el grupo, en este sentido Bolarin et al. (2021), en este sentido se asevera que el maestro debe brindar retroalimentación oportuna y correcta, brindar más estímulo y afirmación positivos, y movilizar completamente el entusiasmo de los estudiantes por la interacción y la producción oral en español. En términos generales, el docente desempeña principalmente el papel de facilitador en el aula comunicativa. En relación al momento de desarrollo (construcción del conocimiento) el 31% dice que el docente viabiliza el protagonismo del estudiante a través de actividades interactivas que le permiten construir el conocimiento y resolver el reto mediante la expresión de sus ideas u opiniones, entre otros. En este aspecto Delmastro (2004), señala el diálogo interactivo de los estudiantes con el profesor permite mejorar el rendimiento de los mismo mejorando la pronunciación y la gramática correcta.

En relación a al momento de consolidación y evaluación el 37%, dice que el docente utiliza variedad de recursos didácticos interactivos que facilitan el logro del objetivo de la clase, motivando y estimulando el interés de manera permanente. En este sentido Según Rueda y Wilburn (2014), indican que es determinante conocer a profundidad las metodologías y enfoques para la enseñanza desde una perspectiva global del proceso enseñanza-aprendizaje y que involucre no sólo aspectos de la reflexión y uso comunicativo sino también el aspecto humano que comprende su parte afectiva, emocional y social. En relación al clima de aula el 25%, dice que participa (estudiante) y se observa equidad de oportunidades y de género, en este sentido Molina et al. (2005), señala que el docente juega un papel protagónico en este proceso, es el diseñador, planificador, gestor y organizador de todas las actividades didácticas, antes de que comience la clase, es el diseñador y planificador de la clase, responsable de decidir el tema de la lección y la planificación de la tendencia general de la clase.

CONCLUSIONES

Al analizar la práctica pedagógica docente a partir del análisis y reflexión de los procesos de enseñanza y aprendizaje observados durante el período de tutoría. (Virtual), en la Unidad Educativa fiscal a distancia "Arupos" se halló que es indispensable que el docente implemente actividades donde los estudiantes puedan participar de una manera mucho más interactivo durante las sesiones de clases, también se logró evidenciar que es necesario que el docente mejore su praxis pedagogía implementando nuevas estrategias y metodologías para promover un proceso de aprendizaje significativo. En tal sentido la tutoría virtual si resulto positiva y significativa para los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. También se señala que las actividades realizadas por el docente necesitan ser replanteadas con el fin de que los estudiantes puedan sentirse motivados a participar durante la clase, a su vez los estudiantes están dados a estrategias asociadas a la lectura, y que es necesario

que el docente pueda implementar un lenguaje un poco más informal y menos técnico durante la clase y que los estudiantes estén dados al trabajo grupal y de mutua ayuda, y que es necesario que el docente pueda mejorar en la aplicación de algunas actividades planteadas.

Al establecer los aspectos teóricos sobre práctica pedagógica docente, y el proceso de enseñanza y aprendizaje observados, se halló que la técnica apoyo didáctico se focaliza en hacer accesible al estudiantado el lenguaje empleado por su docente y orientado a las ayudas que se le pueden suministrar para que sea capaz de expresar su comprensión de los contenidos. Las técnicas que tienen como objetivo hacer accesible al estudiantado la comprensión de lo que el estudiante debe hacer, y alude a los cambios que el personal docente realiza con el fin de lograr ser entendidos por el estudiantado.

Al establecer líneas estratégicas para mejorar la práctica pedagógica docente a partir del análisis y reflexión de los procesos de enseñanza y aprendizaje observados durante el período de tutoría. (Virtual), en la Unidad Educativa fiscal a distancia “Arupos”, se halló que las estrategias y destrezas que los estudiantes pueden adquirir en torno a competencias digitales requieren de una intervención pedagógica directa para su adquisición, ya que constituyen destrezas complejas que no han sido desarrolladas a cabalidad en de forma anterior. El docente puede intervenir favorablemente en el desarrollo de estas competencias a través del modelaje y la práctica guiada; sin embargo, es la variedad y orquestación de múltiples estrategias lo que facilita el desarrollo de la autonomía y la creatividad en los estudiantes.

LISTA DE REFERENCIAS

- AARÓN, M. (2016). El contexto, elemento de análisis para enseñar Zona Próxima, núm. 25, junio-diciembre, 2016, pp. 34-48 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia. Aliat Universidades (2012) Calidad educativa. México: Aliat Universidades. Capítulo uno. <https://acortar.link/gvcZCx>
- Álvarez, J. (2011). Procedimiento para la evaluación del desempeño laboral de los docentes en el liceo bolivariano “Mariano Montilla” edo. Vargas. (Tesis de Maestría). Universidad “Marta Abreu” de las Villas. <https://acortar.link/rg0hD4>
- Arias, F. (2012). El proyecto de la investigación. Editorial: Episteme. metodología/FidiasG.Arias.ElProyectedeInvestigacin6ta.Edicin.pdf
- Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes Atenas, vol. 3, núm. 31, julio-septiembre, 2015, pp. 63-74 Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos Matanzas, Cuba. <https://acortar.link/1XVv5X>
- Auccaylla, S. (2019). Liderazgo directivo y calidad educativa en una institución educativa pública, 2019. (Tesis de maestría) Universidad Cesar Vallejo. <https://acortar.link/jIMvxs>
- Baena, G. (2017). Metodología de la investigación. (3ra edición). Editorial: Grupo Editorial Patria. [20consulta%20%23%20%20Sesi%C3%B3n%20%20\(3\).pdf](https://acortar.link/20consulta%20%23%20%20Sesi%C3%B3n%20%20(3).pdf)
- Banco Mundial (2020). Educación. Panorama general. <https://acortar.link/9XsGM4>
- Bigott Luis Investigación alternativa y educación popular en América Latina Fondo editorial Tropikos Centro de la Cultura Afrovenezolanas Caracas- Venezuela (1992)
- Bodero, H. (2014). El impacto de la calidad educativa. Artículo de divulgación. Vol. 4. Nro. 1. <https://acortar.link/peiTFY>
- Bolarin, et al. (2021). Cómo enseñar una segunda lengua en el aula? Beneficios asociados al enfoque AICLE- Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal). Vol 1. Nro 16. <https://acortar.link/U1b0Et>
- Buitrago, B. (2008). La didáctica: acontecimiento vivo en el aula Revista Científica Guillermo de Ockham, vol. 6, núm. 2, julio-diciembre, 2008, pp. 55-67 Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia. <https://acortar.link/myErdB>
- Camargo, J. (2001). Reforma, cambio e innovación en el sistema educativo venezolano (1995-2000). Proyecto pedagógico, escuela integral, descentralización y desarrollo de la autonomía escolar. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://acortar.link/ambd3z>

- Castillo-Bustos, M. R. (2019). Breve análisis sobre el diseño teórico de la investigación cualitativa en la construcción del conocimiento científico. *Retos de la Ciencia*, 3(6), pp. 1-9.
- Chacón, P. y Covarrubias, F. (2012). El sustrato platónico de las teorías pedagógicas. *Revistas Tiempo de Educar*, vol. 13, núm. 25, 139-159. <https://acortar.link/czlkb8>
- Contreras, R. (2014). Evaluación del desempeño docente en la escuela primaria. (Tesis de maestría). UPN. México. <https://acortar.link/NKP2a2>
- Cuevas, L. (2016). *La evaluación del desempeño docente: Saberes, expectativas y contexto escolar*. (Tesis de magister), UPEL. <https://acortar.link/17EqIZ>
- Damiani Luis y Bolívar O. (2019). Pensamiento pedagógico emancipador latinoamericano. Ediciones de la Universidad Bolivariana de Venezuela, año 2007 Caracas Venezuela.
- De Chaparro, G., Romero, L., Rincón, E., Jaime, L. (2008). Evaluación de desempeño docente. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, núm. 11, 167-178. <https://acortar.link/w4fZar>
- Elizalde, L. y Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. <https://acortar.link/INveSc>
- Escalona, Campechano y Campechano (2017). Del ser al hacer docente: reconstrucción sociosemiótica del hecho educativo. *Revista de Investigación y Cultura*, Universidad César Vallejo, Campus Chiclayo. <https://acortar.link/cbmF77>
- Escribano, H. (2018). El desempeño docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*. Vol.42. Nro 2. 1-15. <https://acortar.link/0yeYSf>
- Escribano, H. (2018). El desempeño docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*. Vol.42. Nro 2. 1-15. <https://acortar.link/0yeYSf>
- Espinoza, J., Vilca, C., Pariona, J. (2014). El Desempeño Docente Y El Rendimiento Académico En El Curso De Aritmética: Conjuntos, Lógica Proposicional Del Cuarto Grado De Secundaria De La Institución Educativa Pamer De Zárate- San Juan De Lurigancho- Lima- 2014. <https://acortar.link/CKeLDs>
- Frigero, G. y Poggi, M. (1992). *Las instituciones educativas, Cara y Cerca*. Editorial: Trovel Educación. <https://acortar.link/aHFCIN>
- Garbanzo-Vargas, G. (2016). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Educación*, vol. 40, núm. 1. 67-87 <https://acortar.link/OlpGYV>
- González, (2020). Evaluación del desempeño docente. UNAM. Facultad de filosofía y Letras. Trabajo de grado. <https://acortar.link/zk1IEG>
- González, S. (2003). *¿Cómo mejorar el desempeño Docente?* UNESCO. <https://acortar.link/YE9kx0>
- Graterol, C. (2001). Evaluación del Desempeño Docente en su Actuación como Gerente de Aula. Trabajo de Grado de Maestría no publicado. Universidad de Carabobo. Venezuela.
- Guzmán, F. (2018). La experiencia de la evaluación docente en México: Análisis crítico de la imposición del servicio profesional docente. *Revista Iberoamérica de Evaluación Educativa*. Vol. 11. Nro. 1. 135-158. <https://acortar.link/0yeYSf>
- Hernández Robeto .Fernandez Carlos, Baptista Pilar *Metodología de la investigación* McGraw-Hill Interamericana México, 2004
- Hernández y Rodríguez (2011). *Introducción a la Administración. Un enfoque teórico práctico*. 5ta edición. México: Editorial McGrawHill. <https://acortar.link/zk1IEG>
- Hernández, et ál.(2014). *Metodología de la investigación*. 6ta edición. Editorial: McGranhill. <https://acortar.link/98mOeD>
- LOE (1980). Ley Orgánica de Educación (Gaceta Oficial N° 2.635 del 28 de julio de 1980). https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_ven_anexo_33_sp.pdf
- López, C. (2019). *La Pedagogía del Amor y la Ternura: Una Práctica Humana del Docente de Educación Primaria*. Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A. <https://acortar.link/X30dFC>

- Mantilla, W. (2006). Modelos y teorías (myt) en las organizaciones educativas. <https://acortar.link/TbOQYt>
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). La calidad de la enseñanza. Madrid: Alianza. <https://acortar.link/crLaZK>
- Martínez, G., Guevara, A. y Valles, M. (2016). Desempeño docente y calidad educativa. Vol. 12. Nro. 6. Revista RaXimhai. 123-134. <https://acortar.link/CN7yHQ>
- Martínez, G., Guevara, A. y Valles, M. (2016). Desempeño docente y calidad educativa. Vol. 12. Nro. 6. Revista RaXimhai. 123-134. <https://acortar.link/CN7yHQ>
- Mckenzie, J. (1999). Andamiaje para el éxito. Más allá de la tecnología, el cuestionamiento, la investigación y la comunidad escolar alfabetizada en información. En: <http://fno.org/dec99/scaffold.html> [Visitada: 20 Dic 2013].
- Merino, C. y Charter, R. (2010). Modificación Horst al Coeficiente KR - 20 por Dispersión de la Dificultad de los Ítems Interamerican Journal of Psychology, vol. 44, núm. 2. 274-278. <https://acortar.link/lAmom6>
- Molina, et al. (2005). Utilización De Técnicas De Andamiaje En La Enseñanza De Habilidades Receptivas En La Lengua Inglesa En Dos Liceos Rurales De La Provincia De Ñuble. <https://acortar.link/g0BkCo>
- Moreno y Paredes (2014). La gestión de las TIC y la calidad de la educación, medida por los resultados de las evaluaciones escolares estandarizadas. Revista Libre Empresa. Vol. 23. 137-163. <https://acortar.link/OQYziG>
- Morillo, R. y Suarez, L. (2009). La formación docente: Elemento generador de la calidad educativa. Revista de investigación SERBILUZ. Vol. 16. Nro. 2. 362-383. <https://acortar.link/x8mHPO>
- Naranjo, M. (2009). Motivación: Perspectivas Teóricas Y Algunas Consideraciones De Su Importancia En El Ámbito Educativo Educación, vol. 33, núm. 2. 153-170. <https://acortar.link/MZ5wM>
- Pablo A .Troncone, Metodología del preseminario (El preseminario como praxis reiterativa) sin año, impreso en Colombia.
- Pérez, A. (2007). Currículo Nacional Bolivariano Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de Ciencia, CENAMEC, 2007. <https://acortar.link/Xb4ol7>
- Portillo (2015). Modelo de gestión académico docente y a evolución del desempeño docente. (Tesis de maestría). Universidad Nacional del Centro de Perú. <https://acortar.link/RE0T0T>
- Preciado y Gómez (2008). Ser y Quehacer docente en la última década. Rmie, octubre-diciembre 2008, vol. 13, núm. 39, pp. 1139-1163. Ramón A. Tovar El programa lo hace el profesor. Ediciones de la Universidad Bolivariana de Venezuela, año 2012
- Revista de educación, año 13 número 23, 2007 Editorial Laurus Caracas – Venezuela 2007.
- Ronquillo Briones, S., Moreira Basurto, C. A., & Verdesoto Velástegui, O. S. (2016). La evaluación docente una propuesta para el cambio en la Facultad de Administración de la universidad ecuatoriana. Revista Universidad y Sociedad [seriada en línea], 8 (2). pp. 125-131. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Rueda, M. y Wilburn, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. Revista Perfiles educativos. 36 (143). 1-12. <https://acortar.link/51mdrv>
- Scagnoli, N. (2001). Aula virtual: Usode los Elementos que la componen. Artículo. 1-19. <https://acortar.link/6ylqDD>
- Ugalde, M. (2012). Gestión del proceso de evaluación del desempeño docente: desde la administración de la educación. Rev. Gestión de la Educación, Vol. 2, N° 2, 1-40. <https://acortar.link/lOrB5i>
- Unesco, Cepal (2007). Situación Educativa en América latina y el Caribe, garantizando la educación de calidad para todos. <https://acortar.link/F23Mjs>
- Unicef (2015). Educación básica e igualdad entre los géneros. <https://acortar.link/nXaw7M>

- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2008 - Volumen 1, Número 2. <https://acortar.link/9M4uBv>
- Valbuena, M (2001). Peter Senge y la organización educativa como sistema descentralizado. Doctorado en Ciencias Humanas. División de Estudios para Graduados. Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y Educación. La Universidad del Zulia. <https://acortar.link/9xRXWr>
- Velásquez, M., Novoa, M. y Mayorga, González, M. (2006). La organización escolar: punto de partida de la evaluación de los docentes. *Revista: INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, vol. 16, núm. 28, 93-110. <https://acortar.link/IUs3BV>
- Velásquez, M., Novoa, M. y Mayorga, González, M. (2006). La organización escolar: punto de partida de la evaluación de los docentes. *Revista: INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, vol. 16, núm. 28, 93-110. <https://acortar.link/IUs3BV>
- Vera (2018). Paradigma socio crítico y su contribución de la formación inicial docente.

AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y EL NIVEL UNIVERSITARIO

SELF-REGULATION OF LEARNING AND THE UNIVERSITY LEVEL

Geovanny Javier Carrera Viver¹
María Isabel Gallardo Gallardo²
Dayanara Mechelle Guerra Zapata³
Dennisse Alejandra Cisneros Males⁴

Recibido: 2023-05-20 / **Revisado:** 2023-06-22 / **Aceptado:** 2023-07-15 / **Publicado:** 2023-09-15

Forma sugerida de citar: Carrera-Viver, G. J., Gallardo-Gallardo, M. I., Guerra-Zapata, D. M. y Cisneros-Males, D. A. (2023). Autorregulación del aprendizaje y el nivel universitario. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 7(16). 40-57. <https://doi.org/10.53877/rc.7.16e.20230915.4>

RESUMEN

El presente artículo, es una revisión teórica que pretende visualizar el funcionamiento e impacto que tienen los programas de intervención temprana en autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de los primeros semestres, puesto que la mayoría de los problemas de aprendizaje a nivel universitario son: la deserción universitaria y la repitencia, afectando al rendimiento académico estudiantil, problemática generada en su mayoría por factores académicos no cognitivos, como la procrastinación, falta de motivación y conocimientos básicos insuficientes sobre estrategias de aprendizaje. Investigación respaldada por artículos, que se encuentran en las plataformas de información científica de las últimas cuatro décadas, permitiendo evidenciar el origen de la autorregulación del aprendizaje y su evolución, artículos que permiten analizar cómo se asocia la repitencia, la deserción estudiantil y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de diferentes países y de varias universidades del mundo. Se concluye que la literatura científica orienta el desarrollo de modelos de autorregulación del aprendizaje que consideran diversas variables como motivación, organización, la satisfacción, relación con docentes, factores económicos entre otros, los que a pesar de ser independientes se encuentran interrelacionados, modelos que mejoran el rendimiento académico de los/las estudiantes, disminuyen el índice de repitencia y deserción.

Palabras claves: autorregulación del aprendizaje, deserción estudiantil, repitencia, abandono y procrastinación.

¹PhD. en Psicología. Docente Universitario. Universidad Central del Ecuador. Ecuador. gjcarrera@uce.edu.ec / <https://orcid.org/0000-0002-1880-1223>

²Dra. en Psicología Educativa. Docente Universitario. Universidad Central del Ecuador. Ecuador. migallardo@uce.edu.ec / <https://orcid.org/0000-0001-7209-1501>

³Psicóloga. Integrante del Grupo de Investigación en Innovación Educativa. Universidad Central del Ecuador. Ecuador. dmguerra@uce.edu.ec / <https://orcid.org/0009-0000-0569-2665>

⁴Estudiante. Integrante del Grupo de Investigación en Innovación Educativa. Universidad Central del Ecuador. Ecuador. dacisnerosm@uce.edu.ec / <https://orcid.org/0009-0001-1683-0055>

ABSTRACT

This article is a theoretical review that aims to visualize the functioning and impact that early intervention programs have on self-regulation of learning in university students in their first semesters, since the majority of learning problems at the university level are: dropout university and repetition, affecting student academic performance, a problem generated mostly by non-cognitive academic factors, such as procrastination, lack of motivation and insufficient basic knowledge about learning strategies. Research supported by articles, which are found on the scientific information platforms of the last four decades, allowing us to demonstrate the origin of self-regulation of learning and its evolution, articles that allow us to analyze how repetition, student dropout and academic performance in university students from different countries and various universities around the world. It is concluded that scientific literature guides the development of self-regulation models of learning that consider various variables such as motivation, organization, satisfaction, relationship with teachers, economic factors among others, which despite being independent are interrelated, models that improve the academic performance of the students, reduce the repetition and dropout rate.

Keywords: self-regulated learning, student desertion, repetition, abandonment and procrastination.

INTRODUCCIÓN

Cada vez existe mayor número de estudiantes que aspiran ingresar a la universidad, por lo que las instituciones del sistema educativo superior se enfrentan a desafíos constantes, el cual orienta a ampliar su oferta educativa abriendo mayores tasas de matrículas; no obstante, se siguen registrando porcentajes alarmantes del número de deserción, repitencia y bajo rendimiento estudiantil. Cuando se exploran las causas de estos fenómenos, uno de los más comunes, es la deficiencia existente en el desarrollo de habilidades de autorregulación del aprendizaje por parte del estudiantado (Cortés-Cáceres et al., 2019).

El concepto de autorregulación del aprendizaje fue estudiado por; Winne (1996); Boekaerts (1995); Pintrich y De Groot (2016) entre otros, los que coinciden que es un constructo complejo tanto estructural como procesual, ya que incluye factores diversos a analizar como: actitud docente, motivación, técnicas de estudio, planificación y aspectos personales. Todos ellos están ligados al éxito académico que permiten un desarrollo viable del proceso universitario, por lo cual es necesario que a medida que se analizan los modelos de autorregulación del aprendizaje existentes, es necesario especificar sobre qué factor se está enfocando dicho análisis.

Según Bellei (2013) la repitencia de un año o semestre a nivel educativo, se refiere a que el estudiante no aprueba el curso respectivo, por lo que no adquiere las competencias necesarias para pasar al nivel siguiente de formación, convirtiéndose en uno de los tres nudos críticos que presenta la educación superior para el cumplimiento de su universalización. Por otro lado, la deserción estudiantil es entendida como el abandono de un programa de estudios antes de obtener un título o grado académico, decisión que conlleva a que el estudiante se tome un tiempo lo suficientemente largo para considerar la posibilidad de reincorporación, problema que genera una gran pérdida de tiempo y de dinero (Himmel, 2002; Tinto, 1982).

Problemática que se convierte en un tema relevante de discusión entre las instituciones de educación superior y las autoridades a nivel país, debido al alto costo económico que significa en materia de política pública, la repitencia de un año o semestre estudiantil retrasa el desarrollo personal y por ende afecta al progreso de la sociedad. Ambas se relacionan con el curso adecuado de la vida académica que debe estar enmarcada con la salud mental y el bienestar del estudiante.

Al realizar la revisión de contenidos sobre la temática de autorregulación del aprendizaje, se visualiza la presencia de tres dimensiones que son: repitencia, deserción y rendimiento académico, las cuales se desarrollará a continuación con el objetivo de tener una cosmovisión adecuada sobre estas dimensiones.

Dimensión de Repitencia

En la actualidad las Instituciones de Educación Superior (IES) se enfrentan a una problemática creciente, que es la repitencia y posterior deserción escolar. Por lo que las instituciones educativas universitarias se ven comprometidas a proveer servicios educativos de orientación y capacitación que permitan a los/las estudiantes no solo adquirir conocimientos y desarrollar habilidades, sino que además les permita llevar un proceso académico adecuado que sea equilibrado con su vida personal. En este marco se hace referencia entonces a la necesidad de desarrollar programas de autorregulación del aprendizaje en las instituciones educativas de nivel superior, aclarando que no es una limitante para realizarlo en los otros niveles educativos (primaria y/o secundaria).

El autoaprendizaje es muy importante a nivel universitario, su propósito es preparar a los/las estudiantes para las más complejas necesidades de aprendizaje permanente de la era posmoderna digital, que cada vez son más complejas, una de las estrategias para promover el aprendizaje autorregulado de los/las estudiantes universitarios/as se da a través del proceso del cíclico PDCA (planificar, hacer, verificar y actuar) modulado en cinco dimensiones: a) cognición: estrategias de aprendizaje b) motivación: orientación a metas e interés por los temas de aprendizaje c) gestión de recursos: recursos tecnológicos y uso del tiempo de aprendizaje d) estrategias de autorregulación del aprendizaje y e) contexto: percepciones de apoyo docente (Martínez y Gaeta, 2019).

Otros autores como Zimmerman (2000) consideran que la construcción teórica del modelo de autorregulación del aprendizaje (ARA) establece tres fases cuya ocurrencia es secuencial y realimenta el proceso, razón por la cual se considera un proceso cíclico. Las fases del modelo de ARA son: previsión, ejecución y reflexión, modelo que implica un conjunto de creencias motivacionales que son definitivas para la activación del ciclo de autorregulación del aprendizaje. Entre tales creencias se encuentran aquellas que tiene el/la estudiante sobre su capacidad de aprender algo de manera adecuada (autoeficacia), la forma cómo sus acciones tendrán unos efectos específicos (expectativas de resultado), la valoración de la situación a la que se enfrenta (motivación intrínseca) y las intenciones de ser competente respecto a una actividad (orientación a la meta) (Cleary y Platten, 2013). Expresiones que coinciden con la investigación realizada por Daura (2015) en la que encontró que el alto rendimiento que obtienen los/las estudiantes están interrelacionados con el tipo de autorregulación del aprendizaje que el educando desarrolle, sin dejar de considerar la intervención de otros factores.

Por otro lado, el modelo elaborado por Pintrich (2000) plantea fases a través de cuatro componentes claves que son: el primero se refiere a las estrategias cognitivas como técnicas y enfoques que son utilizadas en el procesamiento y comprensión de la información de conocimientos previos que se manejan de acuerdo a la demanda de la tarea escolar; las estrategias metacognitivas hablan acerca de la consciencia y el propio control que debe desarrollar el/la estudiante en el proceso de aprendizaje los que contemplan el monitoreo, comprensión, progreso y efectividad de estrategias que apoyadas por la autorreflexión como eje, ayuda a reajustar los enfoques para mejorar el rendimiento.

Las estrategias motivacionales se centran en gestionar la afectividad del/la estudiante por medio del establecimiento de metas realistas que serán evaluadas en su desarrollo, lo que les permite tener un mejor control emocional para avanzar en el aprendizaje y alcance de objetivos; el último componente son las creencias sobre la propia capacidad, también llamada autoeficacia, este elemento hace referencia a la percepción de su capacidad para enfrentar desafíos y resolver problemas con el fin de continuar sus estudios (Peñalosa y Castañeda, 2008).

Las fases planteadas en este modelo de cuatro elementos se interaccionan e interrelacionan en la premeditación, el monitoreo y la autorreflexión como procesos lineales (Sugrue, 2000). En cada una de estas fases, se desarrollan un conjunto de eventos en la cognición del/la estudiante en el que primero se plantean metas, luego se adoptan estrategias y se realizan juicios cognitivos; en la motivación se encuentran los juicios de autoeficacia y

control emocional; en el comportamiento se da la planeación, el manejo de esfuerzos y la elección, también es relevante el contexto en el cual se da la preparación y ajuste de condiciones para poder llevar un buen proceso de aprendizaje.

Para los investigadores Panadero y Tapia (2014) el cambio de objetivo de aprendizaje que se plantea al inicio el educando se sustenta en aprendizajes extrínsecos que luego de ser interiorizados con el pasar del tiempo se transforman en aprendizajes intrínsecos que funcionan posteriormente como motivacionales. Así mismo, para Boekaerts y Corno (2005) los/las estudiantes establecen un proceso de mediación entre sus metas de crecimiento (top-down) y las metas de bienestar (bottom-up) generando un nuevo eje para la elección de estrategias de aprendizaje. Un modelo más situado en el componente de la motivación fue planteado por Boekaerts (1999) que se centra en el cambio de objetivo y gestión de metas, propuesta que guarda mucha relación con las realizadas por Boekaerts y Corno; y Panadero y Tapia sucesivamente.

La conexión entre la repitencia y la autorregulación yacen sobre todo en la desmotivación, cuando un/una estudiante no logra los estándares establecidos (autoeficacia, metas de crecimiento) considera que el estudio no es para esa persona y en conclusión terminará abandonando sus estudios o repitiendo materias, sobre todo en los primeros años de la carrera. Un estudio realizado en Perú en el 2020 por la Superintendencia Nacional de Educación, reveló que el 27% de los/las estudiantes que ingresan a estudios universitarios abandonan el primer año, mientras que el 32% repite asignaturas (Duche et al., 2020).

Otros estudios realizados en latino américa muestran que las principales causas de la repitencia en Guatemala (2018) y Ecuador, se deben no a la falta de habilidades cognitivas de los /las estudiantes, sino más bien a una falta de adaptación educativa durante la transición de la educación secundaria a la universitaria (Pineda, 2020; Bonilla, 2020). Esta transición es un proceso complejo por el que el/la estudiante cambia sus perspectivas y comportamientos; a tal punto que en América Latina usualmente no hay modelos educativos que contemplen un puente de conexión entre la finalización de educación secundaria y el paso a una vida de educación superior.

Este proceso implica que el/la estudiante adopte nuevas estrategias en función de un aumento de la exigencia académica que suele ser mayor en la universidad que en la educación secundaria, debido a una mayor práctica y desarrollo del pensamiento crítico, analítico y sintético; también la autonomía e independencia para el desarrollo de aprendizajes están más presentes, ya que no es una educación vigilada y/o monitoreada como en la educación secundaria, otros aspectos como los métodos de interaprendizaje variados, una evaluación continua y sistemática, la diversidad de opciones y expectativa de desarrollo personal, forman parte de los desafíos de esta transición (López-Silva et al., 2016).

La transición de la educación a nivel bachillerato en relación a los estudios universitarios, conduce a cambios de comportamiento que pueden conducir al fracaso y la repetición. Una investigación llevada a cabo en Perú determinó la relación entre la adaptación universitaria y la repetición escolar. La metodología fue descriptiva sustancial, con un diseño no experimental de correlación cruzada, en la que se aplicó un módulo con dos cuestionarios (repetición y adaptación universitaria) a una población de 195 estudiantes de la universidad peruana de Los Andes. Los resultados más relevantes mostraron un nivel medio de adaptación académica (70%); con un ajuste bajo a medio en la dimensión institucional (41% a 45% respectivamente). La repetición académica de los ciclos se presentó en el 68% de los/las estudiantes y todos repitieron al menos una materia; concluyendo que existe una alta correlación entre estas variables (Cárdenas, 2020).

Un estudio realizado por Cárdenas (2020) examinó la correlación entre los sentimientos de consistencia y tasa de repetición entre estudiantes de pregrado de una universidad pública, en el área metropolitana de Lima. La muestra fue de carácter no probabilístico, y estuvo integrada por 322 estudiantes de primer año que respondieron al instrumento Orientación de Vida (OLQ-13), también conocido como SOC-13, los resultados evidencian una relación estadísticamente significativa entre la adaptación a la vida universitaria con el nivel de repitencia académica con las asignaturas (materias).

En cuanto a la evaluación de la autorregulación del aprendizaje como tal, un estudio realizado en Chile, analizó la eficiencia de algunos modelos para desarrollar la autorregulación en los/las estudiantes, uno de los modelos analizados fue el de Zimmerman (2000) desde cuatro dimensiones: 1) hábitos regulatorios inadecuados; 2) organización ambiental; 3) búsqueda de información; y 4) organización de tareas. La población estaba compuesta de 322 estudiantes de primer año de Pedagogía en Chile, los resultados indican bajas puntuaciones en todas las dimensiones de las estrategias de autorregulación del aprendizaje (Zambrano et al., 2020).

Otra investigación realizada en México por Estrada-Cabrera (2011) en la que se analizó la relación entre las estrategias de aprendizaje y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Unidad Regional Centro (URC) de la Universidad de Sonora, en la investigación se utilizó el inventario de estrategias de estudio y autorregulación (IEEA) de Castañeda, (2010) y el inventario histórico de Rodríguez y Rocha, (1996) además, aplicaron un perfil sociodemográfico; los resultados señalan que existen deficiencias significativas en los procesos de interaprendizaje entre estas dos variables.

Otra de las aristas presentes en la repitencia de años a nivel estudiantil, es el escaso apoyo docente y la baja realimentación dentro del proceso educativo que recibe el/la estudiante, lo cual se encuentra vinculado al desarrollo de un mejor aprendizaje; causal que genera que el/la estudiante aprehenda por la interacción entre las características personales, comportamentales y contextuales. Para que la realimentación sea efectiva, debe interpretarse, reconstruirse e internalizarse correctamente (Meriño-Montero, 2021).

Los investigadores Rivera et al., (2020) manifiestan que se debe generar un modelo exploratorio de las relaciones entre las características de la realimentación percibida, ya que las evaluaciones realizadas por los/las estudiantes y sus efectos en el ARA y la satisfacción de los/las educandos/as, uno de los resultados del estudio orienta a visualizar que los/las estudiantes construyen una percepción positiva de la realimentación por parte del docente o de su par académico ya que ejerce mayor influencia en sus procesos ARA cuando se garantizan los siguientes valores mínimos: realimentación simultánea, oral, específica y focalizada, la tarea, clara y comprensible; oportunidades para generar una realimentación dialógica e interactiva entre pares; utilizar las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales para apoyar este proceso y una especificación inicial clara de la tarea o el resultado del aprendizaje esperado por los/las estudiantes.

Un estudio realizado en Perú de revisión sistemática de contenidos concluye que los/las estudiantes no cuentan con estrategias de aprendizaje adecuadas al inicio de la vida universitaria, lo que se traduce en fracasos, evasión, cambios de programas académicos o dificultades en la comprensión de las disciplinas académicas. Además, la investigación visualiza que los/las estudiantes tienen un papel protagónico en el proceso de interaprendizaje, por lo que es necesario promover ciertas estrategias de autorregulación del aprendizaje; asimismo, desconocen las estrategias a aplicar en su aprendizaje autorregulado y, en cuanto al rol del/la docente, son guías que motivan y estimulan la adquisición de conocimientos que casi siempre se basan en tics y entornos virtuales. Experiencias de aprendizaje, que, aunque no sean decisivas son de suma importancia en el desarrollo de actividades educativas (Aranda et al., 2022).

Finalmente, dentro de este apartado Cajas et al., (2020); Hernández y Camargo (2017) expusieron sus investigaciones realizadas en la Universidad Central del Ecuador y otra en Colombia respectivamente, en la que muestran que existen otros factores que componen la repitencia de asignaturas, de modo que consideran que los ideales académicos (que son parte de la motivación) se correlacionan con las aspiraciones profesionales reales e ideales con la repetición y no repetición, obteniendo así las variables que explicarían el debe estar ligada a una orientación profesional y debe ser recibida desde la secundaria, que permita a los/las estudiantes a prepararse y luchar por sus aspiraciones profesionales ideales y que pueden explorarse a través de instrumentos validados como el SRSI-SR para mermar las tasas de repitencia (Cleary y Platten, 2013).

Dimensión de Deserción Universitaria

Según lo mencionado por Zárata y Mantilla (2014) la deserción universitaria, es el proceso en que un estudiante se retira de la carrera en que se matriculó de forma voluntario o forzosa ya sea por la influencia positiva o negativa que se presentan en su entorno. Dentro de los análisis de artículos se puede evidenciar que 3 de cada 10 estudiantes desertan en su primer año, la deserción universitaria es un problema de gran interés para los diversos actores del sistema educativo, ya que su presencia en la sociedad es un indicador de ineficiencia, lo que genera costos considerables para los Estados, las universidades, los/las estudiantes y sus familias (Duche et al., 2020).

Los factores asociados a este fenómeno de deserción universitaria se deben a: factores personales (relacionada con notas de cursos o materias inferiores), problemas económicos (no cuentan con el dinero suficiente para asistir a la universidad y los recursos que demanda), factores académicos (el interés y la motivación de los/las estudiantes son muy bajos), factores ambientales (influencias externas), relaciones sociales (influencia de amistades, familiares o pareja emocional), factores institucionales (formación de la profesión, la forma administrativa, servicios que el/la estudiante recibe de la universidad), estos factores inciden en el éxito o fracaso universitario (Castillo et al., 2020; Ramos, 2019; Torres, 2019; Vera et al., 2020).

Por lo que Duche et al., (2020) mencionan que, abortar el abandono académico requiere de estrategias políticas como la orientación académica y profesional, el apoyo emocional y financiero, la mejora de la calidad educativa, el fomento del compromiso de /las estudiantes y la creación de un entorno de interaprendizaje positivo y enriquecedor, por lo que comprender los factores que contribuyen al abandono estudiantil es fundamental para llevar a cabo intervenciones eficaces y promover la permanencia de los/las estudiantes.

De la misma manera, el nivel de estrés académico desarrollado entre los/las estudiantes universitarios, incide en la deserción educativa y pueden presentarse tres tipos de estrés: físico, psicológico o conductual, en las dimensiones leve, moderado y severo. Las causas del estrés académico que presentan los/las estudiantes se deben a la sobrecarga de deberes y trabajos, además, de tener que sobrellevar la personalidad y el carácter del/la profesor/a. Existen investigaciones realizadas en Latinoamérica que muestran que entre el 31 y el 37% de estudiantes dentro de un salón de clases presenta un alto nivel de estrés académico en los tres categorías físico, psicológico y conductual (Zurita, 2020).

Autores como Pineda (2020); Castillo et al., (2020) sugieren que para poder disminuir la tasa de deserción de estudiantes universitarios es importante integrar talleres de estrategias de interaprendizaje, actividades que promuevan el aprendizaje autorregulado, el compañerismo continuo, al que se incluye la tutoría entre pares, el invertir en cursos de nivelación para estudiantes que poseen malas bases académicas (conocimientos) de secundaria al igual que el invertir en campañas de concientización del estudiantado en el sentido de la cantidad de horas dedicadas al estudio, promover una cultura de lectura e investigación, así mismo dedicar tiempo a programas de bienestar universitario que permitan la identificación temprana de problemas de salud mental por su impacto negativo en el rendimiento escolar.

Para abordar eficazmente el abandono académico, las instituciones educativas y los responsables políticos deben emplear estrategias integrales que tengan en cuenta estos factores políticos. La creación de un entorno propicio, la concesión de ayudas económicas, la prestación de servicios de asesoramiento, el fomento del compromiso de los/las estudiantes y la adaptación de las intervenciones a las necesidades individuales pueden contribuir a reducir las tasas de abandono y mejorar la permanencia de los/las educandos (Melgarejo, 2021).

Varios autores como Duche et al., (2020) expresan que existen cuatro factores para el éxito de la adaptación en un entorno universitario, que son: metodología de enseñanza y evaluación de los docentes, sistema de orientación y tutoría, identificación de la vocación profesional y las redes sociales de actividades. Se concluye que el apoyo que deben

desarrollar los/las estudiantes universitarios procesos de autorregulación del aprendizaje son necesarios para evitar la deserción estudiantil.

Dimensión de Rendimiento académico

El rendimiento académico de los/las estudiantes está influenciado por una variedad de factores, más allá de las habilidades innatas, cada estudiante representa un conjunto distinto de influencias que afectan su desempeño. Aunque tanto el/la docente como el/la estudiante contribuyen al rendimiento académico, no todo el proceso de interaprendizaje se puede atribuir al papel del/la docente. Las calificaciones numéricas y cualitativas que reflejan este desempeño son coherentes, válidas y demuestran el proceso de aprendizaje y el logro de metas previamente establecidas (Tomás et al., 2014; Zumárraga y Cevallos, 2022).

Estas variables se encuentran entrelazadas históricamente con la habilidad de los/las estudiantes para asimilar el contenido y sobresalir en el ámbito académico, que tienen su origen en la calidad educativa que reciben los/las jóvenes. Sin embargo, elementos externos tienen un impacto en algunos aspectos de esta dinámica educativa, en esta situación, los factores no cognitivos tienen un mayor impacto en la variabilidad del rendimiento académico, como el estatus socioeconómico o los exámenes estandarizados. Para maximizar el aprendizaje, los/las docentes y las instituciones educativas de nivel superior, pueden utilizar métodos adaptables que no se limitan únicamente a los procesos cognitivos (García et al., 2015; Zumárraga y Cevallos, 2022).

Además, un estudio realizado por Bandura (1991) en el que expresa que la autorregulación del aprendizaje afecta al rendimiento académico y el desarrollo personal del/la estudiante. Pintrich y De Groot (2016) en su investigación sostienen que la autorregulación del aprendizaje involucra procesos cognitivos, motivacionales y metacognitivos que tienen un impacto directo en la mejora del desempeño académico. Otras variables como la tendencia a procrastinar y las metodologías pedagógicas tienen un impacto igualmente importante en el rendimiento académico, según autores como García et al., (2015); Grunschel et al., (2016). Estos elementos son esenciales cuando se considera al/la estudiante y su formación educativa.

Una investigación que estaba orientada a buscar si existe una correlación entre las estrategias de aprendizaje (EA) y el rendimiento académico, los resultados evidencian un proceso enriquecedor. Sin embargo, las modalidades de EA, los enfoques de interaprendizaje y la gestión del tiempo no tienen el mismo impacto en esta variable, los factores que deben arraigarse en la vida de los/las estudiantes son la motivación, la autoeficacia, la gestión eficiente del tiempo y la creatividad. Según Broadbent y Poon (2015); Cardozo (2008) exponen que las estrategias metacognitivas, cognitivas y motivacionales son fundamentales para lograr un alto rendimiento académico por parte del/la educando.

La relación entre la motivación y el rendimiento académico es positiva e intrínseca, a medida que la una aumenta, la otra también lo hace. Los estudios de Vera et al., (2020); Grunschel et al., (2016); Pérez et al., (2020) muestran que una motivación multidimensional, que incluye mensajes positivos, apoyo institucional en temas de salud mental y socioeconómicos, y un entorno de estudio favorable, conducen a un rendimiento académico más alto de los/las estudiantes. El papel del/la maestro/a como fuente de motivación en la dinámica educativa es fundamental, además, del estímulo interno, la motivación también es influenciada por factores externos, como los/las maestros/as, los/las compañeros/as de clase y el lugar de estudio. Según Vera et al., (2020); Grunschel et al., (2016); Pérez et al., (2020) un apoyo multidimensional, que incluye mensajes positivos y un entorno favorable, puede mejorar el rendimiento académico.

Una serie de investigaciones dentro del campo del rendimiento académico centran su atención en la relación entre la autorregulación del aprendizaje y los logros educativos de los/las educandos/as. Greene et al., (2004) exponen que en su estudio de carácter longitudinal en los que los/las estudiantes con una mayor capacidad para autorregular su aprendizaje obtienen ganancias más altas a lo largo de su trayectoria educativa.

Se podría expresar que estos estudios mencionados fomentan el desarrollo de estrategias de aprendizaje, mejora el rendimiento académico y aumenta la capacidad de una autorregulación del aprendizaje. Los/las estudiantes pueden mejorar su rendimiento académico y optimizar su proceso de interaprendizaje mediante el uso metódico de técnicas cognitivas y metacognitivas, el aprendizaje autónomo es una parte crucial de la autorregulación del aprendizaje académico, por cuanto se fortalece la capacidad de los/las estudiantes para adaptarse a diversos contextos educativos y autorregular su progreso académico al fomentar su habilidad para reconocer y abordar sus propias necesidades de aprendizaje.

Desde un punto de vista práctico, las técnicas de autorregulación del aprendizaje demuestran ser efectivas, la enseñanza de habilidades autorregulatorias como planificación, autoevaluación y establecimiento de metas, entre otras, puede mejorar significativamente el rendimiento académico de los/las estudiantes (Zimmerman y Moylan, 2009). Asimismo, Efklides (2011) destaca que la autorregulación del aprendizaje promueve el aprendizaje a lo largo de la vida y no solo en el ámbito académico.

Para resumir, la literatura científica de los últimos 16 años enfatiza el papel de la autorregulación del aprendizaje en el desempeño académico, expresan que existe un efecto positivo entre los procesos autorregulatorios del aprendizaje y los resultados académicos educativos, afirmación que la realizan varios escritores como Zimmerman, Bandura y Pintrich. Estas afirmaciones se respaldan por investigaciones empíricas como las de Greene, Zimmerman y Moylan, que demuestran que la autorregulación del aprendizaje está relacionada con la obtención de calificaciones más altas y una comprensión más profunda del contenido de aprendizaje por parte del/la estudiante. Por lo tanto, es evidente que fomentar la autorregulación del aprendizaje en los entornos educativos puede tener un impacto significativo en el desarrollo personal y los logros académicos de los/las estudiantes.

MÉTODOS Y MATERIALES

Para realizar esta investigación se revisaron las bases de datos de las plataformas Wos (5), Scopus (12), Scielo (14), Latindex (11), Google Scholar (3) y repositorios universitarios (5) de 1982 a 2022; los artículos seleccionados debían cumplir con los siguientes requisitos: 1) Estudios en inglés, portugués y español; 2) Con fecha de publicación entre noviembre de 1985 a julio del 2022; 3) los sujetos estudiados podrían ser de cualquier etnia, sexo y que estén en el nivel universitario; 4) Que los estudios tengan relación entre la Autorregulación del aprendizaje, repitencia, deserción, rendimiento académico. Se excluyeron los estudios dirigidos a los estudiantes con necesidades educativas asociadas a la discapacidad, Las plataformas mencionadas entregaron 189 artículos, la estrategia de selección de estudios consistió en una búsqueda exhaustiva de la literatura en las bases de datos antes mencionadas y una búsqueda manual basada en las referencias de los artículos seleccionados para localizar estudios no encontrados en la búsqueda anterior.

Los criterios de inclusión para seleccionar los estudios fueron todos aquellos que hacen referencia a: autorregulación del aprendizaje, deserción estudiantil, repitencia, abandono y procrastinación, de población universitaria. Se seleccionaron de manera preliminar 110 artículos de los 189 entregados las diversas plataformas, artículos que no cumplían con los criterios específicos de inclusión, tanto a través de la lectura del título, resumen y/o conclusiones/recomendaciones, como de la lectura completa. Lectura crítica de obras potencialmente relevantes. Se seleccionaron un total de 51 artículos que cumplieron con los criterios de inclusión, de los cuales 9 contemplan conceptos iniciales e introducciones al desarrollo histórico de las temáticas de 40 años atrás, permitiendo evidenciar el origen de la autorregulación del aprendizaje y su evolución, los otros 42 corresponden a los últimos 20 años, los artículos seleccionados fueron evaluados por su calidad metodológica a través de las recomendaciones del STROBE criterios con evaluación cualitativa (sí/no) realizada por los/las a/as de forma independiente.

RESULTADOS

Resultados de los aportes de las investigaciones clasificadas por décadas

Tabla 1

Revisión de la década del 1982 a 1991

AUTOR/ES	AÑO	TITULO	POBLACIÓN	APORTE
Tinto	1982	Limits of theory and practice of student attrition	Diferentes grupos de estudiantes de educación superior	A pesar de los numerosos avances en el estudio de la deserción existen limitantes para comprender y reducir el abandono de los estudiantes.
Bandura	1991	Social cognitive theory of self-regulation	Revisión	Teoría de autorregulación en relación con la teoría cognitiva social, circunstancias ambientales y motivacionales

Tabla 2

Revisión de la década de 1995 al 2002

AUTOR/ES	AÑO	TITULO	POBLACIÓN	APORTE
Boekaerts	1995	Teaching students self-regulated learning: Amajor success in applied research (Keynote)	Revisión	El cambio de mente como un proceso dinámico de desarrollo implica adecuar cada variable de la autorregulación al contexto del estudiante para incrementar la motivación y mejorar el aprendizaje.
Winne	1996	A metacognitive view of individual differences in selfregulated learning. Learning and Individual Differences	Revisión	Señala direcciones para futuras investigaciones en relación con la necesidad de modelos más sofisticados de aprendizaje autorregulado con base y se hacen algunas sugerencias sobre metodologías para investigar enfoques de aprendizaje complejos y regulados meta cognitivamente.
Boekaerts	1999	Motivated learning: Studying student situation transactional units	Resultados de estudios previos	Propone el modelo de aprendizaje adaptable, describiendo la teoría del aprendizaje motivado.
Pintrich	2000	The role of goal orientation in self-regulated learning	Revisión	La orientación a objetivos y el aprendizaje autorregulado sugiere un marco general para examinar el aprendizaje y la motivación en contextos académicos, así como factores que se consideran la meta, se recalca también la necesidad de la conceptualización del rendimiento académico.
Sugrue	2000	Cognitive approaches to web-base instruction. En: S.P. Lajoie. Computers as cognitive tolos, volumen two: no more walls.		La variabilidad en la elección de los paradigmas de aprendizaje debe guiar el planteamiento de metas que serán el principal factor motivador para llevar un buen proceso de aprendizaje, qué además debe ir acompañado de la tecnología.
Zimmerman	2000	Attaining self-regulation: a social cognitive perspective	Revisión	Analiza la literatura respecto a la autorregulación, sus subcomponentes y funciones junto con la teoría e investigación cognitiva social, ampliando esto en las estructuras de los sistemas autorregulatorios y la relación con el ambiente.
Himmel	2002	Modelos de Análisis de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior.	Revisión	Aborda la conceptualización de diferentes terminologías como la deserción, sus enfoques teóricos y las aproximaciones a la deserción.

Tabla 3

Revisión de la década de 2004 al 2011

AUTOR/ES	AÑO	TÍTULO	POBLACIÓN	APORTE
Greene, et al.,	2004	Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation.	Estudiantes de secundaria	Probar un modelo que explica el impacto de la percepción del aula sobre la motivación. Además, se evaluó el impacto de la autoeficacia, la instrumentalidad y las metas en el compromiso y el rendimiento cognitivo de los estudiantes.
Boekaerts y Corno	2005	Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention.	Revisión	Trata sobre la definición de autorregulación, modelo de procesamiento dual y su interacción con los objetivos de bienestar, como ha ido evolucionando la investigación y teorización de la autorregulación
Cardozo	2008	Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario	Estudiantes Universitarios primero	Es un estudio dirigido a demostrar la relación entre la autorregulación y el rendimiento académico, aplicando el MSQ por lo cual también se logra demostrar que los y las estudiantes usan estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales.
Peñalosa y Castañeda	2008	Generación del conocimiento en la educación en línea. Un modelo para el fomento de aprendizaje activo y autorregulado	Estudiantes Universitarios	Los resultados indican que, al aprender en este ambiente, los estudiantes muestran desempeños significativamente superiores tanto en comparaciones pre-post test como contra un grupo testigo.
Rodríguez y Rocha	2009	Diseño de pruebas para evaluación educativa. Reglas para elaborar ítems de formato de selección y de producción	Instructivo	Se detalla el proceso para elaborar ítems para diferentes fases del diseño de pruebas educativas como un inventario histórico
Zimmerman y Moylan	2009	Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect	Revisión	Evalúa los procesos y creencias que existen en el aprendizaje de acuerdo con el modelo cognitivo y explica la intersección de los procesos metacognitivos y las creencias motivacionales de los estudiantes desde un metaanálisis del entrenamiento autorregulador
Castañeda	2010	Construcción de Instrumentos de Estrategias de estudio, Autorregulación y Epistemología Personal, Validación de Constructo	Estudiantes de bachillerato y educación superior	La utilización de herramientas atingentes como estrategias de estudio y autorregulación y otra de epistemología personal, desarrollan sus características y sus estructuras.
Efklides	2011	Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model.	Revisión	Estudia el SRL y MASRL en sus distintos niveles, es decir, se revisa como la capacidad cognitiva, conocimientos, entre otros guían la autorregulación de la persona en el aprendizaje.
Estrada-Cabrera	2011	Evaluación de estrategias de aprendizaje y autorregulación en estudiantes universitarios	Estudiantes universitarios	Evalúa la relación entre las estrategias de aprendizaje y autorregulación, sin demostrar una correlación positiva.

Tabla 4
Revisión de la década de 2013 al 2022

AUTOR/ES	AÑO	TÍTULO	POBLACIÓN	APORTE
Bellei	2013	Estudio de la segregación socioeconómica y académica en la educación chilena	Revisión / escolar en Chile	Analiza la segregación de la población escolar en Chile en dos dimensiones: la segregación socioeconómica y la segregación académica, materia de enorme interés dada la fuerte configuración del mercado del sistema educativo chileno.
Cleary y Platten	2013	Examining the Correspondence between Self-Regulated Learning and Academic Achievement: A Case Study Analysis.	Estudiantes de secundaria	La utilización del SRL, PRES y SREP modelan al estudiante logrando mejorar el rendimiento de la persona en lo académico
Tomás-Miquel, et al.,	2014	Determinantes del rendimiento académico en los estudiantes de grado. Un estudio en administración y dirección de empresas	Estudiantes universitarios	Plan Bolonia empleado en este estudio muestra que existen diversos factores que intervienen en el rendimiento académico, desarrolla estos factores tanto de forma cualitativa como cuantitativa y el papel de las instituciones educativas
Panadero y Tapia	2014	¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje	Revisión	El uso de estrategias de aprendizaje para mejorar los resultados académicos, el aprendizaje profundo y transferible, basado en los modelos de autorregulación de teorías holísticas y comprensivas sobre las estrategias de aprendizaje descritas por Zimmerman.
Zárate y Mantilla	2014	La deserción estudiantil UIS, una mirada desde la responsabilidad social universitaria	Estudiantes universitarios	Aborda la deserción estudiantil en las instituciones de educación superior y como afecta al desarrollo del individuo y del país.
Daura	2015	Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina	Estudiantes universitarios	Vinculación del rendimiento académico con la autorregulación, desarrollado desde el marco teórico y su análisis luego de aplicar el MSLQ.
García, et al.,	2015	Aprendizaje y Rendimiento Académico en Educación Superior: Un Estudio Comparado	Estudio comparado	Se corroboró que los estudiantes que tienen un buen rendimiento poseen un repertorio mayor de estrategias de aprendizaje que los que logran un menor rendimiento. Desarrollando principalmente comparaciones entre los diferentes modelos.
Broadbent y Poon	2015	Estrategias de aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en entornos de aprendizaje de educación superior en línea: una revisión sistemática	Revisión	La revisión sistemática que realizaron determino que los y las estudiantes de Latinoamérica no tienen un adecuado desarrollo de las estrategias de autorregulación del aprendizaje, brindando una visión panorámica de esta temática y de los diversos instrumentos dentro de los estudios.

Grunschel, et al.,	2016	Efectos del uso de estrategias de regulación motivacional sobre la procrastinación académica, el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes	Estudiantes universitarios	El uso de estrategias de regulación motivacional en general e individuales, tenían efectos indirectos positivos significativos en el rendimiento académico y el bienestar afectivo/cognitivo de los estudiantes.
López-Silva, et al.,	2016	El pensamiento crítico-analítico en estudiantes del área de Biología de la Universidad de Guayaquil, Ecuador	Estudiantes universitarios	Se aplicó un estudio para obtener información respecto al pensamiento crítico-analítico en los procesos enseñanza aprendizaje, lo cual demostró que para un desarrollo en el aula de dicho pensamiento se requiere que los y las docentes tengan un estilo de enseñanza-aprendizaje adecuado
Pintrich y De Groot	2016	Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance.	Estudiantes de secundaria	Relación entre la orientación motivacional, aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico, se vio que la autorregulación, la auto eficiencia y la ansiedad son buenos predictores del desempeño
Hernández y Camargo	2017	Adaptación y validación del Inventario de Estrategias de Autorregulación en estudiantes universitarios	Estudiantes universitarios	El análisis realizado demostró que quienes repitieron el semestre presentan calificaciones altas en las asignaturas que cursaron por segunda vez.
Ventura, et al.,	2019	Aprendizaje Autorregulado en el Nivel Universitario: Un Estudio Situado con Estudiantes de la Carrera de Psicopedagogía en Diferentes Grados Académicos	Estudiantes universitarios	El estudio muestra que la autorregulación y la motivación varían de acuerdo con el ciclo de estudio en el que se encuentran las personas, contribuyendo a un análisis de dimensiones cognitivas y contextuales situado en las estrategias de aprendizaje y patrones de motivación de grupos universitarios de estudiantes.
Martínez y Gaeta	2019	Utilización de la plataforma virtual Moodle para el desarrollo del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios	Estudiantes universitarios	Se desarrolló y se implementó un programa virtual de acompañamiento que promoviera el aprendizaje autorregulado entre los universitarios mediante el proceso cíclico PHVA en el cual se enfatizó la importancia de promover el aprendizaje autorregulado en la universidad mediante el uso de entornos virtuales de aprendizaje
Torres	2019	"Factores que impactan en la deserción estudiantil en las universidades de Latinoamérica del año 2009 al 2019": una revisión de la literatura científica.	Revisión	Análisis de los factores influyentes en la deserción de estudiantes de universidades en Latinoamérica.
Ramos	2019	Factores asociados a la deserción universitaria de los estudiantes de primer al tercer ciclo de la Escuela Académico Profesional de Estomatología de la	Estudiantes universitarios	Establece la relación entre los factores asociados y la deserción universitaria de los estudiantes

UAPfilial Piura, periodo
2013 – 2015

Cortés-Cáceres, et al.,	2019	Deserción universitaria: La epidemia que aqueja a los sistemas de educación superior	Revisión	Determina las principales causas y factores asociados a los altos índices de deserción estudiantil experimentados en el último tiempo, relacionadas a la deserción (abandono) estudiantil en Chile
Bonilla	2020	Sentido de coherencia y tasa de repitencia académica en alumnos de primer año de una universidad pública de Lima	Estudiantes universitarios	Se determinó que la coherencia, la comprensión no tienen una relación positiva con la repitencia.
Cajas, et al.,	2020	Aspiraciones profesionales reales e ideales y su relación con la repitencia y no repitencia de los estudiantes de los tres últimos semestres de la Universidad Central del Ecuador, periodo 2018 – 2019	Estudiantes universitarios	La situación académica y la repitencia se ven influenciados por la forma de enseñar del o la docente, dificultades del sistema académico y otros factores
Cárdenas	2020	Adaptación universitaria y repitencia académica, Facultad de Ciencias Administrativas y Contables, Universidad Peruana Los Andes, 2020	Estudiantes universitarios	La adaptación influye de manera inversa en la repitencia, las dimensiones interpersonales y de elección de carrera influyen directamente en la repitencia
Zambrano, et al.,	2020	Análisis de estrategias de autorregulación en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena.	Estudiantes universitarios	La aplicación del Modelo de Zimmerman para analizar las estrategias de autorregulación, demostrando que el tipo de enseñanza si permite diferenciar al estudiantado y resalta la importancia de fomentar las estrategias de autorregulación
Castillo, et al.,	2020	Factores que influyen en la deserción y reprobación de estudiantes de un curso universitario de matemáticas	Estudiantes universitarios	Se buscaba identificar los factores que influyen en la deserción y reprobación de estudiantes
Duche, et al.,	2020	Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria	Estudiantes universitarios	El análisis de factores internos y externos que permiten a los nuevos estudiantes adaptarse con éxito al entorno universitario, se da principal importancia a los que realiza o proporciona la institución educativa y como afecta en el abandono del estudiantado
Pazos, et al.,	2020	Main causes that affect academic performance in university students	Estudiantes universitarios	En este estudio se visualiza la relevancia de la enseñanza-aprendizaje, interés en las actividades académicas y las metodologías de enseñanza influyen positivamente en el rendimiento académico
Pineda	2020	Técnicas andragógicas y su incidencia en la	Estudiantes universitarios	Las técnicas andragógicas influyen en la reducción del fracaso educativo

		reducción del fracaso educativo		
Pérez, et al.,	2020	Rendimiento académico en estudiantes Vs factores que influyen en sus resultados: una relación a considerar	Estudiantes universitarios	Busca identificar los factores que influyen en el rendimiento los cuales son: la motivación, hábitos de estudio y preparación en la enseñanza precedente.
Rivera, et al.,	2020	Análisis de la Repitencia y su Incidencia en la Aprobación del Pensum en la Cohorte 2014 de la Facultad de Ciencias de la Ingeniería e Industrias.	Estudiantes universitarios	Busca determinar el tiempo para aprobar el semestre, añadiendo factores como la repitencia y el progreso, por lo cual es importante conocer y analizar las causas
Vera, et al.,	2020	Salud mental y deserción en una población universitaria con bajo rendimiento académico	Estudiantes universitarios	Se estudia la deserción como un fenómeno asociado con el estado de salud físico y mental, demostrando que al relacionarse la Instituciones deben tener programas de bienestar estudiantil dirigidos para esta problemática
Zurita y García	2020	Estrés académico y su relación con la memoria de trabajo en estudiantes universitarios	Estudiantes universitarios	La memoria y el estrés académico tienen una significancia positiva, estudian también como estos afectan en el ámbito académico
Melgarejo, et al.,	2021	Factores académicos y sociales en la deserción de los estudiantes de Electricidad del Instituto Superior Tecnológico	Estudiantes universitarios	Los factores académicos-sociales y la deserción estudiantil influyen entre ellos, también repercute en otros factores como el financiamiento económico
Meriño-Montero	2021	Repitencia escolar: análisis y reflexiones en un establecimiento educacional en la comuna de Valparaíso, Chile	Estudiantes de secundaria	El riesgo de repitencia obedeció a factores sociodemográficos, académicos y socioemocionales, a partir de los cuales se concluyó la necesidad de trabajarlos en torno a tres componentes: apoyo familiar, acompañamiento académico y promoción de la convivencia escolar
Aranda, et al.,	2022	El aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación superior en escenarios virtuales	Estudiantes universitarios	Conocer las distintas estrategias didácticas en el nivel superior para mejorar el aprendizaje autorregulado en estudiantes, evidenciado la necesidad de buscar que las diferentes estrategias para fomentar el aprendizaje autorregulado sean parte del currículo integrado y aplicado oportunamente, en las aulas
Zumárraga y Cevallos	2022	Autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ecuador	Estudiantes universitarios	La autoeficacia, la procrastinación impactan en el rendimiento y desempeño académicos

Nota: Resultados extraídos de las investigaciones reportadas en este estudio (51 artículos).

Al revisar los resultados de las investigaciones descritas se puede inferir que el nivel de repitencia y deserción disminuyen significativamente cuando los estudiantes desarrollan procesos de autorregulación del aprendizaje, además, se evidencia en los resultados que

existencia una coincidencia, que es que, cuando el rendimiento académico del estudiante aumenta es porque incrementó sus estrategias de autorregulación del aprendizaje.

En la presente revisión teórica se logra determinar que las dimensiones de: Repitencia, Deserción Universitaria y la de Rendimiento Académico, se encuentran interrelacionadas e interdependientes, pero a su vez son independientes, lo que conlleva a que los investigadores de esta área deben tener una mirada multidimensional para llegar a comprenderla. Asimismo, permite ver como no existe un cambio conceptual y procedimental del concepto de autorregulación del aprendizaje en el pasar del tiempo, sin embargo, hay que resaltar que la manera de estudiarlo si cambió por lo complejo de sus dimensiones y la diversidad de contextos presentes al momento de que el estudiante ingresa a la educación formal.

CONCLUSIONES

La repitencia y la deserción estudiantil en las instituciones de Educación Superior están influenciadas por factores como la autorregulación del aprendizaje, la adaptación a la educación universitaria, el feed back docente y la elección de carrera, el fomentar estos factores son acciones fundamentales para abordar esta problemática (Martínez y Gaeta, 2019; Rivera et al., 2020; Pineda, 2020).

Si bien los modelos de autorregulación del aprendizaje presentan limitaciones en la efectividad, no deben ser soluciones aisladas para la disminución de la repetición y el abandono escolar por parte de los/las estudiantes, pues se debe promover la integración contextual y el apoyo institucional en planes educativos que pueden potenciar la efectividad de estos modelos y mejorar significativamente el rendimiento académico de lo/las estudiantes de pregrado (Ventura., 2019).

La clave radica en desarrollar estrategias de autorregulación del aprendizaje ya que como lo demuestran los estudios sobre la temática al aplicarlos en los primeros semestres de una carrera cursada por el/la estudiante, generaría una mejor adaptación escolar. Las instituciones de educación superior (IES) pueden desarrollar una estrategia más integral y duradera para apoyar el éxito académico ajustando los modelos de autorregulación del aprendizaje a las realidades contextuales de los/las estudiantes, teniendo en cuenta sus necesidades únicas y las barreras que enfrentan (Pazos et al., 2020).

Los modelos de autorregulación como el PDCA de Martínez y Gaeta (2019) y las fases secuenciales de Zimmerman (2000) enfatizan la previsión, la ejecución y la reflexión para lograr un interaprendizaje efectivo y sostenible. Además, Pintrich (2000) destaca los componentes clave de las estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales, que, cuando se aplican adecuadamente, pueden mejorar el rendimiento y la adaptación de los/las estudiantes.

REFERENCIAS

- Aranda, C., Ricra, R., Rivera, M., Bejarano, P. y Magallanes, M. (2002). El aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación superior en escenarios virtuales. *Revista Ciencia y Práctica*. 2 (3). <https://n9.cl/mwe60>
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287. ISSN 0749-5978. <https://n9.cl/za5gjm>
- Bellei, C. (2013). Estudio de la segregación socioeconómica y académica en la educación chilena. *Estudios pedagógicos Valdivia*. 39 (1). <https://n9.cl/rds2v>
- Boekaerts, M. (1995). Teaching students self-regulated learning: A major success in applied research (Keynote). Presented at the IV European Conference of Psychology, Athens, Greece.

- Boekaerts, M. (1999). Motivated learning: Studying student situation transactional units. *European Journal of Psychology of Education*, 14(1), 41-55. doi: 10.1007/bf03173110
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231.
- Bonilla, A. (2020). Sentido de coherencia y tasa de repitencia académica en alumnos de primer año de una universidad pública de Lima. *Revista Universidad Peruana Los Andes*. <https://n9.cl/k7f9h>
- Broadbent, J. y Poon, W. (2015). Estrategias de aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en entornos de aprendizaje de educación superior en línea: una revisión sistemática. *The Internet and Higher Education*. 27, 1-13. <https://n9.cl/k5evr>
- Cajas, J., Aillón, K. y Anzules, J. (2020). Aspiraciones profesionales reales e ideales y su relación con la repitencia y no repitencia de los estudiantes de los tres últimos semestres de la Universidad Central del Ecuador, periodo 2018 – 2019. [Trabajo de titulación previo a la obtención del Título de Ingeniero Estadístico]. Universidad Central del Ecuador. <https://n9.cl/w631w>
- Cárdenas, L. (2020). Adaptación universitaria y repitencia académica, Facultad de Ciencias Administrativas y Contables. *Revista Universidad Peruana Los Andes*. <https://n9.cl/dvvp4>
- Cardozo, A., (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Laurus*, 14 (28), 209-237. <https://n9.cl/vot50>
- Castañeda, S. (2010). Construcción de Instrumentos de Estrategias de estudio, Autorregulación y Epistemología Personal, Validación de Constructo. *Revista Mexicana de Psicología*. (27) 77-85. <https://n9.cl/th7vnd>
- Castillo, M., Gamboa, R. y Mora, R. (2020). Factores que influyen en la deserción y reprobación de estudiantes de un curso universitario de matemáticas. *Uniciencia*. 34 (1). 219-245. <https://n9.cl/yey9w>
- Cleary, T. J., y Platten, P. (2013). Examining the Correspondence between Self-Regulated Learning and Academic Achievement: A Case Study Analysis. *Education Research International*, 2013, e272560. <https://n9.cl/9vn3r>
- Cortés-Cáceres, S., Álvarez, P., Llanos, M., & Castillo, L. (2019). Deserción universitaria: La epidemia que aqueja a los sistemas de educación superior. *Revista Perspectiva*, 20(1), 13-25. <https://n9.cl/dq2dy>
- Daura, F. (2015). Self-Regulated Learning and Academic Achievement among Students in the Clinical Cycle of their Medical Degree. 17 (3). <https://n9.cl/mvhcn>
- Duche, A., Paredes, F., Gutierrez, O. y Carcausto, L. (2020). Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*. 26 (3). 244-258. <https://n9.cl/pg3jx>
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6-25, DOI: 10.1080/00461520.2011.538645
- Estrada-Cabrera, R. (2011). Evaluación de estrategias de aprendizaje y autorregulación en estudiantes universitarios. [tesis para la obtención del título maestría en innovación educativa, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://n9.cl/jh57i>
- García, F., Fonseca, G. y Concha, L. (2015). Aprendizaje y Rendimiento Académico en Educación Superior: Un Estudio Comparado. *Actualidades Investigativas en Educación*. 15 (3). <https://n9.cl/bvv48>
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462-482. ISSN 0361-476X. <https://n9.cl/7iqbu>
- Grunschel, G., Schwinger, M., Steinmayr, R. y Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*. 49. 162-170. <https://n9.cl/z59ls>

- Hernández, A. y Camargo, Á. (2017). Adaptación y validación del Inventario de Estrategias de Autorregulación en estudiantes universitarios. *Suma Psicológica*, 24 (1),9-16. <https://n9.cl/v1tf8>
- Himmel, E. (2002). Modelos de Análisis de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior. *Revista Calidad en La Educación*, 17, 75-90
- López-Silva, B., García-Rodríguez, I, Hernández-Navarro, M, López-Córdova, B, López-Córdova, M, y Barbies-Rubiera, A. (2016). El pensamiento crítico-analítico en estudiantes del área de Biología de la Universidad de Guayaquil, Ecuador. *EDUMECENTRO*, 8(3), 38-51. <https://n9.cl/jzknr>
- Martínez, L. y Gaeta, M. (2019). Utilización de la plataforma virtual Moodle para el desarrollo del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *EDUCAR*. 55 (2). <https://n9.cl/6hqz0>
- Melgarejo, G. (2021). Factores académicos y sociales en la deserción de los estudiantes de Electricidad del Instituto Superior Tecnológico. <https://n9.cl/hk53i>
- Meriño-Montero, I. (2021). Repitencia escolar: análisis y reflexiones en un establecimiento educacional en la comuna de Valparaíso, Chile. *Revista Innova Educación*. Vol.3. Núm.1. 1pp 20-38. <https://n9.cl/ivgaw>
- Panadero, E. y Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de psicología*. 30 (2) 450 – 462. <https://n9.cl/d7rvm>
- Pazos, E., Gavín, M., Lema, R., Ferigra, D., y López, S. (2020). Main causes that affect academic performance in university students. 2 (1).
- Peñalosa, E. y Castañeda, S. (2008). Generación del conocimiento en la educación en línea. Un modelo para el fomento de aprendizaje activo y autorregulado. *Revista Mexicana de investigación Educativa*. 13 (36) 249-281. <https://n9.cl/8mosr>
- Pérez, J., Fernández, Y., Cordoví, L., Cabrera, Y., & Leyva, E. (2020). Rendimiento académico en estudiantes Vs factores que influyen en sus resultados: Una relación a considerar. *EDUMECENTRO*, 12(4), Article 4. <https://n9.cl/7n0fi>
- Pineda, O. (2020). Técnicas andragógicas y su incidencia en la reducción del fracaso educativo. *Revista Docencia Universitaria*. 1 (1). <https://n9.cl/3cvy1>
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M Boekaerts; P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press. <https://n9.cl/hiq6r>
- Pintrich, P. R., y De Groot, E. V. (2016). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 33-40.
- Ramos, J. (2019). Factores asociados a la deserción universitaria de los estudiantes de primer al Tercer Ciclo de la Escuela Académico Profesional de Estomatología de la UAP-Filial Piura, Periodo 2013-2015. *Alas Peruana*. <https://n9.cl/ol02w>
- Rivera, J., Pazmiño, G. y Cerda. N. (2020). Análisis de la Repitencia y su Incidencia en la Aprobación del Pensum en la Cohorte 2014 de la Facultad de Ciencias de la Ingeniería e Industrias. *Economía y Negocios*. 11 (1). 47-59. <https://n9.cl/06h45>
- Rodríguez, M., y Rocha, M. (2009). Diseño de pruebas para evaluación educativa. Reglas para elaborar ítems de formato de selección y de producción. Chile: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación/UNESCO.
- Sugrue, B. (2000). Cognitive approaches to web-base instruction. En: S.P. Lajoie. *Computers as cognitive tolos, volumen two: no more walls*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice of student attrition. *Journal of Higher Education*. Vol. 3, N° 6: 687-700.
- Tomás, J., Expósito, M., y Sempere, S. (2014). Determinantes del rendimiento académico en los estudiantes de grado. Un estudio en administración y dirección de empresas. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (2), 379-392. <https://n9.cl/r1uo8>
- Torres, L. (2019). Factores que impactan en la deserción estudiantil en las universidades de Latinoamérica del año 2009 al 2019: una revisión de la literatura científica. [Tesis para

- optar al grado de Licenciado en Administración]. Universidad privada del Norte. <https://n9.cl/jnrwk>
- Ventura, A., Cattoni, M. y Borgobello, A. (2019). Self-Regulated Learning at the University Level: A Situated Study with Students of Psychopedagogy Career in Different Academic Grades. *Revistas Académicas de la Universidad Nacional*. 21 (2). 1-20. <https://n9.cl/jdppq>
- Vera, L., Niño, J., Porras, A., Durán, J., Delgado, P., Caballero, M. y Rueda, J. (2020). Salud mental y deserción en una población universitaria con bajo rendimiento académico. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. (60). <https://n9.cl/7dd0b>
- Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in selfregulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 327-353. doi: <https://n9.cl/tofyc>
- Zambrano, C., Diaz-Mujica, A., Pérez, M. y Rojas-Díaz, E. (2020). Análisis de estrategias de autorregulación en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Formación Universitaria*. 13 (5). 223-232. <https://n9.cl/xsguv>
- Zárate, R., & Mantilla, E. (2014). La deserción estudiantil UIS, una mirada desde la responsabilidad social universitaria. *Zona Próxima*, 21, 121-134. <https://n9.cl/bs078>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. *Self-regulation: theory, research and application* (pp. 13-39). Orlando, FL: Academic Press. <https://n9.cl/wqlw0>
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. *Handbook of metacognition in education* (pp. 299-315). Routledge. <https://n9.cl/rw7g8>
- Zumarraga, M. y Cevallos, G. (2022). Self-efficacy, procrastination and academic performance in university students in Ecuador. vol.17, n.2, pp.277-290. ISSN 1390-8642. <https://n9.cl/afupfk>
- Zurita, L. (2020). Estrés académico y su relación con la memoria de trabajo en estudiantes universitarios. [Tesis para optar por la Maestría de Psicología Clínica]. Universidad Técnica de Ambato. <https://n9.cl/6tcqr>

NIVEL DE DOMINIO DE LA COMPETENCIA DIGITAL EN EL USO Y ALFABETIZACIÓN TECNOLÓGICA EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

MASTERY LEVEL OF DIGITAL COMPETENCE IN THE USE AND TECHNOLOGICAL LITERACY IN HIGHER EDUCATION TEACHERS

Rubí Estela Morales Salas¹
José de Jesús Jiménez Arévalo²
Adauto Alejandro Casas Flores³

Recibido: 2023-05-01 / **Revisado:** 2023-06-15 / **Aceptado:** 2023-07-15 / **Publicado:** 2023-09-15

Forma sugerida de citar: Morales-Salas, R. E. Jiménez-Arévalo, J. Casas-Flores, A. A. (2023). Nivel de dominio de la competencia digital en el uso y alfabetización tecnológica en docentes de Educación Superior. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 7(16). 58-77. <https://doi.org/10.53877/rc.7.16e.20230915.5>

RESUMEN

Los avances tecnológicos en todos los ámbitos requieren que los individuos estén alfabetizados tecnológicamente. No menos importante es el sector educativo, en el que la capacitación y formación docente en este tema aún representa un reto al interior de las instituciones de educación superior. El objetivo de esta investigación es identificar el nivel de dominio con el que cuentan los docentes de un centro temático de educación superior con respecto a la competencia digital: uso y alfabetización tecnológica. Se siguió una metodología cuantitativa, no experimental, de tipo descriptivo y transversal. Se utilizó la técnica de la encuesta a través de un cuestionario, con una muestra de 75 docentes, el análisis de datos se llevó a cabo mediante estadística descriptiva. Los resultados revelan que los docentes cuentan con altos niveles de alfabetización digital en rubros como: conocimiento y uso de los componentes periféricos, manejo de la web y sus herramientas básicas, almacenamiento de datos en la nube y el uso de herramientas digitales para el trabajo colaborativo; así también reportó bajos niveles de dominio en el uso de diversas plataformas educativas, manejo de redes sociales y en la búsqueda, gestión y discriminación de información.

Palabras clave: nivel, dominio, competencia digital, alfabetización tecnológica, educación superior.

¹ Doctora en educación. Profesora investigadora de tiempo completo Universidad de Guadalajara. México. rubi.morales@suv.udg.mx / <https://orcid.org/0000-0003-4133-4712>

² Doctor en desarrollo de competencias educativas. Profesor investigador de tiempo completo Universidad de Guadalajara, México. jaj186@cucea.udg.mx / <https://orcid.org/0000-0003-0727-0145>

³ Profesor investigador de tiempo completo. Universidad de Guadalajara, México. adauto@cucea.udg.mx / <https://orcid.org/0000-0001-9956-6319>

ABSTRACT

Technological advances in all scopes require individuals to be technologically literate. No less important is the educational sector, in which teacher training and education on this subject still represents a challenge within higher education institutions. The objective of this communication is to identify the level of mastery that higher education teachers have regarding digital competence: use and technological literacy in a thematic center of a university in Western Mexico. A quantitative methodology was used with a non-experimental, descriptive, and cross-sectional design. The survey technique was used through a questionnaire with a sample of 75 teachers, and the data analysis was carried out through descriptive statistics. The outcomes disclose that teachers have high levels of digital literacy in areas such as: knowledge and use of peripheral components, web management and its basic tools, data storage in the cloud and the use of digital tools for collaborative work; Thus, it also reported low levels of mastery in the use of various educational platforms, search and management of social networks, management, and discrimination of information.

Keywords: level, mastery, digital competence, technological literacy, higher education.

INTRODUCCIÓN

En la era de la información y la comunicación digital, la integración de la tecnología en el ámbito educativo se ha vuelto una necesidad imperante. En particular, en el nivel de Educación Superior, donde se espera una formación académica de calidad y actualizada, resulta esencial que los docentes estén preparados y alfabetizados en el uso de las herramientas tecnológicas pertinentes. Sin embargo, a pesar de la creciente disponibilidad y utilidad de las tecnologías educativas, aún persisten desafíos significativos en cuanto a la implementación efectiva de dichas herramientas por parte de estos.

La presente investigación se centra en el estudio del uso y la alfabetización tecnológica en docentes de Educación Superior, con el objetivo de identificar el nivel de dominio con el que cuentan los docentes, comprender la situación actual y las barreras y desafíos que enfrentan para integrar la tecnología en sus prácticas pedagógicas. En este sentido, la alfabetización tecnológica se refiere no solo al dominio técnico de las herramientas, sino también a la capacidad de utilizarlas de manera efectiva y significativa para promover el aprendizaje y el desarrollo de habilidades en los estudiantes de todos los niveles educativos, considerando que el nivel superior puede ser el último eslabón para vincular a éste con el sector laboral; por lo tanto, es de esperarse que demuestre, use y aplique múltiples competencias digitales en su labor profesional consiguiendo ser más competitivos.

Pero ¿qué sucede cuando el docente no está capacitado lo suficiente para impartir sus clases utilizando las llamadas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) y las TEP (Tecnologías de Empoderamiento y Participación)? ¿Cómo se espera que los docentes apliquen estrategias didácticas vanguardistas para lograr que los estudiantes adquieran aprendizajes actuales al contexto que se vive en la sociedad? ¿Cuál es el nivel de dominio que tienen los docentes de educación superior con respecto al uso y alfabetización tecnológica? Estas interrogantes llevan a los investigadores de esta comunicación a centrarse en un objetivo que consistió en identificar el nivel de dominio con el que cuentan los docentes de un centro temático de educación superior con respecto a la competencia digital: uso y alfabetización tecnológica.

A partir de identificar los niveles de dominio, se espera proponer estrategias de capacitación que promuevan esta competencia acorde al contexto de referencia. Se desarrolla con docentes adscritos al Departamento de Sistemas de Información del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara (UdeG).

Competencia digital

El concepto de competencia presenta distintas acepciones, de acuerdo con Gallego et. al (2010) puede referirse a la capacidad de analizar, razonar y comunicarse efectivamente conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas. En este sentido, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) define a las competencias como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que pueden aprenderse, permiten a los individuos realizar una actividad o tarea de manera adecuada y sistemática y que pueden adquirirse y ampliarse a través del aprendizaje (OCDE, 2012). Esta definición hace alusión a las competencias que un individuo debe tener a fin de realizar alguna actividad que le permita mediante un salario tener una vida con calidad, es decir, se puede decir que esta definición alude a las competencias laborales.

Tomando en cuenta el sentido socioeconómico de los gobiernos, la terminología de las competencias se enfatizó más a la educación de los individuos, en el supuesto de que, en pleno siglo XXI, los individuos necesitan de un cúmulo de competencias para lograr éxito en un contexto o mercado laboral, en el que cada día se hacen más presentes e indispensables el uso y aplicación de tecnologías, convirtiéndose en un tipo de competencias, que hoy se conocen como digitales.

A propósito de esto, Ferrari (2013) menciona que en el siglo XXI se debe integrar la tecnología al concepto de las competencias y dar paso a lo que hoy se conoce como competencias digitales, vistas como el acceso a la educación a través de recursos educativos abiertos (REA), así como el aprovechar esos medios para la colaboración profesional, la solución de problemas y la mejora y equidad en la educación (Callejas, 2016; Rangel, 2015).

Gilster (1997) es considerado como uno de los primeros autores para definir y vincular a la competencia digital como parte del proceso educativo y a la rápida evolución e incorporación del internet en las actividades laborales, profesionales y cotidianas del ser humano. Por consiguiente, cuando una persona posee la habilidad relacionada con el acceso, la evaluación y la gestión y manejo de la información digital, se dice que está alfabetizado digitalmente (Castells, 2008) y si lo incorpora a un proceso formal de enseñanza aprendizaje, se dice entonces, que se cuenta con un conjunto de acciones formativas dirigidas al desarrollo de habilidades sociotécnicas y éticas relativas al uso de las TIC (Meyers, Erickson y Small, 2013; Travieso y Planella (2008).

Para los autores de esta comunicación se dice que un individuo está alfabetizado tecnológicamente cuando adquiere las competencias digitales necesarias para usar y aplicar las TIC, además de saber interactuar con ellas en el momento oportuno y en un contexto determinado.

Alfabetización tecnológica

Como se ha comentado en párrafos anteriores, la aparición de las tecnologías ha cambiado vertiginosamente casi todas las actividades de la vida cotidiana, por decir algunos ejemplos: la forma en que nos divertimos, la manera en que comerciamos, la forma en que trabajamos, las múltiples maneras de comunicarnos, la innovadora forma de investigar y hacer investigación, la creación e innovación de nuevos productos o servicios, así como la forma en que aprendemos y transformamos el conocimiento a través de la alfabetización tecnológica, considerada como una competencia digital de la que el individuo hace uso y aplica para llevar a cabo esas y otras actividades.

Según la OCDE (2003) la alfabetización tecnológica o digital va más allá del simple hecho de saber manejar una computadora, sino que se refiere a una sofisticada compilación de competencias que forman parte del lugar de trabajo, la comunidad, la vida social y los ambientes de aprendizaje, entre las que se incluyen las habilidades necesarias para manejar la información y la capacidad de evaluar la relevancia y la fiabilidad de lo que se busca en Internet.

Es así como, la alfabetización tecnológica se considera una competencia digital que tiene que ver con la capacidad que tienen los individuos para saber leer y escribir con la computadora, manejar programas, entender y utilizar información, además de ser autodidactas en el tema y saber interactuar en escenarios virtuales de manera crítica, reflexiva y ordenada (Bawden, 2002; Area, 2014; Zapata-Ros, 2015; George, 2020; George y Avello-Martínez, 2021; Galván, Zepeda y Méndez, 2022). En otras palabras, la alfabetización tecnológica apuesta al desarrollo de conocimientos y habilidades tanto técnicas como cognitivas en cuanto a la información, el uso y la aplicación de nuevas tecnologías.

Sin duda, esta competencia digital ha propiciado cambios constantes e irremplazables a lo largo de las últimas dos décadas en todos los entornos cotidianos, laborales, sociales y no menos en el educativo. El cambio de paradigma por parte de los docentes para alfabetizarse tecnológicamente ha resultado un reto que aún no ha sido vencido del todo; pues todavía se aprecian brechas digitales concebidas no solo desde las ideologías individuales, sino también desde la ausencia de una efectiva capacitación proporcionada por los centros educativos, así como por la falta de tecnología actualizada y la infraestructura adecuada para hacer uso de ella y aplicarla en los contextos escolares.

Aunado a lo anterior, diversos estudios muestran que una de las principales barreras para lograr la alfabetización tecnológica tiene que ver con el acceso que tienen las familias al internet, así como las actitudes por parte de padres y docentes para condicionar el uso de las TIC (Cedeño-Jama, 2022; García-Ávila, 2017; Macià y Garreta, 2017).

De ahí que, es preciso educar a padres de familia en el tema de las TIC, dejando ver que el uso de éstas obedece a un cambio de paradigma y que resulta benéfico para el desarrollo y evolución de la sociedad; pero también es necesario continuar con la capacitación y actualización de los docentes en este tema; tomando en cuenta que, cuando se suscitó el cierre de las escuelas debido a la pandemia de salud provocada por el COVID en el año 2020, se percibió que la mayoría de los centros educativos alrededor del mundo no estaban preparados para el cierre presencial de las actividades áulicas, en la que los docentes optaron por asumir el uso de estrategias didácticas improvisadas, así como de la inclusión de TIC, TAC y TEP en la mayoría de las veces sin un propósito educativo que permitiera fortalecer el aprendizaje activo y significativo en los estudiantes (Morales y Rodríguez, 2020).

En este sentido, “las tecnologías se encuentran en el centro de una de las transformaciones más radicales que se han producido en la enseñanza universitaria, reclamando la atención del profesorado y de planes de formación del profesorado” (Cabero et al., 2020, p. 18). Por lo que, si se quiere lograr un verdadero avance, la capacitación a los docentes de todos los niveles educativos en cuanto a la alfabetización tecnológica se refiere, debe continuar como tema prioritario en las instituciones educativas y formar parte de la agenda principal de los gobiernos. Es menester no solo hacer hincapié en la alfabetización tecnológica, sino también en la actualización de estrategias didácticas digitales utilizadas para la impartición de clases, asimismo, en propiciar y fomentar en los estudiantes esas competencias digitales que para algunos de manera presente y para otros de manera futura, aplicarán al momento de que se enfrenten a la vida laboral (Cabero et al., 2022; Holgado-Aguadero y Hernández-Ramos, 2023; Infante-Moro et al., 2021; Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor, 2020; Levano-Francia et al., 2019; Tejada y Pozos, 2018).

Múltiples estudios que anteceden a éste han contribuido a la creación de instrumentos para evaluar las competencias digitales en los docentes, aportando valiosos conceptos y la clasificación sobre éstas, por nombrar algunos: Fernández Hinojo y Aznar (2002) hicieron estudios sobre las actitudes de los docentes hacia la formación en TIC aplicadas en el ámbito educativo, mientras que Hinojo y López (2004) aportaron un instrumento de diagnóstico para la formación docente en tecnologías. Por su parte Guerra, González y García (2010) refieren al uso y aplicación de las TIC como recurso didáctico por parte del profesorado universitario y Prendes y Gutiérrez (2013) investigaron las competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas.

Tomando como referencia estos estudios y por ajustarse al contexto de los investigadores de esta comunicación, se optó por aplicar el instrumento cuestionario creado

por Agreda, Hinojo y Sola, el cual consta de cuatro dimensiones que incluyen aspectos relacionados con competencias digitales: Uso y Alfabetización Tecnológica (1), Metodología Educativa a través de las Tic en el aula (2), Formación del profesorado universitario en TIC (3) y Actitud ante las TIC en la Educación Superior (4) (2016, p. 39). El cuestionario original está compuesto de 140 ítems con una escala tipo Likert consintiendo cuatro grados (1. Nulo, 2. Bajo, 3. Alto, 4. Muy alto). Para efectos de esta investigación solo se analiza la dimensión 1 que tiene que ver con el uso y alfabetización tecnológica, la que, a su vez, se compone de 18 ítems que refieren al nivel de competencia digital en esta dimensión.

METODOLOGÍA

Este estudio utilizó una metodología cuantitativa no experimental para el análisis de datos. Se recopilaban datos a través de encuestas (Lanuez y Fernández, 2014) y cuestionarios (Nocedo et al., 2015). El enfoque del estudio fue de tipo descriptivo, ya que se midieron y recopilaban datos independientes sobre los conceptos abordados para comprender las realidades e interpretaciones de los hechos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Tamayo, 2005; Castillo, 2019). El diseño del estudio fue transversal, ya que se describió el fenómeno analizado en un solo momento (Hernández y Mendoza, 2018).

Muestra y contexto

El cuestionario se aplicó a 75 docentes adscritos al Departamento de Sistemas de Información del CUCEA de la UdeG que imparten materias referentes a las tecnologías de la información a estudiantes de nivel superior. Se utilizó una estrategia de muestreo no probabilístico por conveniencia, ésta se utiliza en investigaciones debido a su practicidad en la selección de participantes; ya que en algunos casos resulta difícil o costoso obtener una muestra representativa o aleatoria de la población objetivo, lo que hace que la muestra por conveniencia sea una opción viable, tomando en cuenta la disponibilidad de las personas para participar en esta investigación, así como la facilidad de acceso en un intervalo de tiempo determinado o cualquier otra especificación práctica, y como su nombre lo indica se selecciona con base en la conveniencia del investigador (Kinnear y Taylor, 1998, p. 406).

Se encuestaron a docentes cuyas edades oscilaron entre los 30 y 60 años. Para esta investigación la edad promedio que mayormente participó osciló entre los 41 y 50 años, en la que el 67% de las respuestas correspondieron a docentes del sexo masculino y el 33% al femenino.

El nivel educativo en el que los docentes imparten cursos se encontró con respuestas homogéneas, el 75% imparte clases solamente en nivel licenciatura; mientras que el 12% de docentes imparte en nivel posgrado. Así, el 13% de los docentes participantes en esta encuesta imparten cursos tanto en licenciatura como en posgrado.

Como dato adicional se obtuvo que, el 77% de los docentes afirmó haber tomado al menos un curso de actualización docente en competencias digitales en los últimos 3 años. Sin embargo, se observa que el 23% de docentes, en ese mismo lapso de tiempo, no tomó un solo curso en cuestiones de competencias digitales.

Procedimiento

1.- Para dar respuesta al objetivo descrito en párrafos anteriores, se aplicó una encuesta a 75 docentes, mediante un cuestionario que de acuerdo con Agreda, Hinojo y Sola (2016) es un instrumento que evalúa la competencia digital de los docentes en la educación superior española y está compuesto por 140 ítems clasificados en cuatro dimensiones. Para efectos de esta investigación solo se analizó la primera dimensión que refiere a la Dimensión 1: Uso y alfabetización tecnológica. Dicha dimensión contó con 18 ítems que fueron evaluados por los docentes participantes bajo la escala Likert mencionada anteriormente. Se obtuvieron 69

respuestas ya que fueron descartadas 6, debido a que la información presentaba confusión o bien estaba incompleta.

2.- El cuestionario se hospedó en un formulario de Google, permitiendo a los docentes contestarlo desde su dispositivo móvil o bien desde una computadora personal.

3.- Se ejecutó una prueba piloto con 7 docentes para comprobar que no existiera confusión en la interpretación de cada una de las preguntas. Se realizaron los ajustes correspondientes en cuanto a la semántica de algunas palabras antes de su aplicación masiva.

4.- Para el análisis de datos, se utilizó el programa de software estadístico SPSS v 24 para calcular la estadística descriptiva. Este análisis ayudó a identificar el nivel de dominio con el que cuentan los docentes de dicho centro educativo con respecto a la competencia digital: uso y alfabetización tecnológica y así crear estrategias que promuevan esta competencia tomando en cuenta el contexto de referencia.

5.- Se aplicó la prueba de Alfa (α) de Cronbach que “expresa la consistencia interna de un test a partir de la covariación entre sus ítems que afirma que cuanto más elevada sea la proporción de la covariación entre estos ítems respecto a la varianza total del test, más elevado será el valor del coeficiente alfa (α) de Cronbach y más elevada su fiabilidad” (Meneses-Julio et al., 2013, p. 91).

RESULTADOS

Los resultados obtenidos fueron:

1- Se eligió tomar el cuestionario creado por los autores anteriormente citados que evalúa la competencia digital de los docentes en la educación superior española.

2- Se hospedó el cuestionario en *Google Forms* para que fuera respondido desde un dispositivo inteligente y de esta manera obtener los resultados estadísticos de forma inmediata

3- Se ejecutó una prueba piloto con 7 docentes expertos que comprobaron que no hubiera dualidad en la información de cada una de las preguntas. Se consideraron expertos, porque anteriormente ya habían participado en validaciones de otros instrumentos, son docentes de tiempo completo y ostentan el título de doctores, siendo investigadores reconocidos en el ámbito educativo. Se realizaron un total de 22 ajustes al cuestionario en cuanto a la semántica y ortografía.

4- Se aplicó el cuestionario a 75 docentes, una vez obtenidos los resultados, se aplicó la prueba de alfa de Cronbach, obteniéndose los siguientes resultados:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum Vi}{Vt} \right]$$

Dónde:

K = Número de ítems = 55

Vi = Varianza de cada ítem = 43.1884058

Vt = Varianza total = 958.3154799

A = Alfa de Cronbach ?

Resultado:

$$\alpha = \frac{55}{55-1} \left[1 - \frac{43.1884058}{958.3154799} \right]$$

α 0.9726169423

De acuerdo con la regla general, el Alfa de Cronbach (α) tiene Consistencia interna Excelente, ya que su resultado es >0.9 .

5- Del análisis de datos, se obtuvieron los siguientes resultados:

Dimensión 1. Uso y alfabetización tecnológica. Tiene como objetivo conocer y describir el uso y alfabetización tecnológica del profesorado universitario (Agreda, Hinojo y Sola, 2016, p. 43).

En la primera dimensión se utilizó una escala de Likert, considerando los siguientes niveles de dominio: Nulo = 1; Bajo = 2; Alto = 3 y Muy alto = 4.

Esta dimensión contempla 18 ítems, cuyos resultados se muestran a continuación:

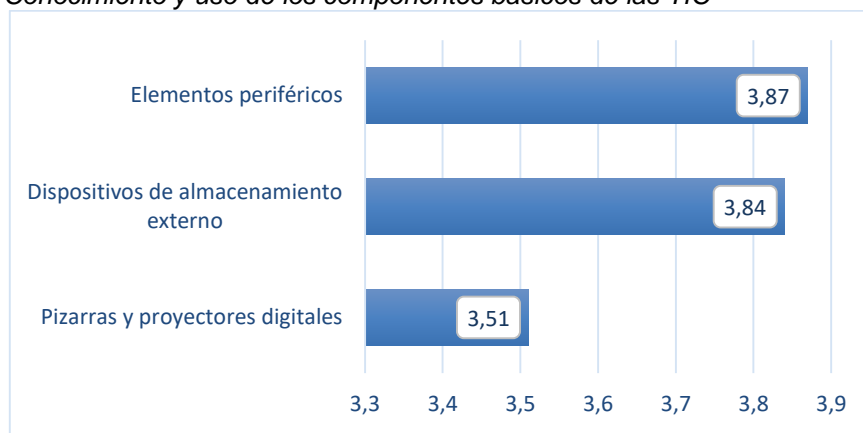
1.1 Conocimiento y uso de los componentes básicos de las TIC.

Los docentes consideran tener un alto nivel de dominio de los elementos periféricos, es decir, del ratón, el teclado, altavoces, impresoras, entre otros, siendo el componente mejor evaluado con 3.87 de los 4 puntos de la escala.

Los dispositivos de almacenamiento externo, tales como los discos duros, almacenamiento RAM, entre otros, presentan también un nivel de dominio alto por parte de los docentes, al ser considerados con 3.84. Finalmente, las pizarras y proyectores digitales son percibidos también con un alto nivel de dominio por parte de los docentes, siendo evaluados con 3.51, como se muestra en la figura 1.

Figura 1

Conocimiento y uso de los componentes básicos de las TIC

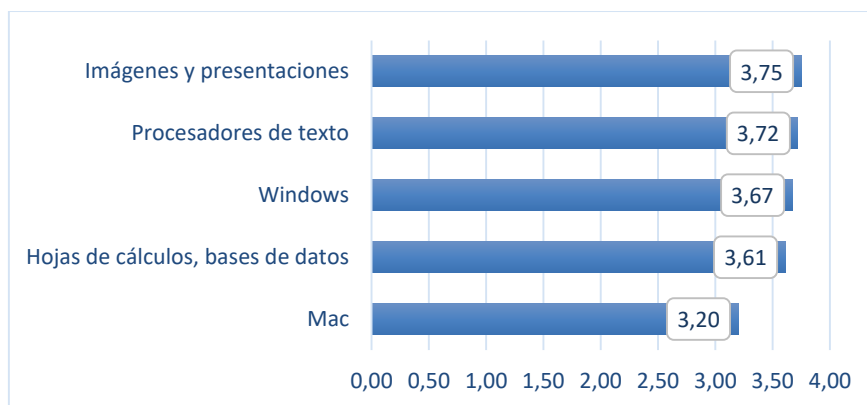


1.2 Conocimiento y manejo de paquetería

El conocimiento y manejo de diferentes softwares básicos para la labor docente fue evaluada de acuerdo con su percepción y experiencia. La paquetería relacionada con imágenes y presentaciones fue en la que consideraron que tienen mayor dominio, al ser evaluada con 3.75. Asimismo, los procesadores de texto son considerados también con amplio conocimiento y alto dominio pues lo evaluaron con 3.72. En esa misma línea de paquetería, las hojas de cálculo y manejo de bases de datos son considerados con un menor nivel de dominio a comparación de las anteriores. En relación con los ambientes gráficos que más dominan se observó una notoria diferencia, pues Windows es la que más conocen y dominan, mientras que las Mac apenas alcanzaron un nivel de 3.20 (ver figura 2).

Figura 2

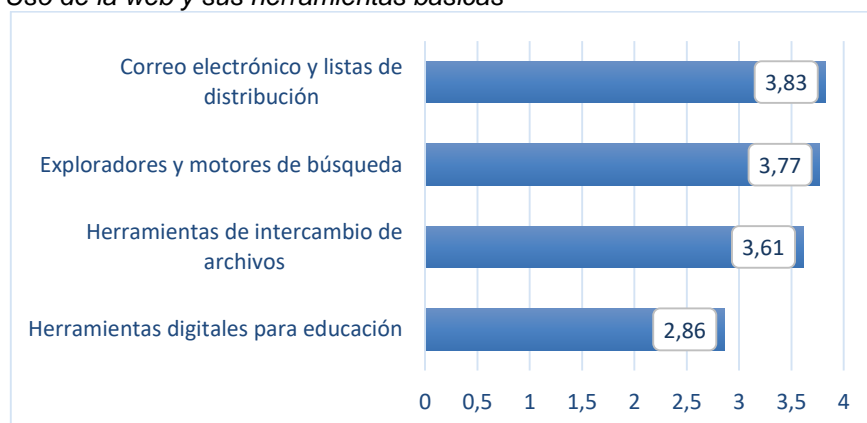
Conocimiento y manejo de paquetería



1.3 Uso de la web y sus herramientas básicas

En el dominio del uso de la web y sus herramientas básicas se encontraron resultados homogéneos en tres de los elementos, pues los docentes consideran que tienen un alto dominio del correo electrónico y las listas de distribución, los exploradores y motores de búsqueda, así como de las herramientas de intercambio de archivos, tales como *Google Drive*, *Dropbox*, entre otros. El único elemento en donde consideran que tienen debilidad de manejo o bajo nivel de dominio, es justo en las herramientas digitales para la educación, que al presentarlas muchas de ellas fueron desconocidas (ver figura 3).

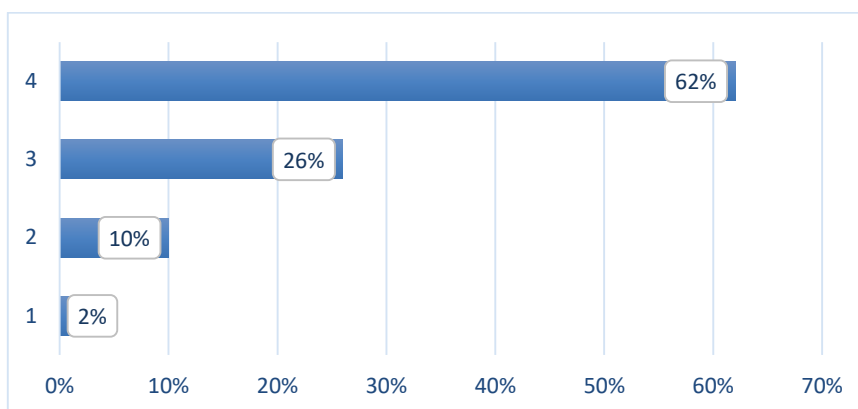
Figura 3
Uso de la web y sus herramientas básicas



1.4 Conocimiento y utilización de redes sociales

El conocimiento y utilización de redes sociales fue evaluado por el 62% de los docentes con un muy alto nivel de dominio. A pesar de esto, se muestra un porcentaje significativo del 26% de los docentes que consideran que tienen un alto nivel de dominio en la utilización de redes sociales, mientras que un 10% percibió que tienen un nivel de dominio bajo y solamente el 2% de los docentes, considera que no tiene absolutamente ningún conocimiento en el uso de las redes sociales, esto de acuerdo con la figura 4.

Figura 4
Conocimiento y uso de redes sociales

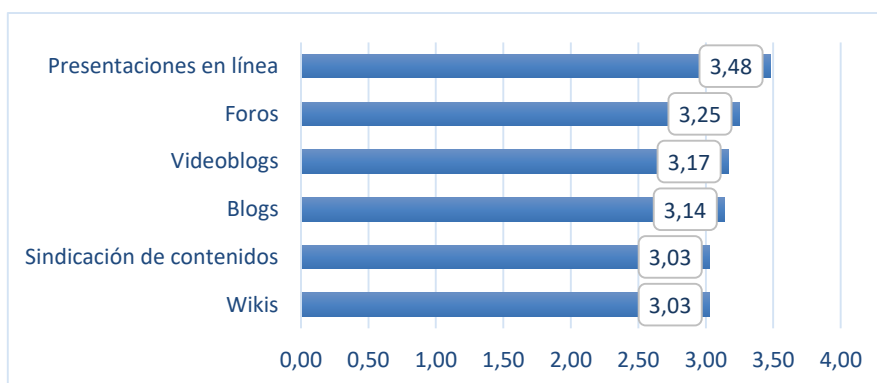


1.5 Manejo y distribución de recursos mediante aplicaciones de la web 2.0

En el manejo y distribución de recursos mediante aplicaciones de la web 2.0 se encontraron resultados positivos de manera general al considerar un nivel bueno en el manejo de las presentaciones en línea, foros, videoblogs, blogs, sindicación de contenidos (organización y distribución de contenidos en la web) y wikis. En todos los casos, las evaluaciones se encontraron en un rango de 3.03 al 3.48, por lo cual se consideran resultados homogéneos (figura 5).

Figura 5

Manejo y distribución de recursos mediante aplicaciones de la web 2.0

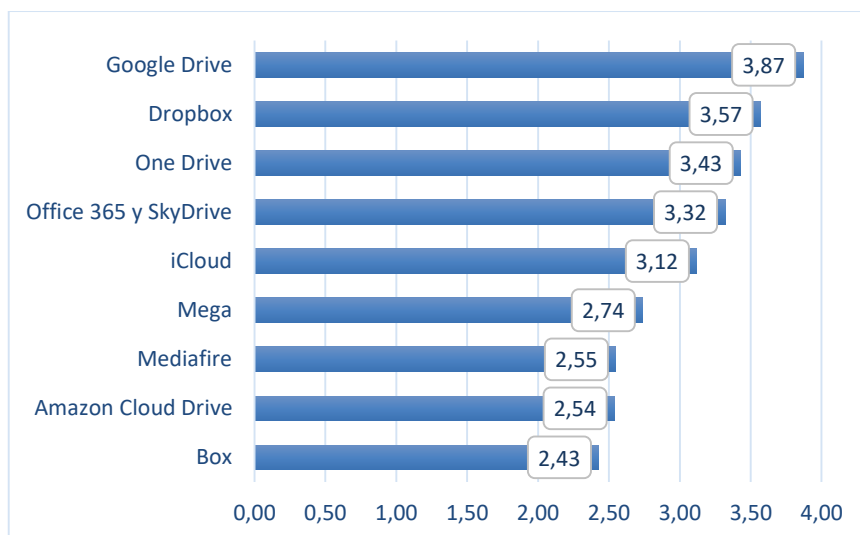


1.6 Manejo y uso de herramientas y almacenamiento en los entornos en la nube

De los nueve elementos que se solicitó evaluar en cuanto a conocimiento y dominio del manejo y uso de herramientas y almacenamiento dentro de los entornos en la nube, fueron cinco en los cuáles los docentes consideraron tener un dominio alto siendo el que más manejan el de *Google Drive*, seguido por *Dropbox*, *One Drive* y *Office 365*. Aún en ese nivel, superando los 3 puntos se encontró *Icloud*. sin embargo, se detectaron cuatro herramientas en las que percibieron un menor conocimiento y manejo, ellas fueron *Mega*, *MediaFire*, *Amazon Cloud* y la más desconocida para ellos, la de *Box* (figura 6).

Figura 6

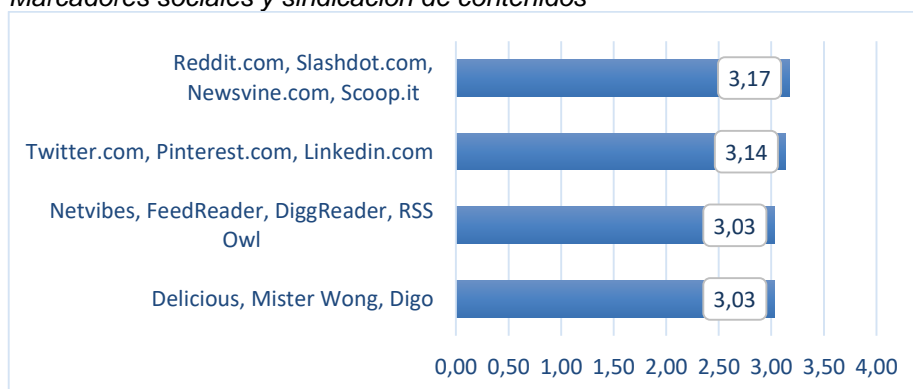
Manejo y uso de herramientas y almacenamiento dentro de los entornos en la nube



1.7 Conocimiento sobre marcadores sociales y sindicación de contenidos para guardar y compartir información y recursos

En el rubro sobre el conocimiento y dominio de marcadores sociales se observó una tendencia homogénea pues las evaluaciones oscilaron entre los 3.03 y 3.17 puntos de los 4 en la escala, por lo tanto, el dominio que perciben los docentes en este sentido es considerado como bueno, aunque ninguno de ellos se consideró con un nivel muy alto en esta dimensión (figura 7).

Figura 7
Marcadores sociales y sindicación de contenidos

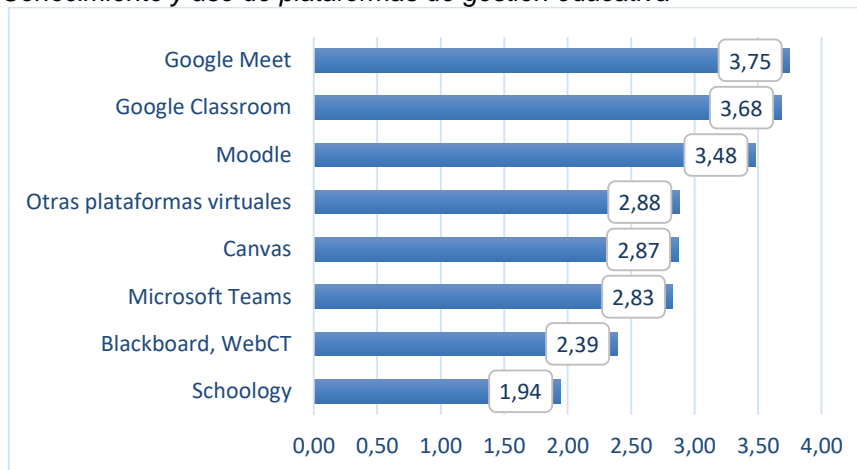


1.8 Conocimiento y uso de plataformas de gestión educativa

En el conocimiento y uso de plataformas orientadas a la gestión educativa se observó una importante tendencia en tres plataformas que son las más utilizadas y que tienen mayor dominio por parte de los docentes participantes: *Google Meet*, *Google Classroom* y *Moodle*, éstas son justamente las tres que presentan el mayor conocimiento al obtener las mejores puntuaciones en la percepción y experiencia de los docentes. Las que presentaron un dominio regular son *Canvas*, *Microsoft Teams* y *Blackboard*, mientras que la plataforma de gestión educativa con menos conocimiento y dominio por parte de los docentes fue *Schoology* como se muestra en la figura 8.

Figura 8

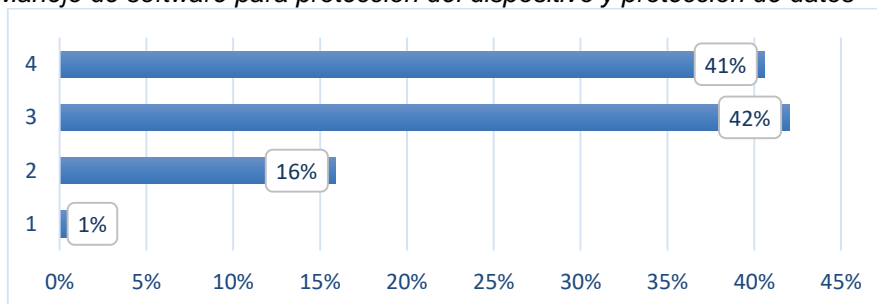
Conocimiento y uso de plataformas de gestión educativa



1.9 Manejo de software de protección del dispositivo y cuidado en la protección de datos.

En el manejo de software y protección del dispositivo se observó una importante tendencia ya que, el 41% manifiesta dominio muy alto, sin embargo, se muestra un porcentaje significativo de 42% de los docentes que consideran un conocimiento alto en la protección de los datos, es importante recalcar que un 17% está consiente que le hace falta tener una mayor eficiencia en la protección de sus datos (figura 9).

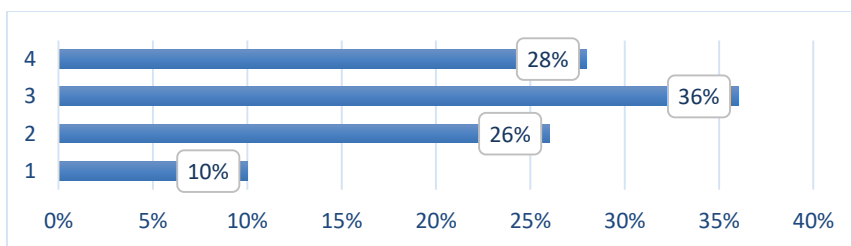
Figura 9
Manejo de software para protección del dispositivo y protección de datos



1.10 Dominio de bases de datos y tesauros

En la figura 10 se aprecia que, el 28% de los docentes dice tener un conocimiento muy alto en el manejo de datos y conceptos de terminología referente a las competencias digitales, un 36% de ellos, tiene un alto dominio, sin embargo, hay que mencionar que el 26% no se consideran aceptables en el manejo de esta terminología, pudiera ser porque algunos no tienen una materia en base de datos.

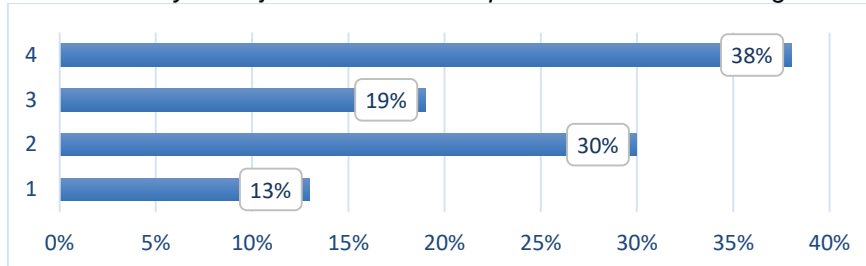
Figura 10
Dominio de bases de datos y tesauros



1.11 Conocimiento y manejo de herramientas para la creación de códigos QR

En la creación y manejo de QR los docentes están en un proceso de cambio ya que esta herramienta que consiste en compartir información fácil, simple y rápida, el 57% de los que contestaron se dividen entre un manejo muy alto y alto, pero existe un 46% que dice tener un manejo no adecuado de la herramienta, con lo cual se detecta un área de oportunidad de mejora en la capacitación hacia el docente (figura 11).

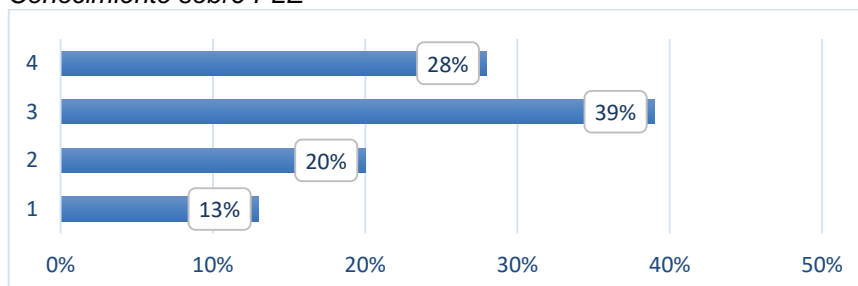
Figura 11
Conocimiento y manejo de herramientas para la creación de códigos QR



1.12 Conocimiento sobre entornos personales de aprendizaje

En los entornos personales de aprendizaje (figura12) se aprecia que, el 67% de los encuestados se consideran con muy alto a alto nivel en el conocimiento de estos entornos, sin embargo, un 33% no tienen un aceptable manejo de un PLE (*Personal Learning Environment* por sus siglas en inglés) o entorno personal de aprendizaje, por lo que se aconseja se capacite de manera más específica en esta competencia.

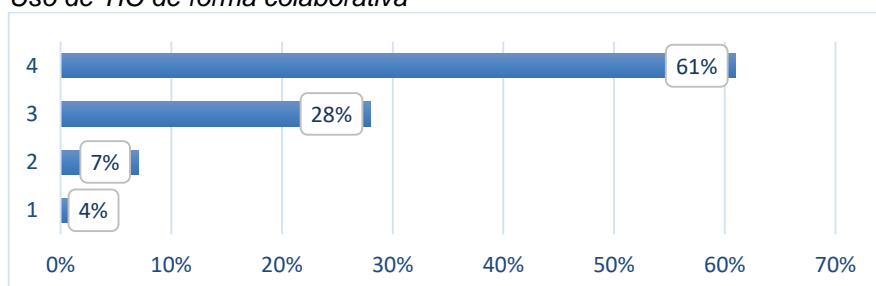
Figura 12
Conocimiento sobre PLE



1.13 Uso de las TIC de forma colaborativa

En esta competencia se observa según la figura 13 que, el 89% de los docentes están entre muy alto y alto nivel en cuanto al uso de TIC de forma colaborativa, sin embargo, todavía existen un 13 % que no utilizan estas herramientas, lo cual se debe de escuchar y capacitar al docente de acuerdo con las necesidades de la materia que imparte.

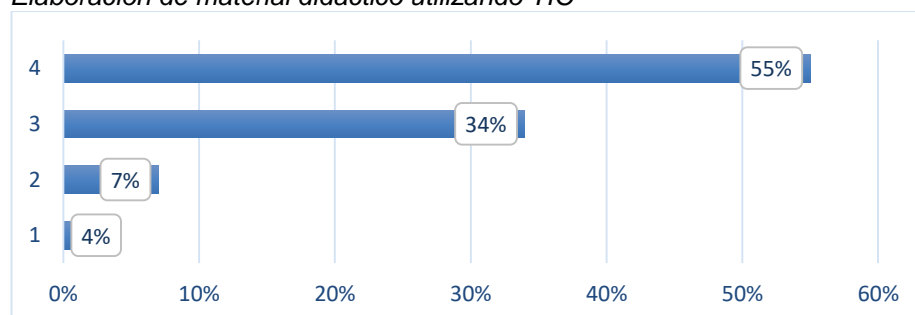
Figura 13
Uso de TIC de forma colaborativa



1.14 Elaboración de materiales mediante presentaciones, multimedia, videos y podcast

El 55% de los encuestados elaboran para sus cursos material adicional a su clase como presentaciones, videos, infografías, etc. Un 34% ha desarrollado algún tipo de apoyo multimedia pero todavía pueden mejorar, existe un 13% que se debe entrenar en este tipo de elaboración de material para hacer más dinámica sus clases (figura 14).

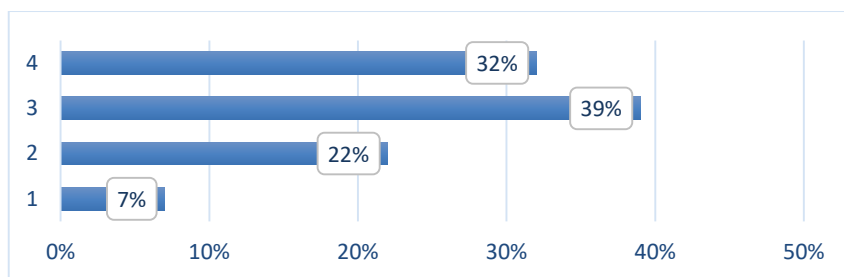
Figura 14
Elaboración de material didáctico utilizando TIC



1.15 Conocimiento sobre derechos de autor y propiedad intelectual

En cuanto a los derechos de autor y propiedad intelectual, los docentes manifiestan tener un 71% de conocimiento acerca de este rubro y transmiten a sus alumnos de que toda obra intelectual tiene protección, mientras que un 29% manifiestan no tomar en cuenta dicha protección lo cual no la transmiten hacia sus alumnos, sin duda, es preocupante, por lo que se debe de realizar una campaña a nivel general para que este porcentaje disminuya (figura 15).

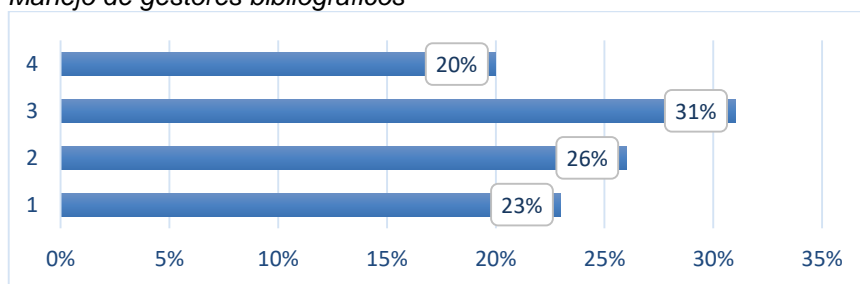
Figura 15
Conocimientos sobre derechos de autor y propiedad intelectual



1.16 Manejo de gestores bibliográficos

En el manejo de programas de gestores bibliográficos hay un 20% de los docentes con un muy alto nivel de manejo en este tipo de aplicaciones; un 31% lo manejan en un nivel alto, mientras que un 49% cuentan con niveles bajo y nulo, esto infiere en que probablemente no lo manejan, pues no lo consideran necesario para impartir su clase. Sin duda, el manejo de gestores es una herramienta indispensable no solo en la impartición de clases, sino en la elaboración de actividades de aprendizaje por parte de los estudiantes, por lo que es importante implementar una capacitación de concientización a los docentes sobre este tema (figura 16).

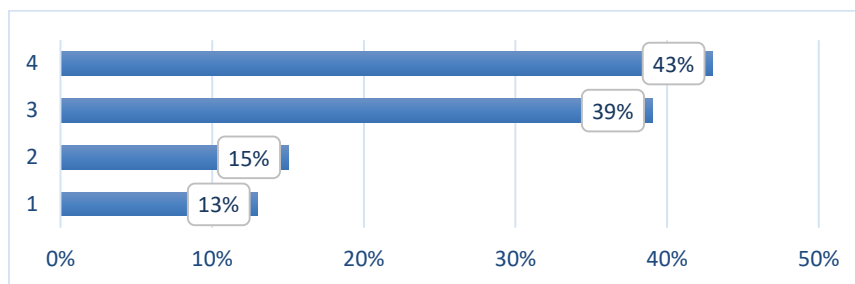
Figura 16
Manejo de gestores bibliográficos



1.17 Búsqueda eficaz y discriminación de información de relevancia en la web

De acuerdo con la figura 17, el 82% de los docentes realizan búsquedas eficaces de la información, dando relevancia a la misma, de esta manera, eliminan aquella que causa desorientación y puede causar una contradicción a quienes les llega esta información, mientras que un 28% de los docentes deben de entender que la información obtenida de la web debe ser corroborada.

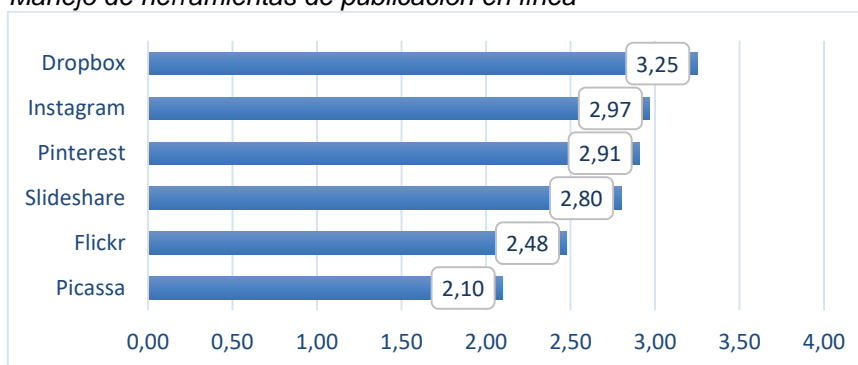
Figura 17
Búsqueda eficaz y discriminación de información en la web



1.18 Manejo de herramientas de publicación en línea

Se aprecia en la figura 18 que, en el manejo de herramientas de publicación en línea se encontró un dominio y conocimiento muy alto de Dropbox, sin embargo, fuera de esta herramienta, el resto de ellas presentan un dominio considerado como intermedio pues fueron evaluadas por debajo de los 3 puntos. En cuestión de dominio fueron Instagram, Pinterest y Slideshare las que presentaron calificaciones más cercanas al nivel alto de conocimiento, mientras que Flickr y Picassa son las herramientas que menos utilizan y dominan los docentes participantes en esta investigación.

Figura 18
Manejo de herramientas de publicación en línea



CONCLUSIONES

La alfabetización tecnológica tiene que ver con aspectos como: Conocimiento y uso de componentes básicos: elementos periféricos, dispositivos de almacenamiento, pizarras y proyectores digitales; manejo de paquetería para procesar textos, imágenes y presentaciones, hojas de cálculo, bases de datos; uso de la web y sus herramientas básicas para realizar trabajo colaborativo como correo, intercambio de archivos, motores de búsqueda, herramientas y plataformas para la educación por mencionar algunas: Edmodo, Cerebriti, EDPuzzle, GoConqr, Genially, Google Drive, Kahoot, entre otras; uso de redes sociales para el manejo de herramientas y publicación de material online; manejo y uso de herramientas y almacenamiento dentro de los entornos en la nube; manejo de software de protección del dispositivo y cuidado en la protección de datos, así como conocimiento sobre derechos de autor; dominio de bases de datos y tesauros (vocabulario controlado) en la búsqueda y discriminación de información. Así como la creación de códigos QR; conocimiento sobre Entornos Personales de Aprendizaje (PLE, Personal Learning Environment: Conjunto de elementos para gestionar el aprendizaje personal), y En cuanto a la alfabetización tecnológica que presentaron los docentes con mayores niveles de dominio entre alto y muy alto, se tiene que:

Sobre el conocimiento y uso de los componentes periféricos tales como ratón, el teclado, altavoces, impresoras, entre otros, el 87% de los docentes dijeron estar en niveles entre altos y muy altos; mientras que el 81% de los docentes dijo tener un nivel muy alto en cuanto al

manejo de programas relacionada con imágenes y presentaciones, esto sin duda fortalece el uso de material didáctico digital, en cuyo rubro un alto porcentaje de ellos (88%) reafirmó saber elaborar materiales didácticos mediante presentaciones multimedia, videos, podcast, entre otros. Esto impacta en el uso de metodologías activas, asumiendo que los docentes actualizan de manera constante sus estrategias didácticas además que las centra en los estudiantes (Morales y Veytia, 2022; Salazar, 2022; Vidal, Vega y López, 2019).

Aproximadamente el 85% de los docentes expresó tener dominio muy alto en cuanto al manejo de la web y sus herramientas básicas tales como: correo electrónico, listas de distribución, uso de redes sociales y aplicaciones como *Google Drive*, *We Transfer* y *Dropbox* entre otras; lo que alienta la comunicación educativa, así como la colaboración entre pares académicos y estudiantes, además de potenciar diversos escenarios que impacten en estrategias didácticas que fortalezcan el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas (Carreño y Vélez, 2015) tomando en cuenta que más del 87% de los docentes encuestados pueden hacer uso de las redes sociales para comunicar información, publicarla y empoderarla (Giraldo, Gómez y Giraldo, 2021; Pazmiño et al., 2019).

El 91% de los docentes dice usar *Google Drive* como herramienta de almacenamiento en la nube; lo que conlleva al uso también de *Google Classroom* como la plataforma de gestión educativa más utilizada por ellos (71%). En segundo lugar, le sigue la plataforma de Moodle con un 65%. Ciertamente al usar estas plataformas se puede decir que es una forma de gestionar los entornos de aprendizaje (PLE), lo que justifica que el 67% perciba que tiene un nivel muy alto y alto para usar estos ambientes (Barrera y Guapi, 2018; Alatorre y Calleros, 2020).

El 88% de los docentes encuestados dijeron tener un nivel entre alto y muy alto en el uso de herramientas digitales para llevar a cabo trabajo colaborativo, sin duda esta competencia impulsa no solo a las actividades en equipo, sino que además propicia la puesta en común de proyectos, generadores de ideas y acciones para transformar la sociedad (Leyva y Veytia, 2018; Tomalá et al., 2020; Sellés, Carril y Sanmamed, 2018).

En cuanto a la alfabetización tecnológica que presentaron los docentes con menores niveles de dominio entre bajo y nulo, se tiene que:

El 27% de los docentes dijo tener un nivel entre bajo y nulo para usar la web y sus herramientas básicas, específicamente en el uso de plataforma educativas como: Edmodo, Cerebriti, Class Dojo, EDPuzzle, GoConqr, Genially, entre otras.

Resulta interesante, que el 38% de los docentes dijo sentirse con niveles bajos en cuanto al uso de redes sociales, situación que conlleva a la creación de estrategias que tengan que ver con capacitación específica sobre este rubro, dejando ver a los docentes que las redes sociales empoderan el conocimiento (TEP) además que lo vuelven colaborativo y es probable que cobre mayor interés entre sus seguidores (Saorín y Gómez-Hernández, 2014; Espinoza-Portilla y Linares-Cabrera, 2020).

Entre el 11% y el 23% de los docentes presentó niveles bajos de dominio en cuanto al uso de blogs, wikis, foros virtuales, videoblogs, marcadores sociales y sindicación de contenidos, esto representa una oportunidad para fortalecer cursos de capacitación que contemplan estos rubros.

La capacitación inminente en cuanto a protección de datos se refiere, sin duda acercará al docente a cuidar de manera sustantiva su identidad, tomando en cuenta que, el 17% de estos, dijo tener niveles bajos en el dominio de manejo de software de protección del dispositivo y cuidado en la protección de datos (Álvarez-Flores, 2021). Es de esperarse que una vez que el docente cuente con esta competencia digital, la transfiera a los estudiantes para fomentar en ellos la seguridad y cuidados cibernéticos.

En promedio, un 34% de los docentes presenta un rezago importante en cuanto al nivel en el dominio de bases de datos y tesauros (vocabulario controlado) en la búsqueda, gestión y discriminación de información. Situación que conlleva a la escasa o nula información a los estudiantes sobre los derechos de autor, y la búsqueda de información veraz y oportuna (Morales y Antúnez, 2021).

REFERENCIAS

- Agreda, M., Hinojo, M. A. y Sola, J. M. (2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia digital de los docentes en la educación superior española. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (49),39-56. <https://acortar.link/aV6T6f>.
- Alatorre, E. P. y Calleros, D. P. (2020). Classroom y Zoom en un cambio obligado de uso de tecnologías en educación. *International Journal of Information Systems and Software Engineering for Big Companies*, 7(2), 7-18. <https://acortar.link/v3ZFYX>
- Álvarez-Flores, Erika P. (2021). Uso crítico y seguro de tecnologías digitales de profesores universitarios. *Formación universitaria*, 14(1), 33-44. <https://acortar.link/7famOi>
- Area Moreira, M. (2014). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. *Revista Integra Educativa*, 7(3), 21-33. <https://acortar.link/uX8UKT>
- Barrera Rea, V. y Guapi Mullo, A. (2018). La importancia del uso de las plataformas virtuales en la educación superior. *Revista Atlante. (Cuadernos de educación y desarrollo)*. En línea. <https://acortar.link/q6fCn3>
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, 5, 361–408. <https://acortar.link/fICE77>
- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Palacios Rodríguez, A., y Llorente-Cejudo, C. (2020). Marcos de Competencias Digitales para docentes universitarios: su evaluación a través del coeficiente competencia experta. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.414501>
- Cabero-Almenara, J., Gutiérrez-Castillo, J. J., Guillén-Gámez, F. D. y Gaete Bravo, A. F. (2022). Competencias digitales de estudiantes técnico-profesionales: creación de un modelo causal desde un enfoque PLS-SEM. *Campus Virtuales*, 11(1), 167-179. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.1008>
- Callejas, A. I., Salido, V. y Jerez, O. (2016). *Competencia digital y tratamiento de la información. Aprender en el siglo XXI*. Universidad de Castilla-La Mancha. <https://acortar.link/seE7b6>
- Carreño, A. B. y Vélez, S. C. (2015). Web 2.0 en educación superior: formación, actitud, uso, impacto, dificultades y herramientas. *Digital Education Review*, (28), 45-58. <https://acortar.link/e0mmXE>
- Castells, M. (2008). Creatividad, innovación y cultura digital. Un mapa de sus interacciones. *Revista Telos (Revista de Pensamiento, Sociedad y Tecnología)*, (77), 27-34. <https://acortar.link/KKX5C4>
- Castillo-Bustos, M. R. (2019). Breve análisis sobre el diseño teórico de la investigación cualitativa en la construcción del conocimiento científico. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 3(6), 1–9. Recuperado a partir de <https://acortar.link/sZJ8vM>
- Cedeño-Jama, K. E. (2022). Accesibilidad de los estudiantes universitarios a los entornos virtuales de aprendizaje implementados por la Universidad Laica Eloy Alfaro Extensión El Carmen. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 6(13), 145–155. <https://acortar.link/UrvJTa>
- Creswell, J. (2014). *Research Desing. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. University of Nebraska-Lincoln. SAGE.
- Cruz Rodríguez, E. (2019). Importancia del manejo de competencias tecnológicas en las prácticas docentes de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES). *Revista Educación*, 43(1), 196-219. <https://acortar.link/XyJPyT>
- Espinoza-Portilla, E. y Linares-Cabrera, V. J. (2020). El rol de las redes sociales y el empoderamiento de las mujeres en medicina. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 37, 136-141.
- Fernández, F. D., Hinojo, F. J. y Aznar, I. (2002). Las actitudes de los docentes hacia la formación en tecnologías de la información y comunicación (TIC) aplicadas a la educación. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (5), 253–270. <https://doi.org/10.18172/con.516>

- Ferrari, A. (2013). *DigComp: A Framework of Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Institute for Prospective Technological Studies-Joint Research Centre. <https://acortar.link/V3CmYT>
- Galván Álvarez, H., Zepeda Peña, H. y Méndez, M. E. (2022). La Alfabetización tecnológica y las competencias digitales docentes en la educación superior. En A. M. Moreno Acosta, E. S. Bravo Luis y M. Flores Reyna (Coords.), *Experiencias TIC en educación: desigualdad, inclusión y acceso* (pp. 79-97). Universidad Autónoma de Coahuila. <https://acortar.link/qN3gTf>
- Gallego, M., Gámiz, V. y Gutiérrez, E. (2010). El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (34), p. 144. <https://doi.org/10.21556/edutec.2010.34.418>
- García-Ávila, S. (2017). Alfabetización Digital. *Razón y Palabra*, 21(98), 66–81. <https://acortar.link/ES0WpA>
- George Reyes, C. y Avello-Martínez, R. (2021). Alfabetización digital en la educación. Revisión sistemática de la producción científica en Scopus. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(66). <https://doi.org/10.6018/red.444751>
- George Reyes, C. (2020). Alfabetización y alfabetización digital. *Transdigital*, 1(1). <https://doi.org/10.56162/transdigital15>
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley Computer Pub. <https://acortar.link/As9EOH>
- Giraldo Ospina, G., Gómez, M. y Giraldo Ospina, C. (2021). COVID-19 y uso de redes sociales virtuales en educación médica. *Educación Médica*, 22(5), 273-277. <https://acortar.link/VUXE95>
- Gisbert, M. y Esteve, F. (2011). Digital learners: La competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, (7), 48-59. <https://acortar.link/aqyNGX>
- Guerra-Liaño, S., González-Fernández, N. y García-Ruiz, R. (2010). Utilización de las TIC por el profesorado universitario como recurso didáctico. *Comunicar*, 35, 141-148. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C35-2010-03-07>
- Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc.Graw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill. Quinta Edición.
- Hinojo-Lucena, F. y López-Núñez, J. (2004). Instrumentos de diagnóstico para la formación docente en tecnologías. *Comunicar*, 23, 160-165. <https://doi.org/10.3916/C23-2004-26>
- Holgado-Aguadero, M. y Hernández-Ramos, J.P. (2023). Formación del profesorado de las universidades públicas españolas en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 7(15), 12-19. <https://doi.org/10.53877/rc.7.15.2023070102>
- Infante-Moro, A., Infante-Moro, J. C. y Gallardo-Pérez, J. (2021). Análisis de las competencias digitales en el Máster de Turismo de la Universidad de Huelva. *Campus Virtuales*, 10(2), 141-151. <https://acortar.link/l61oIG>
- Kinncar, T. y Taylor, J. (1998). *Investigación de Mercados: Un enfoque aplicado*. McGraw-Hill. V edición.
- Lanuez, M. y Fernández, E. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa*. (CD-ROM). IPLAC.
- Levano-Francia, L., Sánchez-Díaz, S., Guillén-Aparicio, P., Tello-Cabello, S., Herrera-Paico, N. y Collantes-Inga, Z. (2019). Digital Competences and Education. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 569-588. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329>
- Leyva Ortiz, J. A. y Veytia Bucheli, M. G. (2018). *El trabajo colaborativo: entornos virtuales de aprendizaje, EVA, utilizados por estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en español*. Editorial Iberoamericana Vervuert <https://acortar.link/9xLzzg>

- Macià Bordalba, M. y Garreta Bochaca, J. (2017). Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 239–257. <https://acortar.link/CMxRUw>
- Martínez-Garcés, J. y Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19: Digital teaching competences and the challenge of virtual education arising from COVID-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1–16. <https://acortar.link/CX96aO>
- Meneces, J., Barrios, M., Bonillo, A., Cosculluela, A., Lozano, L. M., Turbany, J. y Valero, J. (2013). *Psicometría*. Editorial UOC. <https://acortar.link/iY61zh>
- Meyers, E. M., Erickson, I. y Small, R. V. (2013). Digital literacy and informal learning environments: an introduction. *Learning, Media, and Technology*, 38(4), 355–367. <https://acortar.link/lkMbev>
- Morales Salas, R. E. y Antúnez Sánchez, A. G. (Coords.). (2021). *Infotecnología: herramienta para la gestión de información en la investigación*. Ed. Universidad de Guadalajara. <https://acortar.link/oK32fM>
- Morales Salas, R. E. y Rodríguez Pavón, P. R. (2020). Las competencias digitales en TIC aplicadas en las organizaciones. *International Journal of Information Systems and Software Engineering for Big Companies (IJISEBC)*, 7(1), 25-35. <https://acortar.link/RHxkYw>
- Morales Salas, R. E. y Veytia Bucheli, M. G. (2022). Metodologías activas que mejoran el aprendizaje en la educación superior. *UTE Teaching & Technology (Universitas Tarraconensis)*, 1 (1), 93-111. <https://acortar.link/ID7kRU>
- Nocedo, I., Castellanos, B., García, G., Addine, F., González, C., Gort, M. et al. (2015). *Metodología de la investigación educacional*. Segunda parte. Editorial Pueblo y Educación
- OCDE. (2003). *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación*. Ministerio Cultura y Deporte. <https://acortar.link/lresEH>
- OCDE. (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*, OECD Publishing, París. <https://acortar.link/JlxTDU>
- Pazmiño, E., Mendieta, M., Murrieta, G. y Soto, M. (2019). Importancia y uso de las redes sociales en la educación. *Recimundo*, 3(2), 882-893. <https://acortar.link/WnyH4y>
- Pozos Pérez, K. y Tejada Fernández, J. (2018). Competencias digitales en docentes de educación superior: niveles de dominio y necesidades formativas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 59-87. <https://acortar.link/T5EcUX>
- Prendes Espinosa, M. P. y Gutiérrez Porlán, I. (2013). Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, (361), 196-222. <https://acortar.link/IWtr9w>
- Rangel Baca, A. (2015). Competencias docentes digitales: Propuesta de un perfil. *Revista de Medios y Educación*, (46), 235-248. <https://acortar.link/B3RIB7>
- Revelo-Rosero, J. E., Revuelta-Domínguez, F. I. y González-Pérez, A. (2018). Modelo de integración de la competencia digital del docente universitario para su desarrollo profesional en la enseñanza de la matemática. Universidad Tecnológica Equinoccial de Ecuador. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 196-224, doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.6910>
- Salazar Farfán, M. D. R. (2022). Competencias digitales en la docencia universitaria. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2(3), 95–101. <https://acortar.link/MW9GsX>
- Saorín, T. y Gómez-Hernández, J. A. (2014). Alfabetizar en tecnologías sociales para la vida diaria y el empoderamiento. *Anuario ThinkEPI*, (8), 342-348. <https://acortar.link/ecYhXj>
- Sellés, N. H., Carril, P. C. M. y Sanmamed, M. (2018). La e-evaluación en el trabajo colaborativo en entornos virtuales: Análisis de la percepción de los estudiantes. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (65), 16-28. <https://acortar.link/IUh5OY>

- Silva Quiroz, J. y Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa*, 17(73), 117-131. <https://acortar.link/Mzmjxb>
- Tejada Fernández, J. y Pozos Pérez, K. V. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: Hacia la profesionalización docente con TIC. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 25-51. <https://acortar.link/80n1ry>
- Tomalá De la Cruz, M. A., Gallo Macías, G. G., Mosquera Viejo, J. L. y Chancusig Chisag, J. C. (2020). Las plataformas virtuales para fomentar aprendizaje colaborativo en los estudiantes del bachillerato. *RECIMUNDO*, 4(4), 199-212. <https://acortar.link/6LtgCk>
- Travieso, J. L. y Planella, J. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica. *RUSC, Revista sobre la Sociedad del Conocimiento*, (6), 1-9. <https://acortar.link/l6oFMA>
- Vidal, M. I., Vega, A. y López, S. (2019). Uso de materiales didácticos digitales en las aulas de Primaria. *Campus Virtuales*, 8(2), 103-119. <https://acortar.link/VMqbDN>
- Zapata-Ros, M. (2015). Pensamiento computacional: Una nueva alfabetización digital. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (46). <https://acortar.link/c1l6Y7>

EDUCACIÓN PARA TODOS: LAS HERRAMIENTAS/VEHÍCULOS PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA

EDUCATION FOR ALL: THE TOLOS/VEHICLES FOR THE SOCIAL AND EDUCATIONAL INCLUSION

Marcelo R. Ceberio¹
Ricardo De la Cruz Gil²

Recibido: 2023-05-15 / **Revisado:** 2023-06-14 / **Aceptado:** 2023-07-15 / **Publicado:** 2023-09-15

Forma sugerida de citar: Ceberio, M. y De-La-Cruz-Gil, R. (2023). Educación para todos: las herramientas/vehículos para la inclusión social y educativa. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 7(16). 78-88. <https://doi.org/10.53877/rc.7.16e.20230915.6>

RESUMEN

Los seres humanos poseen cualidades identitarias que los hacen diferentes. Raza, religión, signos biológicos y psicológicos, apariencia física, filosofía de vida, estilo y formas de pensamiento y de expresión de emociones, son algunas de las particularidades que a cada uno los hacen únicos. Pero si bien se conocen las diferencias, parece que lo que resulta difícil es aceptar la diversidad. Entender y colocarse en el lugar del otro de manera empática, no es una tarea sencilla. Esta aceptación social tiene uno de sus inicios en la ley de educación con la creación de las aulas inclusivas y heterogéneas, que decreta una educación para todos obligatoria, laica y gratuita, y que lleva la educación a todos los lugares de la Argentina. El ensayo presenta el concepto de “vehículos de inclusión social” entendidos los objetos y acciones que favorecen la inclusión y concibe dentro de ellos a la autoridad docente. Todas estas conceptualizaciones se basan en una epistemología sistémica aplicada a las relaciones humanas en un contexto.

Palabras clave: educación, inclusión, comunicación, autoridad, aulas, diversidad.

ABSTRACT

Humans possess identity qualities that make them different. Race, religion, biological and psychological signs, physical appearance, life philosophy, style, thought patterns, and emotional expressions are some of the peculiarities that make each individual unique. However, even though the differences are known, accepting diversity seems to be challenging. Understanding and empathizing with others is not an easy task. This social acceptance has

¹Doctor en psicología. Director doctorado en Psicología. UFLO Universidad. Director académico e investigación. Escuela Sistémica Argentina. Lincs Laboratorio de Investigación en Ciencias Sociales y Neurociencias. Argentina. marcelorceberio@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-4671-440X>

²Doctor en Humanidades ©. Director Académico. Centro de Psicoterapia Breve Estratégica, Perú. ps.ricardodelacruzgil@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-8235-1028>

one of its beginnings in the education law with the creation of inclusive and heterogeneous classrooms, decreeing compulsory, secular, and free education for all, bringing education to all places in Argentina. The essay presents the concept of "vehicles of social inclusion," understanding them as objects and actions that favor inclusion and conceiving the teaching authority within them. All these conceptualizations are based on a systemic epistemology applied to human relationships in a context.

Keywords: education, inclusion, communication, authority, classrooms, diversity..

INTRODUCCIÓN

Los seres humanos son diferentes y no solo en su constitución biológica y psicológica, sino en las diferentes particularidades que hacen que cada persona sea "única", desde la apariencia física, filosofía de vida, hasta el estilo y las formas de pensamiento y expresión de emociones (Lopez Lopez et al, 1991). El problema parece radicarse en la aceptación de las diferencias (Hernández, 2004). Todas las personas poseen sus significados personales, creencias, valores, vivencias, absolutamente particulares que nos proporcionan una identidad social y que en los diálogos humanos se intentan colocar como conceptos de verdad (Ceberio & Watzlawick, 1998; Celis & Ceberio, 2010). Pero si la diversidad es inherente a los seres humanos, como tal debe ser entendida como parte de las características y particularidades de la identidad de cada persona (Tugendhat, 1996). La actividad áulica no queda exenta de esta premisa: todas las alumnas y alumnos son diferentes y esta heterogeneidad debe ser respetada, estimulada y conservada (Anijovich & Cancio, 2015). Según Filidoro (2018), a mediados del siglo XIX se comienza a encasillar a los alumnos bajo categorías y/o diagnósticos. Estas tipologías -que se realizan en todos los ámbitos de la vida- impiden pensar en las diferencias, en las heterogeneidades. El desafío radica en concebir estas heterogeneidades como una unidad diversa en la que cada alumno aprende según sus posibilidades y, para ello, es preciso pensar en todos y en cada uno y brindar las condiciones educativas óptimas según su necesidad (Filidoro, 2018).

La educación, para que sea inclusiva ha de ser pensada de modo dialógico y relacional. Deberá ser respaldada por una epistemología sistémica que entiende que somos componentes de un sistema y las conductas son producto de la retroalimentación del pensar, el sentir y el actuar (Watzlawick et al, 1981). Dicho de otro modo, resulta fundamental abordar la inclusión y la dificultad para concretarla, como consecuencia de una relación y no como condición del sujeto individual. Entonces cabe preguntarse ¿cómo poder incorporarse la actitud inclusiva?, más aún, una filosofía inclusiva, en la sociedad, puesto que excede el marco específico de la educación. Los objetivos deben estar centrados en proveer de herramientas -vehículos- que favorezcan la actitud no segregacionista y que permitan construir planes donde la educación esté disponible para todos.

Estas construcciones sobre la inclusión podrían direccionarse y trabajar desde la educación y a través del cuerpo docente, en pos de alcanzar la aceptación y la tolerancia de otro (Infante, 2010). Una mirada inclusiva implica que los docentes asuman la responsabilidad de educar en una unidad diversa (Calvo, 2013), eliminando prejuicios y certezas, y reflexionando en términos interaccionales. Por tales motivos, se trata de brindar herramientas esenciales para que docentes y alumnos para que puedan trabajar de manera conjunta en un aula más inclusiva (Fernández Batanero, 2012). Derribar estos obstáculos para el proceso de aprendizaje, resulta uno de los desafíos fundamentales, debido a que estos evitan la participación plena y efectiva de los alumnos, posicionándolos en un lugar de desigualdad (Cobeñas et al, 2017).

Considerando las ventajas de la educación inclusiva y de calidad, es importante acercar a los docentes conocimientos técnicos para hacer efectivo tal derecho, permitiendo brindar mayores oportunidades al alumnado y potenciando su trayectoria escolar. Para lograr tal objetivo, resulta indispensable repensar estrategias de enseñanza que apelen a la flexibilidad. Y en este sentido, el docente se enfrenta a una gran responsabilidad, en el que tendrá el

desafío de atender al entorno educativo, a la organización del trabajo en el aula y las consignas de trabajo (Anijovich & Cancio, 2015).

Si bien, manejar un aula diferenciada no es una tarea fácil, a veces el temor, la incertidumbre o el desconocimiento impiden al docente enseñar considerando los intereses y necesidades de los alumnos. Sin embargo, lo importante es comenzar a orientarse hacia tal objetivo (Tomlinson, 2005). Tal lo señala Dussel (2004) apoyándose en Popkewitz (1991, p.4), “la cuestión de la inclusión es un proyecto político fundamental en sociedades que han excluido sistemática y categóricamente a grupos sociales”; estamos convencidos de que poner el foco en la educación, en este caso universitaria, y actuar sobre los docentes, es trabajar con parte de los protagonistas que pueden convertirse en válidos difusores de una ideología funcional y heterogénea.

Educación / inclusión

Aunque, no cabe duda que la historia de la educación en la Argentina y en el mundo, bregan por procesos de enseñanza y aprendizaje a las que todos y todas puedan acceder. Una educación absolutamente inclusiva, fue y es en la actualidad uno de los principales móviles del Estado (Juarez Nuñez, 2010). Esto implica, que la inclusión y el respeto por la diversidad, aceptando naturalmente las diferencias físicas, de clase social, de etnia, de religión, de aptitudes mentales y emocionales, de la discapacidad, deben ser premisas primordiales y considerarse parte de la currícula per se en cualquier institución educativa, cada familia, cada persona.

No obstante, estas ideas que operan como preceptos, no necesariamente se desarrollan en la práctica de manera congruente: ¿Será que la filosofía de la exclusión o la segregación priman sobre la solidaridad y generosidad en la naturaleza de los humanos? ¿Será por tal razón que hace faltan leyes que institucionalicen y rectifiquen ese déficit de las personas? En esta dirección, en la declaración mundial sobre educación (Tailandia, 1990) se afirmó que -a pesar que hace más de 40 años en la declaración universal de derechos humanos se decretó que toda persona tiene derecho a la educación- las logísticas no han logrado plasmar estas ideas del derecho a educar en acciones concretas. Las estadísticas son contundentes y muestran que más de 100 millones de niños y niñas no tienen acceso a la enseñanza primaria y más de 960 millones de adultos (cuyos 2/3 son mujeres) son analfabetos; más de 100 millones de niños y adultos no completan la educación básica y más de la tercera parte de los adultos no tienen acceso a la tecnología (Ferrer, 2008).

La tendencia de la educación a la inclusión social de aquellos que no tenían posibilidades de escolarización fue signada y debatida en 1882 en el “Congreso Pedagógico internacional”, desarrollado en Buenos Aires (Cantarelli, 2011). El congreso mancomunó diferentes representantes de la incipiente nación sudamericana, principalmente de Argentina, americanos y europeos. Las delegaciones estuvieron integradas por participantes de Brasil, Paraguay, San Salvador, Bolivia, Nicaragua, Costa Rica, Italia y Estados Unidos (Rossi, 2021). El CPI podríamos afirmar que constituyó una gran vidriera al mundo, es decir, la asociación entre el congreso y la exposición del continente, aparecieron de tal manera entrelazada en distintos momentos, al punto que la prensa lo denominó “Congreso Pedagógico de la Exposición Continental” (Fernández, 1984). Este evento fue el prelude de la sanción de la ley 1420 promulgada el 8 de julio de 1884.

Más allá de cualquier crítica que pudiera hacerse a esta ley, no cabe duda que fue un importante paso en el establecimiento de derechos para la población residente en el territorio argentino, al establecer la escuela “obligatoria, gratuita, laica”, común a todos y gradual, dirigida tan sólo al nivel primario (Tedesco, 2007). Las discusiones sobre la ley, en su momento, pusieron en evidencia distintos puntos de vista en torno a la enseñanza y a la función de la religión – debates importantes entre la llamada generación del '80 (Cattaneo, 2012).

Fruto de este debate devino en la pérdida, para la Iglesia católica, de sus potestades en lo atinente a registro civil, educación y matrimonio. Debido a sus fuertes presiones, la ley no mencionó el carácter laico de la educación y así permitió que la educación religiosa fuera

considerada opcional (con autorización de los padres, y dictada fuera del horario escolar). La obligatoriedad suponía la existencia de la escuela pública al alcance de todos los niños, medio para el acceso a un conjunto mínimo de conocimientos, también estipulados por ley (Pineau, 2021). Los padres estaban obligados a enviar a la escuela a sus hijos. Por último, la formación de maestros, el financiamiento de las escuelas públicas y el control de la educación –privada o pública- quedó en manos del Estado. En las décadas siguientes – y hasta el día de hoy – la ley se convirtió en una divisoria de aguas de los sucesivos enfrentamientos ideológicos que atraviesan las distintas posiciones en el país.

Todos estos puntos consolidaron una educación más equitativa y justa, que sea capaz de luchar contra toda forma de injusticia, discriminación, intolerancia y no reproduzca en su interior las heridas sociales. También una escuela democrática y solidaria, que ratifique la responsabilidad y la autoridad de los adultos, pero que construya la validez de esa autoridad y de sus normas en el intercambio, la participación y los consensos. Una escuela que reafirme los valores de nuestra identidad histórica: la solidaridad, el respeto por las personas y las instituciones, la paz y la justicia social.

A. Puestas en marcha de inclusión en lo escolar y lo social

Como ejemplo en relación a la educación para todos y la inclusión social, los derechos de personas con discapacidad y los obstáculos para el ejercicio del proceso enseñanza aprendizaje, se han seleccionado tres noticias focalizando en lo que dimos en llamar “vehículos de la inclusión educativa y social”. En la primera, conmemora el 15 de octubre el Día Mundial del “Bastón Blanco”, como símbolo de la integración y sensibilización social sobre las personas con discapacidad visual. La segunda, es una publicación del 5 de octubre en relación al plan “Conectar igualdad”, en la entrega de notebook a estudiantes del Gran Buenos Aires. La tercera nota describe la docencia virtual en la pandemia en una población con dificultades de lenguaje y audición, en la ciudad de Guayaquil, Ecuador.

En las tres noticias se halla lo que denominamos “vehículos” de inclusión social. Definiendo al término como el instrumento facilitador de la inclusión e integración social como de hecho son los semáforos sonoros, las rampas en las esquinas y en las entradas de edificios, uso de lenguaje de señas, subtítulos, la tecnología, sanitarios para personas con discapacidad física. Si entendemos la discapacidad como el resultado de la interacción entre las características de una persona y su entorno social, quiere decir que la discapacidad se da sólo cuando una persona que posee algunas particularidades se enfrenta con un obstáculo a la participación. Como señala C. Roma (2021) “[...] la noción de discapacidad puede entenderse como una interacción entre las limitaciones del individuo y el contexto (físico, cognitivo, afectivo, social) en el cual se desempeña”. Si tales dificultades contextuales se eliminan solo restan las particularidades de las personas, pero éstas no la incapacitan en su accionar (Cobeñas et al, 2017)

La primera noticia destaca a la Unión Mundial de Ciegos (1), quien proclamó en París en el año 1980, el uso del bastón blanco como un instrumento de inclusión y de igualdad de oportunidades por parte de personas con discapacidad visual. El bastón se creó para apoyar la movilidad de personas con discapacidad visual en lugares concurridos y con tránsito. Explica su diseño, modelos, sus diversos usos y materiales de su constitución. El uso del bastón en el área educativa tiene por finalidad, proporcionar técnicas que a las personas no videntes les permitan lograr un desplazamiento seguro e independiente en pos de asegurar su autonomía e integración al medio familiar y social.

Parece atractivo entender el bastón blanco de los no videntes como un vehículo para poder integrarse socialmente, pero el color blanco es la insignia que permite identificar a una persona no vidente y poder recurrir a la solidaridad en determinados momentos, por ejemplo, ayudar a tomar un autobús, o acompañar a cruzar una calle. El bastón blanco es el vehículo inclusivo, al igual que las notebooks o las clases virtuales que posibilitan en parte la inclusión de los estudiantes. El “vehículo educativo” es un instrumento de inclusión y amalgama social y educativa, pero debe quedar en claro que el objeto debe estar acompañado de un cambio

filosófico y de la representación cognitiva que asocie respeto, empatía, solidaridad, generosidad, e inclusión, sino nunca el cambio será posible.

En la segunda nota, en el marco del plan “Vuelve a la escuela” (2) se distribuyeron computadoras a través de programa “Conectar Igualdad” en dos establecimientos educativos. El plan tiene como fin lograr una mayor inclusión y un incremento en el vínculo de los jóvenes con la escuela y con la educación. Las computadoras son entregadas a los estudiantes no solamente para estudiar, también para jugar, escribir, expresarse, hacer música, describe la nota. De esta manera, se equiparán las diferencias entre aquellos que tienen o no posibilidades económicas para acceder a la educación.

La 3º nota seleccionada “Maestros y padres sostienen la enseñanza inclusiva virtual” (3) demarca la puesta en marcha de la docencia en aula virtual a raíz de la pandemia. El artículo describe la docencia en una Escuela municipal de audición y lenguaje en Guayaquil, Ecuador. Todo un desafío para una maestra, en este caso: “Los micrófonos están en silencio mientras ella acentúa el movimiento de sus labios y recurre, esporádicamente, al lenguaje de señas”.

El artículo explica la necesidad de trabajo en equipo con los progenitores, la agudización y creación de técnicas para desarrollar la clase de manera eficaz. La escolaridad online ha puesto severos obstáculos con los alumnos con dificultades auditivas. No solo por el déficit de conectividad, sino porque maestros y padres y madres han realizado un gran esfuerzo en aplicar “recursos, técnicas y sesiones individualizadas de refuerzo”. Con la colaboración de la familia en las clases online, se motiva a realizar lectura de labios. De esta manera, los alumnos confían en que podrán hablar, pese a su hipoacusia, tal cual lo logró su maestra. Para incentivar su permanencia en el sistema, la institución incentiva a los educadores a buscar nuevas formas para adaptar sus contenidos académicos y apostar por técnicas de pedagogía inclusiva.

En función de la enseñanza en aulas heterogéneas, se observa un entorno educativo que trabaja encontrando espacios en la virtualidad, creando nuevas herramientas para crear curiosidad a través de la pantalla. Despertar los sentidos del tacto, el gusto, el oído y el olfato. Trabajando con arcilla, pinturas y pedazos de cartulina: estos materiales son requeridos para que los alumnos de esta Escuela de Audición y Lenguaje, participen en la clase de Arte. Todos estos elementos alientan y generan atención.

La organización del trabajo en el aula virtual se desarrolla tanto grupal como de manera individual y ha acomodado rutinas de clase, favoreciendo el intercambio entre los estudiantes. Inclusive en aquellos que no tienen medios tecnológicos, realizar la clase por video-llamada, cuestión que nadie quede afuera del proceso. Por último, las consignas de trabajo ocupan un puesto preponderante en la inclusión, pero el contenido de la propuesta debe ser relevante, significativo y provocador, en pos de estimular al estudiante. Como, por ejemplo, despertar los sentidos, o leer los labios y la docente gesticula aún mas para lograr su objetivo. De la misma manera, la escuela que entregaba cartillas braille para la clase del día, en la actualidad, mediante tutoriales, google, youtube, enseña a los padres a elaborar sus propias cartillas con regleta y punzón. “No importan las barreras. La meta siempre será que el niño se apropie del aprendizaje”.

B) Estrategias políticas e instrumentos de inclusión

Cabe reflexionar si ciertas acciones por parte de los gobiernos, como en este caso los “vehículos inclusivos”, pueden ser parte de una maniobra política en pos de generar mayor adhesión y apoyo de la sociedad al partido que gobierna. Por ejemplo, en la segunda noticia que describimos, la entrega de notebook por parte del gobierno argentino como un vehículo educativo inclusivo de los niños, niñas y adolescentes, también podría interpretarse de ser parte de una estrategia política. No obstante, el slogan del gobierno de “conectar igualdad” es muy positivo en función de equilibrar las ventajas que puede tener un estudiante de clase media o media alta o alta con respecto a clases de escaso poder adquisitivo. El uso de la tecnología, por ejemplo, posibilita a las clases desposeídas lograr acceder a las redes con aparatos propios.

Tal vez no importe si el móvil es político (aunque cada acto de gobierno es un acto político), lo importante es llevar a cabo un plan que permita que se concrete una finalidad inclusiva y el fundamento de una educación para todos. De todas maneras, sea como fuere, en general todo gobierno en apoyo de su gestión, hace resaltar sus acciones consecuentes con los planes desarrollados. Estas actividades se conforman como parte del juego político.

En este sentido, no se trata únicamente de entregar el vehículo educativo inclusivo, sino que este acto debe estar inscripto en una programación inclusiva en donde el Estado prevea realizar una campaña de concienciación acerca de la inclusión, ecuanimidad, igualdad y respeto. Vale como ejemplo, la experiencia de desinstitucionalización psiquiátrica en el norte Italia, en la localidad de Trieste.

En la década del '60, el psiquiatra Franco Basaglia con la finalidad de romper con la marginación y exclusión social del paciente mental llevó adelante un plan en donde externalizó 1500 pacientes del manicomio de San Giovanni. Pero las salidas de pacientes formaban parte de un programa más complejo que intentaba cambiar el ideario social de la locura (Ceberio, 2010). Así se realizaron asambleas comunitarias donde participaban pacientes psiquiátricos (qué ya no estaban internados), familiares, vecinos, amigos y profesionales que no usaban guardapolvo con lo cual nadie sabía quién era quien, evitando la exclusión (Basaglia, 1972).

En esas reuniones se reflexionaba en la conciencia, en la pragmática psicoeducativa de entender que paciente mental no debe perder sus derechos civiles y su identidad personal al ingresar en el tratamiento psiquiátrico y que la locura no necesariamente implica peligrosidad. También se crearon subsidios de salud, cuestión de que la persona pudiera incluirse en el aparato productivo como consumidor (Rotelli, 2014). Además, se penetró en el ámbito social a través de la prensa escrita, televisiva y radial, mediante conferencias y debates, entendiendo que la diversidad es inherente a los humanos: cada uno encuentra maneras singulares de relacionarse, de comprender, de aprender (Anijovich & Cancio, 2015).

Las acciones que rompen la exclusión implican salir de la identificación de un rol social con que la sociedad rotula. La identidad se estructura en los sistemas de manera absolutamente interaccional, es decir: "Si yo soy yo porque vos sos vos, y vos sos vos porque yo soy yo, entonces vos sos vos y yo soy yo" (Ceberio & Watzlawick, 1998). Esto es un indicador de la importancia de las funciones sociales y de los rótulos que se le adjudican a las personas. Es una hipótesis pensar que una sociedad para su conservación, siempre necesita la lógica del excluido. Este grupo "asocial" es una franja borderline que se halla fuera del sistema, más bien en el perímetro, porque no cumple con los estándares de lo que se llama normalidad. Este grupo de la periferia le permite a la mayoría trazar la diferencia: yo soy normal, vos sos un enfermo (Ceberio, 2010, Fernández, 1998).

Pero la población de excluidos varía de acuerdo a las épocas, o sea, un grupo puede formar parte de los excluidos en un período, mientras que a posteriori puede pasar a ser incluido nuevamente. Por ejemplo, es el caso de los homosexuales: excluidos social e históricamente y en la actualidad en gran parte del mundo se los observa como parte de la gran normalidad. En el caso de los pacientes mentales: la marginalidad y la exclusión social se corporeiza en la estructura del manicomio. El paciente psiquiátrico pierde todos sus derechos civiles, pierde sus lazos afectivos y encuentra en su inclusión en la reclusión el único recurso identitario (Ceberio, 2010). Por lo tanto, es un callejón sin salida. Si se lo integra no se lo incluye, puesto que en la integración se continúa perpetuando su estigma y marcando la diferencia. Y este mecanismo social funciona para el resto de personas que presentan cuadros incapacitantes.

Lamentablemente necesitamos imponer con leyes y declaraciones, lo que los sistemas tendrían que manejarse de manera natural. Debemos imponer una perspectiva inclusiva y comunitaria, mediante normas conceptos como "no diferencia", "inclusión", "reconocimiento del otro", "respeto", "derechos humanos", entre otros.

Todas estas cuestiones se articulan de forma sinérgica buscando la aceptación y comprensión de la sociedad y favoreciendo la inclusión social del paciente mental en todas las instituciones, o sea respaldados en los derechos humanos y con derecho a la educación

que es parte de estos derechos. En este sentido, la Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad, adopta el modelo de los derechos humanos. Fundamentalmente, reconoce que las personas con discapacidad son sujetos de derecho y ya no objetos de la salud, la asistencia social, la solidaridad, la caridad (Cobeñas et al, 2017). Es decir, son personas poseedoras de todos los derechos humanos y, por lo tanto, con derecho a la educación.

Este es el concepto que sería importante transpolar: para la inclusión hacemos falta todos, apelando a todos los recursos disponibles en el intento de cambiar el ideario social de la exclusión social del diferente o, más precisamente, su inclusión en la exclusión. En este sentido, el modelo italiano es aplicable, adecuando las variables del contexto argentino, al proceso de inclusión y adecuar este sistema qué fue ejercitado en el área de salud mental y fue exitoso, al área educativa.

C) La autoridad como otro vehículo inclusivo

En las relaciones humanas para que la comunicación se efectivice claramente, la interacción debe ser complementaria y como tal asimétrica. Este tipo de comunicación es eficaz en las diferentes relaciones donde alguien habla y el otro escucha alternativamente: de esta manera se muestra la complementariedad saludable y funcional en los diálogos humanos (Watzlawick et al, 1981).

Existen relaciones en donde esta asimetría está dada no solo naturalmente, sino mediante roles oficiales y funciones que se ejercen a través de ellos, como es el caso de los maestros o profesores y los alumnos. Esta es una relación característica en donde se muestra tal asimetría. Aquí entramos en el territorio de la autoridad, por lo tanto, para ser ejercida, la autoridad necesariamente exige una relación. Es decir, no es individual, sino que siempre exige al menos dos personas, es básica y esencialmente social (Kojéve, 2006). Y esa relación se desarrolla en un contexto social y cultural que determinará el comportamiento adecuado o inadecuado (Bochensky, 1978; Bateson, 1972): para que la autoridad se desenvuelva debe haber una relación entre diferentes individuos y necesariamente tiene que haber un ámbito (Bochensky, 1978, Fort & Plaza, 2013).

El problema parece gestarse no en la autoridad que representa la asimetría interaccional, sino en la forma de ejercitar la autoridad. Una autoridad funcional implica la sensación de estar protegido, auxiliado, ayudado y se constituye en una vía para la transmisión de valores, patrones de formas de proceder, inclusión, respeto, confianza, tolerancia, libertad y otros tantos conceptos que representan a la ciudadanía. Más allá de los conocimientos específicos que se transmitan en la clase, la autoridad que reúne estas características, podemos afirmar que es ejercida funcionalmente y de manera saludable. Pero si esta autoridad se traduce en autoritarismo y los límites son colocados despóticamente sin ningún tipo de explicación, esa asimetría es autoritaria y no representa valores democráticos (Guevara, et al. 2020; Fort & Plaza, 2013).

Por lo tanto, el ejercicio de la autoridad en educación es necesario porque opera como un facilitador de transmisión de conceptos que posibilitan un crecimiento enriquecedor en los alumnos. La autoridad es movimiento (Dussel & Caruso, 2006; Kojéve, 2006), pero es importante que las funciones estén claramente delimitadas y legitimadas. La autoridad pedagógica se presenta como un derecho, es la imposición natural del educador en la acción pedagógica, en el acto de enseñanza-aprendizaje (Greco, 2011).

La institución escuela demarca normas y reglas, formas de funcionar en la relación social, y las autoridades en manos de los docentes son las vías de transmisión de ellas. Esta enseñanza del cumplimiento de las pautas de conducta, apuntan no solo a la escuela sino a reproducir fuera de los claustros docentes esa forma de organización social que permite guiarnos por un contexto que nos provee ciertas seguridades en el accionar y certezas en los resultados (Siede, 2007). Las normas en la escuela ayudan a prevenir conflictos relacionales entre los miembros de la institución, ya sea entre grupo de pares por ejemplo alumnos, o entre profesores o entre autoridades directivos o profesores y alumnos.

En la medida que las normas se cumplen se puede generar un ambiente más pacífico, con menos obstáculos en la transmisión de contenidos y facilitando el aprendizaje. También estas mismas normas posibilitan el trabajar en el equipo escuela-familia en pos de lograr consensos de información, formas de pensamiento y valores. De allí la importancia de que los miembros de la familia y el cuerpo de profesores o directivos de la escuela, se hallen en contacto en pos de generar un aprendizaje funcional y saludable (Cucco et al, 2019).

Una convivencia escolar equilibrada implica la funcionalidad y regulación de las relaciones entre sujetos diferentes (Siede, 2007). Por lo tanto, la convivencia debe estar articulada por normativas claras y el gran desafío consiste en crear organizaciones educativas pensadas bajo paradigmas pedagógicos integrativos, sostenidos en la diversidad y la inclusión social, creando consciencia de igualdad de derechos. Además, que contengan ideas superadoras de concepciones segregacionistas, estereotipos binarios, prejuicios sociales, patrones estéticos clasistas que condenen vestimenta, color de piel, pobreza, etc. Para la elaboración de estas normativas es necesario partir de conceptos epistemológicos sistémicos superadores del individualismo e intentar bregar por la solidaridad social, en el sentido de entender que somos un todo y las conductas propias implican a las actitudes de los demás.

El contexto para desarrollar una autoridad que favorezca a la inclusión es el “aula heterogénea”. Pensar el aula como una unidad heterogénea resulta fundamental para el abordaje de la educación desde el paradigma de la inclusión. Entenderla como un dispositivo donde se conjugan y potencian diferentes propuestas, espacios y tiempos, donde cada estudiante aprenda todo lo que le sea posible aprender y “donde la posibilidad (heterogénea) deviene de las condiciones (diversas) que seamos capaces de inventar (Filidoro, 2018).

Una educación de calidad implica necesariamente posicionarnos desde la perspectiva de una “Educación para Todos”, en donde los derechos de cada estudiante sean respetados, garantizándole la posibilidad de desarrollar su potencial y atendiendo a sus necesidades particulares. Educación para todos, en términos de derecho igualitario y obligación a aprender, “educación individual”, en función de entender que debe particularizarse de acuerdo con las necesidades y capacidades de cada estudiante.

Que la inclusión requiere una co-construcción y reconstrucción resulta evidente. Entonces “no soy yo” como ser individual quien labra una identidad, sino que la identidad se construye en un proceso interaccional donde la persona confirma a los otros y los otros confirman a los alternativos interlocutores (Linares 1996). La confirmación hace a la “existencia humana”, mientras que la “desconfirmación” somete a una muerte simbólica (Watzlawick et al, 1981). Esto es un indicador de la importancia de las funciones sociales y de los rótulos que se les adjudican a las personas y son esos rótulos equivocados o no, los que confirman la presencia y la identidad de los otros. Por tales razones el trabajo colaborativo de los distintos actores es tan importante, porque facilita la apertura e implantación de nuevas perspectivas ante la realidad diversa del aula, nos invita a repensar las propias prácticas docentes, como así también las estrategias y metodologías utilizadas, incluso, la modalidad de evaluación. Porque la educación es un vehículo para la inclusión y el respeto.

Paradójicamente, trabajamos y apoyamos la educación para la diversidad y en paralelo necesitamos como sociedad, imponerla con leyes lo que los sistemas tendrían que manejarse de manera espontánea. Debemos imponer una perspectiva inclusiva y comunitaria, mediante normas y conceptos como “no diferencia”, “solidaridad”, “inclusión”, “reconocimiento del otro”, “respeto”, “derechos humanos”, entre otros. Es un deber cambiar el estereotipo que afirma que solamente la educación es para unos pocos y no para la mayoría de las personas, reivindicando a la escuela pública y rompiendo con la asociación de que si es pública es una “escolaridad mediocre”. La escolaridad privada ha ganado territorio y en cierta manera, este proceso es isomórfico con los finales del 1800 donde solo accedía a la educación, una burguesía ilustrada (Losada, 2016).

Aceptar la diferencia y el respeto en el contexto educativo, en donde compartan diferentes estratos sociales, posibilidades, etnias, niños, niñas y adolescentes con discapacidades físicas, mentales o emocionales, muestran la inclusión que siempre es saludable y funcional en los sistemas. Es un desafío poder establecer vínculos de sociabilidad

y amistad con los “diferentes” en el intento de transformarlos en “iguales”, que implica igualdad de derechos, de posibilidades, de respeto.

Apelando a múltiples medios, se debe lograr cambiar el estereotipo que afirma que solamente la educación es para unos pocos y no para la mayoría de las personas, reivindicando a la escuela pública y rompiendo con la asociación de que si es pública es una “escolaridad mediocre”. Aceptar la diversidad de clases sociales en el contexto educativo, que las clases muestren la inclusión que se ejerciten planes de “salud educativa” que promuevan el intercambio de alumnos provenientes de diferentes estratos sociales y de niños, niñas y adolescentes con discapacidades físicas, mentales o emocionales.

Es un desafío poder establecer vínculos de sociabilidad y amistad con los “diferentes” en el intento de transformarlos en “iguales”, que implica igualdad de derechos, de posibilidades, de respeto. Un proceso reflexivo-pragmático que apunte al enriquecimiento de los vínculos entre alumnado y entre alumnado y docentes. La propuesta es pensar las heterogeneidades bajo la categoría de “diversa” (Filidoro, 2018).

Lograr estas premisas de inclusión y diversidad, implica llegar a distintos puntos del territorio, principalmente en aquellos lugares que sería impensado consolidar la asistencia a la escolaridad primaria o secundaria. La heterogeneidad de las personas debe ser respetada, estimulada y conservada. Desde este enfoque no solo se trata de aceptar que los alumnos son diferentes entre sí, sino también, en el de que la diversidad debe ser considerado primordial de la humanidad (Anijovich & Cancio, 2015).

CONCLUSIONES

Estas concepciones permiten quebrar la incertidumbre que genera el futuro para algunas clases sociales excluidas en el juego social. Aunque debemos partir de la base que Argentina es un sistema y como tal, tiene reglas y funciones que lo llevan a desarrollar un equilibrio dinámico (von Bertalanffy, 1968). Todos los sistemas poseen una homeodinamia que va de la estabilidad hacia la crisis y de la crisis a la estabilidad en una coreografía constante. Todos los seres humanos crecemos a través de las crisis, y éstas son un estado de desequilibrio que posibilita introducir información nueva y de esta manera modificar indefectiblemente al sistema y a sus componentes, es decir, a los seres humanos. Hay sistemas estables e inestables, y sistemas estables en su estabilidad y estables en su inestabilidad (Kerman, 2015).

Argentina es un claro ejemplo, en donde es estable la inestabilidad del sistema: quiere decir que sobre esta base encontramos incertidumbre. Las fronteras socio, políticas, económicas y hasta culturales del argentino medio, están ubicadas de semana en semana. A diferencia de otros países como los europeos donde las fronteras están a 10 o 20 años y esto posibilita otro tipo de visión, de planificación y proyección que otorga cierta perspectiva de seguridad en el accionar (Watzlawick & Ceberio, 2008).

Sobre esta base de incertidumbre, la educación debe motivar a la inclusión y a la heterogeneidad, si no se asegura un mínimo de educación a todas las clases sociales de manera ecuánime, no vamos a lograr quebrar éste modelo que continúa generando incertidumbre en la incertidumbre. Esta afirmación solo vale si pensamos en términos relacionales. No es válida en términos de relaciones causales lineales, afirma Filidoro (2018), porque desde una perspectiva sistémica lo que el otro produce no proviene de un supuesto interior, sino que emerge del encuentro entre sus condiciones particulares y las características del contexto, en este caso educativo. Filidoro (2018) afirma que no solo son responsables los alumnos y las alumnas de sus propias capacidades para aprender, sino lo que hacen los docentes por estimular tal capacidad, pero también los docentes son responsables -como adultos a cargo de la enseñanza- de la salud, de la gestión y de las políticas educativas.

En este sentido, la propuesta inclusiva implica que, para ser efectiva cada uno de los actores asuma la responsabilidad y el compromiso en el proceso enseñanza y aprendizaje, Esto quiere decir que para incluir eficazmente hace falta consciencia de que todo un sistema está involucrado en esta tarea: maestros, aprendices, la institución educativa, el ministerio de educación, el estado, pero, sobre todo, los diversos grupos sociales que son externos al

proceso de educar, pero que de manera espontánea juegan un papel colateral y motivante en pos de estos objetivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich R. & Cancio, C. (2015) *Directores que Hacen Escuela. Enseñanza en aulas heterogéneas*. OEI.
- Basaglia, Franco (1972) *La institución negada*. Corregidor
- Bateson, Gregory (1972) *Step to an ecology of mind*. Ballantines Books. Versión cast. *Pasos hacia una ecología de la mente* (1976) Carlos Lohlé
- Bertalanffy, Ludwig von. (1968) *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. George Braziller, Nueva York, 1968. Versión cast. (1988) *Teoría general de los sistemas*. Fondo de Cultura Económica.
- Bochenski, Józef Maria (1978): *Qué es la autoridad?* (Barcelona, Herder).
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación*, 6(1), 19-35
- Cantarelli, A. (2011). Primera Jornada de Historia de la Educación Rioplatense: "El Congreso Pedagógico Internacional Americano de 1882". *Páginas de Educación*, 4(1), 183-186.
- Cattaneo, D. A. (2012). Los edificios de escuelas primarias nacionales en el marco del Cincuentenario de la Ley 1420. Argentina, 1930.
- Ceberio M. R. & Watzlawick, P (1998) *La construcción del universo*. Herder.
- Ceberio, M. R. (2010) *La nave de los locos*. Teseo.
- Celis, R & Ceberio, M. R. (2010) *Constructivismo y construccionismo social en psicoterapia*. El Manual moderno.
- Cobeñas, P., Fernández, C., Galeazzi, M., Noziglia, J., Santucciono, G., & Schnek, A. (2017). *Educación inclusiva y de calidad: Un derecho de todos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: COPIDIS: Grupo ART 24 por la Educación Inclusiva.
- Tugendhat, E. (1996). Identidad personal, nacional y universal. *Ideas y valores*, 45(100), 4-18.
- Cucco, M., Casih, V. M., & Hernández, O. (febrero de 2019). Orientaciones metodológicas para el ejercicio de la autoridad y límites, en el ámbito escolar. Ponencia en Congreso Internacional Pedagogía 2019 "Encuentro internacional por la unidad de los educadores". Ministerio de Educación. La Habana, Cuba. / www.procc.org
- Dussel, I., & Caruso, M. (2006). La invención del Aula, una genealogía de las formas de enseñar Santillana.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de pesquisa*, 34, 305-335.
- Fernández Batanero, J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la educación superior*, 41(162), 9-24.
- Fernández, S. (1984) *Hombres e ideas en el Primer Congreso Pedagógico de Buenos Aires*. UNM.
- Fernández, E. (1998). Extranjeros en medio de nosotros: lógica de la exclusión y del reconocimiento. In *Logos: Anales del seminario de metafísica* (Vol. 32, pp. 99-120).
- Ferrer, A. T. (2008). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (Jomtien, 1990) y Marco de Acción de Dakar (2000). *Transatlántica de educación*, (5), 83-94.
- Filidoro N. (2018) *Educación inclusiva e integración escolar*. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad: Abordajes para la plena inclusión, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat de CABA. Comisión para la plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad (COPIDIS)

- Fort, J. T., & Plaza, Y. M. (2013). Reflexionando sobre el concepto de autoridad. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 6(3), 459-477.
- Greco, M. B. (2011). Ficciones y versiones sobre la autoridad. Pensar la educación en tiempos de transformación. *Delfina Doval y Carina Rattero (Comps.). Autoridad y Transmisión: niños y jóvenes en la mira. Buenos Aires: Noveduc.*
- Hernández, I. (2004). Educar para la tolerancia: una labor en conjunto. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 47(191), 161-174.tz
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297.
- Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S., & Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos (México, DF)*, 23(62), 41-83.
- Kojéve, Alexandre (2006): La noción de autoridad (Buenos Aires, Nueva Visión).
- Linares, Juan (1996) Identidad y narrativa. Paidós.
- Losada, L. (2016). La elite social argentina: visión en perspectiva sobre sus orígenes y formación, 1770-1910. *Comité Científico*, 184.
- López López, E.; Tourón, J. y González Galán, M.A. (1991). "Hacia una pedagogía de las diferencias individuales: Reflexiones en torno al concepto de Pedagogía Diferencial". *Revista Complutense de Ciencias de la Educación*, 2 (1), 83-92
- Pineau, Pablo (2021) *Ley 1420, piedra fundacional de la educación argentina*. [Http://cultura.gob.ar](http://cultura.gob.ar)
- Popkewitz, Th. S. A Political sociology of educational reform. New York: Teachers' College Press, 1991.
- Roma Cecilia (2021) *TIncluimos. Propuestas didácticas con TIC, para una educación inclusiva*. UFLO.
- Rossi, I. (2021). El Congreso Pedagógico Internacional de 1882: reconstrucción y reflexión sobre su desarrollo/The International Pedagogical Congress of 1882: reconstruction and reflection on its development. *Revista de Educación*, (23), 57-76.
- Rotelli, Franco (2014) *Vivir sin manicomios. La libertad es terapéutica*. Topía
- Siede, I. (2007) "La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela" Paidós, Buenos Aires.
- Tedesco, J. C. (2007). Ley y pacto educativo: un análisis del caso argentino. *Revista de Educación*, 344, 101-115.
- Tomlinson, C.A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Paidós.
- Watzlawick P. & Ceberio M.R. (2008) Ficciones de la realidad, realidades de la ficción. Paidos.
- Watzlawick, P., Beavin, J., Jackson D. (1981) Teoría de la comunicación humana. Herder
- (1) <https://acortar.link/4qe018>
- (2) <https://acortar.link/WPKC50>
- (3) <https://acortar.link/SGnNOT>

ABORDAJE DE UN CASO DE ANSIEDAD SOCIAL DESDE EL ENFOQUE DE TERAPIA BREVE ESTRATÉGICA

APPROACH TO A CASE OF SOCIAL ANXIETY FROM THE BRIEF STRATEGY THERAPY

Yeny Arriaga Calderón¹
Sara Rina Flores Peña²
Doris Luisa Zevallos Nalvarte³

Recibido: 2023-05-19 / **Revisado:** 2023-06-18 / **Aceptado:** 2023-07-15 / **Publicado:** 2023-09-15

Forma sugerida de citar: Arriaga-Calderón, Y., Flores-Peña, S. R. y Zevallos-Nalvarte, D. L. (2023). Abordaje de un caso de ansiedad social desde el enfoque de terapia breve estratégica. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 7(16). 89-99. <https://doi.org/10.53877/rc.7.16e.20230915.7>

RESUMEN

La ansiedad social es un trastorno que afecta a una gran parte de la población a nivel mundial. Se caracteriza por un miedo persistente, intenso y reiterativo ante diversas situaciones sociales. Llegando a limitar el desarrollo normal de las actividades cotidianas de la persona, produciendo malestar clínicamente significativo lo que trae diversas consecuencias en el ámbito social, académico, profesional y emocional. Se presenta el caso de un joven de 27 años con trastorno de ansiedad social, el objetivo es aplicar una intervención terapéutica a través de las técnicas de la terapia breve estratégica. Se utiliza una metodología cualitativa en un diseño de caso único con intervención psicoterapéutica. La atención y tratamiento del caso tuvo relevancia a nivel clínico y psicoterapéutico evidenciando la remisión completa de los síntomas clínicos como el comportamiento evitativo en situaciones sociales. Se concluye que la terapia breve estratégica demostró ser exitosa en el tratamiento de este caso de ansiedad social.

Palabras clave: Terapia breve estratégica, trastorno de ansiedad social, ansiedad, caso único, psicoterapia.

ABSTRACT

Social anxiety is a disorder that affects a large part of the population worldwide. It is characterized by a persistent, intense and repetitive fear of various social situations. Coming to limit the normal development of the daily activities of the person, producing clinically

¹ Psicóloga. Psicoterapeuta. Centro de Psicoterapia Breve Estratégica, Perú. yenyarriaga@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-6793-5052>

² Psicóloga. Psicoterapeuta. Centro de Psicoterapia Breve Estratégica, Perú. sararinaflores@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-7905-667X>

³ Psicóloga. Psicoterapeuta. Centro de Psicoterapia Breve Estratégica, Perú. doriszevallo1402@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-7894-797X>

significant discomfort which brings various consequences in the social, academic, professional and emotional fields. The case of a 27 years old with social anxiety disorder attended with focus of strategic brief therapy, integrative model. The strategic brief therapy has turned out be safe in the treatment of cases of anxiety. The goal is to apply a therapeutic intervention through the tecnicos of strategic brief therapy to a case of social anxiety. The care and treatment of the case had relevance at clinical and psychotherapy level evidencing the full remission of the clinical symptoms and the achievement of the intended therapeutic goals.

Keyword: strategic brief therapy, social anxiety disorder anxiety, unique, case.

INTRODUCCIÓN

La ansiedad es una condición natural a nivel biológico, considerada como un estado de súper alerta, es un elemento clave para la supervivencia y un factor importante en el éxito o fracaso. Hay muchas situaciones de ansiedad que todos hemos experimentado en alguna ocasión con todas sus características orgánicas tales como temblor ligero, palpitaciones, manos frías, sudoración, con mayor o menor intensidad de acuerdo a las características personales de cada individuo se presenta en mayor o menor intensidad.

Cuando estas trascienden, se convierten en un fantasma en nuestra vida, sin tener relación con las situaciones específicas que la originaron, desencadenando una respuesta patológica, sin fundamento ante circunstancias que podrían calificarse como normales. Este estado se caracteriza por su duración prolongada, sin relación alguna con factores externos, o bien, por un temor exagerado, que puede llegar a ser hasta una reacción de pánico ante peligros inexistentes (Pasantes, 2016).

La ansiedad y el miedo no son lo mismo. El miedo es una emoción producida por una percepción relacionada con un peligro inminente que desencadena una reacción psicofisiológica que te prepara para enfrentar, huir o atacar. El efecto psicofisiológico de esta percepción-emoción activa el organismo para enfrentar el miedo. Cuando esta reacción permanece en el imaginario se convierte en una respuesta disfuncional, perdiendo el control de las propias reacciones psicofisiológicas que conducen al pánico (Mariano Chóliz, 2005).

Si la ansiedad y miedo fueran lo mismo debería ser suficiente reducir la reacción ansiosa, en los experimentos realizados en Neurociencias, reducir la ansiedad en un sujeto ansioso puede inhibir sus reacciones, pero no altera sus percepciones (Damasio y Gazzaniga, 1999); en consecuencia, el miedo permanece (Nardone, 2003).

La Asociación Estadounidense de Psicología define a la ansiedad como “una emoción caracterizada por sentimientos de tensión, pensamientos de preocupación y cambios físicos como el incremento de la presión sanguínea” (10 oct. 2022 web).

En las últimas décadas la ansiedad es uno de los trastornos que presentan mayor prevalencia. Es así que, en el 2005 como parte del Estudio Mundial de Salud Mental (EMSM), se encontró una prevalencia del 14.9% para los trastornos de ansiedad en general, teniendo como edad de inicio los 15 años (Fiestas, 2014).

Actualmente, la OMS en el 2020 reporta que más de 260 millones de personas, padecen un trastorno de ansiedad, indicando que un 90% de los adolescentes experimentaron ansiedad alguna vez en su vida.

La OPS/OMS, revela que los TA son la segunda patología psiquiátrica más discapacitante en la región de las Américas. Brasil tiene la primera posición de los países sudamericanos, con un 7.5%, de prevalencia, situándose por el encima del promedio del total de países, que es de un 4.7%. En Costa Rica el TA es de 4.1% igual que en los Estados Unidos. Este tipo de trastorno es el más común en la Unión Europea. Las mujeres en Suiza, Islandia, y Noruega entre 14-65 años son las más afectadas (OMS, 2020).

En Perú, ansiedad, depresión y síndrome de maltrato fueron los problemas de salud mental más frecuentes durante los primeros ocho meses del año 2021. El Ministerio de Salud, a través de la Dirección de Salud Mental (DSAME), atendió un total de 813 426 casos de

salud mental, a nivel nacional, desde el 1 de enero hasta el 31 de agosto del 2021 (Minsa: 2 de octubre de 2021).

La psicoterapia en general viene demostrando una mayor eficiencia en el tratamiento de diversos trastornos emocionales (Ceberio y De la CRUZ Gil, 2023).

La terapia breve estratégica ha resultado ser exitosa en el tratamiento de la ansiedad, existiendo varios estudios que demuestran su eficacia y eficiencia (Bartoli y De la Cruz Gil, 2023).

La presentación de este caso cobra importancia debido a la relevancia que presenta el trastorno ansioso, en especial la ansiedad social por todas sus implicancias que genera entre quienes lo padecen a nivel individual, familiar, económico, social y de salud pública.

METODOS Y MATERIALES

Identificación del paciente

Investigación cualitativa, estudio de caso único no controlado de intervención terapéutica.

La presente investigación se enmarca dentro de los estudios de caso, de diseño no experimental, en el que se describen las cualidades del fenómeno a estudiar, no se manipulan las variables intervinientes, siendo un reporte narrativo del terapeuta, haciendo énfasis en las características del caso y en los resultados de la intervención terapéutica (Roussos, 2007). El objetivo se centra en los efectos del tratamiento e intervención con psicoterapia breve estratégica en un caso diagnosticado con trastorno de ansiedad social.

Descripción del caso

Historia y presentación del problema

El paciente esconde su rostro cuando habla, no es capaz de mirar de frente a su interlocutor, su tono de voz cambia, se agita y se observa rigidez en su rostro.

Refiere estar alejado del entorno social y familiar, “no voy a eventos, ni reuniones familiares, me siento chiquito cuando me miran”, incluso no ha podido buscar ayuda durante muchos años por vergüenza. Desde su niñez se ha visto afectado en su autoestima por comentarios que recibió en su núcleo familiar; así mismo, manifiesta que en la etapa escolar fue víctima de bullying por su contextura delgada lo que le generaba temor, vergüenza e inseguridad. Dificultad que ha trascendido al ámbito laboral: “no puedo decir lo que pienso a mis jefes ni compañeros”.

A lo largo de su vida en los diversos escenarios se han mantenido estos rasgos que han condicionado su conducta a evitar y renunciar a oportunidades de desarrollo personal; como tener pareja: “ya tengo 27 años y no tengo pareja”, “no puedo salir con amigos, socializar, divertirse, ir a bailar, viajar”, “prefiero hacer cosas con muy poca gente”.

Diagnóstico Operativo

El comportamiento sintomático se presenta cuando interactúa con grupos mayores a tres personas: jefes, compañeros de trabajo o personas extrañas y se agudiza ante la presencia de personas del sexo opuesto. Este patrón interactivo se inicia cuando él se siente observado, juzgado o criticado, por cualquier persona que lo mire, lo que desencadena respuestas fisiológicas como: transpiración en sus manos, taquicardia, aceleración del pulso, mutismo y respuestas emocionales como inseguridad, temor, deseos de huir, distanciarse de los demás, reforzando el patrón recursivo.

La dificultad se presenta todos los días de la semana de manera indistinta, con una intensidad de 9 de acuerdo a la escala ISE. (Ver Tabla 1). La excepción del comportamiento sintomático se manifiesta cuando el paciente acude al gimnasio, espacio en el cual, se siente tranquilo con la posibilidad de interrelacionarse con los otros. Se identifica el Sistema Perceptivo Reactivo en su comportamiento de huida y/o evitación en situaciones de interrelación, emocionalmente surge la inseguridad y el miedo; y cognitivamente se generan pensamientos negativos recurrentes de temor a ser juzgado, rechazado o criticado.

Respecto a las soluciones intentadas

Evita relacionarse con personas del sexo opuesto, con grupos mayores de tres personas, participar en eventos, exponer su imagen en redes sociales e incluso tomarse fotos. Así como participar activamente en reuniones laborales y sustentar sus opiniones o juicios críticos por temor a ser juzgado. No elabora propuestas o discute temas con figuras de autoridad. Evade las actividades cotidianas que impliquen un contacto interpersonal como hacer trámites, compras, etc.

Tabla 1
Intervención Terapéutica

FACTORES	PATRÓN DE COMPORTAMIENTO SINTOMÁTICO	ISE
Quién/Quienes	Con personas del sexo opuesto Con grupos mayores a tres personas Con familiares (primos, tíos, mamá u abuela paterna) Con jefes y compañeros de trabajo	9
Cuando	Quando tienen que estar frente a otra persona Quando debe expresar una opinión o idea Quando se siente observado y juzgado Quando espera aprobación de una figura femenina. Quando debe pedir un servicio o atención Quando piensa en el futuro	9
Dónde	En la Universidad En el trabajo En reuniones familiares o en su propia casa con visitas En Centros Comerciales Supermercados Eventos Sociales Transporte	9
Cómo	Frente a la mirada de una persona se siente intimidado, juzgado, se siente mal y se angustia.	9
Frecuencia	En contacto con extraños 7 veces al día aproximadamente.	9
Intensidad	ISE (Indicador Subjetivo de Estrés) global.	9
Horas	Alrededor de 6 horas al día: en el trabajo, con los padres, con otros: transporte, compañeros, etc.).	
Días	Cualquier día	

Nota: ISE: indicador subjetivo de estrés

Metas terapéuticas

Las metas terapéuticas priorizadas por el paciente fueron: a nivel laboral, ser capaz de expresar sus ideas y opiniones, realizar actividades nuevas y divertidas, como bailar, salir con amigos, participar en reuniones sociales, socializar con las chicas sin pensar que es juzgado o criticado; en su vida cotidiana sentirse tranquilo en su accionar.

Objetivos Terapéuticos

Lograr indagar, fortalecer y potenciar los recursos personales del paciente a partir de identificar el SPR (sistema perceptivo reactivo) que mantiene el problema con el propósito de modificar la conducta disfuncional remitiendo la ansiedad y los síntomas clínicos asociados.

Diseño y plan terapéutico

I. Selección de las técnicas de intervención.

Para efectos del proceso terapéutico se realizó un diseño terapéutico acorde con la problemática, sistema de creencias, recursos personales y cosmovisión del paciente. Buscando crear un traje a la medida que posibilite el cambio (Nardone 2020, De la Cruz, 2022). Entre las técnicas utilizadas tenemos:

- Hipnosis Ericksoniana
- Prescripciones:
 - Conjura del silencio
 - Mapa de límites
 - Uso de sonrisa
 - Técnica del espejo para el descubrimiento y valoración corporal
 - Uso de afirmaciones interpretativas
 - Peor fantasía
 - Como empeorar
 - La pregunta del Milagro
- Preguntas circulares y diálogo estratégico
- Reencuadre

Proceso terapéutico

Se desarrollaron cuatro fases, la primera tuvo por objetivo realizar el diagnóstico operativo, conocer los patrones recursivos relacionados con el comportamiento sintomático. Establecer el contexto y cimentar la alianza terapéutica. Esta fase en nuestro proceso terapéutico fue realizada en la primera sesión. Uno de los puntos que se trabajó fue el temor que sentía el paciente a exponerse con las personas, sentirse observado, que hablen de él o ser el centro de atención.

El paciente expresa: “Siento miedo al rechazo y evito socializar” lo cual conlleva a recibir rechazo de sus pares y familiares, confirmando así su creencia. Esta forma de pensar es una profecía autocumplidora, que se constituye en un patrón recursivo, que lo lleva a mantener el síntoma, ya que más evita y más es rechazado, y al ser más rechazado confirma su miedo inicial. Manteniéndose un espiral de evitación - rechazo, del cual no puede salir. En la primera prescripción se le invita indistintamente a sonreír a las personas para vivenciar la aceptación y paulatinamente superar el miedo.

En la segunda fase se logra interrumpir el patrón recursivo del comportamiento sintomático, el paciente comienza a reconocer sus recursos personales, se focaliza en sus capacidades e implementando nuevas estrategias de interrelación y comportamientos funcionales con nuevos patrones cognitivos. Al redefinir sus creencias de juicio y crítica progresivamente disminuye la ansiedad, afrontando con mayor tranquilidad el miedo a hacer el ridículo y exponerse socialmente.

Se complementó la intervención con técnicas hipnóticas, prescripciones directas tales como seguir sonriendo, mirarse al espejo para identificar aspectos que le agradan o desagradan de sí mismo; fortaleciendo su autoconcepto a través del conocimiento y aceptación de su cuerpo. Se prescribe, “pequeñas situaciones de afrontamiento de miedo a hacer el ridículo, exposición al rechazo y la no aceptación de los demás”, en pequeños grupos, con personas desconocidas y posteriormente en el entorno laboral, con los jefes y compañeros de trabajo. La tercera fase se focaliza en fortalecer y mantener el nuevo sistema perceptivo reactivo, el paciente logra nuevos comportamientos, es capaz de salir a fiestas y reuniones sociales, bailar y disfrutar con grupos mayores a tres personas y con personas del sexo opuesto.

Plantea diferentes alternativas de solución a sus problemas, interactuando de forma saludable con las personas de su entorno social y laboral, evidenciando significativamente la reducción de los signos de ansiedad.

En la cuarta fase se fortaleció su autonomía y vínculos parentales, logrando revincularse afectivamente con las figuras parentales, mantiene una comunicación fluida, afectiva con el padre, disfruta momentos de cercanía con la madre y la abuela. Finalizado el proceso terapéutico demostró ser capaz de establecer nuevas amistades y vínculos sociales de manera funcional; expresando lo que piensa y siente en diferentes espacios, y situaciones con coherencia, seguridad, e independencia. Así mismo fue capaz de interactuar con figuras del sexo femenino, disfrutando la experiencia sin temor.

Tabla 2
Fases y estrategias terapéuticas utilizadas

Fases	
Primera Fase	
Objetivos terapéuticos	Estrategias terapéuticas
Generación de contexto	Entrevista
Diagnostico operativo	Identificación de las metas terapéuticas a lograr. Prescripciones directas: <ul style="list-style-type: none"> - Sonreír a las personas para lograr la aceptación sistemática del rechazo y perder el miedo. Hipnosis
Segunda Fase	
Romper los patrones recursivos del comportamiento sintomático Diseño y plan terapéutico	Prescripciones: <ul style="list-style-type: none"> - Seguir sonriendo en su espacio seguro “el gimnasio”. - Utilizar la sonrisa como una forma de contacto en diversos espacios y con otras personas. - Mirarse al espejo identificando que es lo que le agrada y desagrada de sí mismo. - Analizar en qué situaciones se siente cómodo y seguro. - Identificar la secuencia de actividades que lo llevó a establecer los resultados satisfactorios durante el proceso de entrenamiento en el gimnasio (“fórmula mágica”). Hipnosis
Tercera Fase	
Mantenimiento del cambio	Prescripciones directas: <ul style="list-style-type: none"> - Exposición al rechazo y la no aceptación de los demás en pequeños grupos con personas que recién conoce. - Exposición al rechazo, en el entorno laboral con sus compañeros. - Exposición al rechazo y la no aceptación de los demás, en reuniones con los jefes y compañeros. - Construcción de soluciones alternativas al problema. Hipnosis
Cuarta Fase	
Autonomía y cierre del proceso	Hipnosis: Visualización positiva del futuro familiar con trance hipnótico. Busca y propicia encuentros y comunicación familiar.

Tabla 3
Aplicación de técnicas

Técnica	Resultado
Diálogo Estratégico: Uso de preguntas circulares y reflexivas.	Identificación y conocimiento de la dinámica de funcionamiento del problema Identificación de excepciones
Ejercicio Hipnótico	Reestructuración de percepciones, emociones y pensamientos
Ejercicio de confrontación	Descubrimiento de la aceptación de los demás
Exposición Sistemática Progresiva: <ul style="list-style-type: none"> • Sonrisa a extraños en la calle • Sonrisa en espacio seguro (gimnasio) • Sonrisa en espacio laboral 	Descubrir la aceptación de los demás y confirmar la posibilidad de establecer nuevos vínculos sociales. Confirmación de su habilidad social y fortalecimiento de su seguridad personal.
Prescripción. Técnica del Espejo, para el descubrimiento y valoración corporal.	Afirmación de su autoestima y aceptación de su autoimagen.
Reencuadre y uso de afirmaciones interpretativas	Exposición sistemática al rechazo en el espacio laboral y familia.
Reencuadre y aplicación de soluciones funcionales.	Toma de consciencia de la identificación de cambios alcanzados.
Diálogo Estratégico: Uso de preguntas circulares y reflexivas.	Énfasis en los logros y recursos
Dialogo estratégico, para la búsqueda y disolución de conducta problemática e impulsar un nuevo relato funcional a nivel: <ul style="list-style-type: none"> • Laboral • Personal • Social 	Implica autoeficacia y sentido de autonomía.
Trasformar el relato problemático como ajeno y no personal.	Normalización del cambio

RESULTADOS

Al inicio del proceso se utilizó indicador subjetivo de estrés (ISE), se identifica un puntaje de 9/10, nivel muy alto de miedo y ansiedad. Finalizado el proceso terapéutico el miedo y la ansiedad disminuyen alcanzando un ISE cero (0), acompañado de nuevas percepciones, mayor autonomía, con consecuencias positivas a nivel social, laboral con cambios significativos y trascendentales a nivel emocional y familiar. Se revincula afectivamente con sus padres y parientes con una dinámica funcional.

El paciente modifica su sistema perceptivo reactivo y los patrones cognitivos de comportamiento, desaparece la intensidad y la frecuencia de los pensamientos limitantes, se eleva el reconocimiento y fortalecimiento de sus capacidades impactando en forma positiva en su vida laboral. Logra un nuevo empleo y amplía en este ámbito sus interacciones sociales, participando activamente en reuniones, presentando sus ideas, debatiendo opiniones y solicitando mejores condiciones laborales a sus jefes sin temor.

En relación a sus interacciones interpersonales, se permite y disfruta el conocer a nuevas personas, participa de actividades nuevas en grupos pequeños o numerosos, incluso integrando la participación de personas del sexo opuesto. Se ve motivado en desarrollar nuevas habilidades sociales como sonreír, bailar, viajar, compartiendo sus nuevas vivencias en redes sociales y brindando ayuda a sus pares. Gana seguridad y confianza en sí mismo

logrando acercamientos afectivos con personas del sexo opuesto, sin temor al rechazo o la crítica.

En un inicio refiere el paciente: “no me gusta estar con gente, actualmente no puedo ni siquiera tener enamorada, no salgo a reuniones ni fiestas, mis pocos amigos dicen que soy especial” finalizada la terapia manifiesta “He hecho cosas que yo no suelo hacer, he hecho cosas nuevas y al final no fue tan malo, fue divertido, fue chistoso.” “Antes lo pensaba mucho más, pero ya no pienso tanto en eso, es como que más subconsciente, estoy más tranquilo, por dentro puedo ser más yo, ya tengo más experiencia, me siento más tranquilo, tengo más seguridad en lo que digo y en cómo lo digo, con el nuevo jefe le he dicho naturalmente lo que pienso, he opinado, con respeto, pero más fluido y natural”.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como parte del proceso terapéutico se identifica la estructura del patrón recursivo del comportamiento sintomático, este hallazgo (comportamiento evitativo) está en relación a lo mencionado por De la Cruz, (2008), es relevante conocer la estructura del problema, secuencia de comportamientos, intensidad, frecuencia y el contexto en el que se presenta el problema y las soluciones intentadas por el paciente para dar solución al problema (Nardone, 2020; De la Cruz 2023).

Identificar la excepción permitió contar con el recurso que promovió el cambio, como elemento clave que le denominamos “su fórmula mágica: en el gimnasio es otra cosa, ahí no tengo miedo a nada”. La identificación de esta experiencia emocional correctiva, le permitió potenciar otras áreas de su vida y se constituyó en la excepción que desencadenó resultados positivos y ecológicos en diferentes áreas de su vida. Tal como también lo señala Watzlawick la importancia de la experiencia emocional correctiva en el cambio terapéutico denominándole “el efecto bola de nieve”, (Watzlawick et al; 1979) logrando funcionalidad en sus diferentes interrelaciones personales.

La solución intentada de “comportamiento evitativo”, ejecutada por el paciente en diversas situaciones sociales “reforzaba la percepción del rechazo de los demás, evitando así el contacto con la gente. Esta estrategia paradójicamente exacerba el problema; generando un ciclo recursivo disfuncional que mantenía el problema. La conducta de evitación y aislamiento ritualizada, terminaba por alimentar su ansiedad social en los diferentes espacios laboral, familiar y social.

Este hallazgo está en la misma línea con lo encontrado por Nardone en el tratamiento de los casos de ansiedad social, que señala que el paciente entra en ciclos interaccionales de reforzamiento de la preocupación que le genera ansiedad a través de una serie de comportamientos ritualizados de soluciones intentadas que lo llevan a mantener el comportamiento sintomático en un ciclo vicioso que se auto retroalimenta (Nardone, 2010).

El paciente presentó una percepción distorsionada acerca de sus propias capacidades y desempeño personal, lo que constituye un sistema perceptivo reactivo disfuncional (Nardone y Portelli, 2012). En el caso estudiado, el paciente, ante situaciones laborales, sociales, o familiares en los cuales se daban interrelaciones personales, su interpretación se focalizaba no en la dinámica interaccional o la circunstancia del momento, sino que primaba en él sus pensamientos automáticos negativos de rechazo, juicio y crítica. “me siento torpe, no me gusta que me miren, que hablen de mí”.

Así mismo, coincidimos al igual que lo afirmado por Moyano (2011), que estos pensamientos automáticos, determinan el comportamiento del individuo, sus pensamientos negativos, convierten en disfuncional su conducta al aceptar sus creencias limitantes, llevándolo a someterse a niveles de exclusión social y rechazo al contacto con otras personas por considerarlo de alto riesgo personal “no me gusta estar con gente, actualmente no puedo ni siquiera tener enamorada, no salgo a reuniones ni fiestas, mis pocos amigos dicen que soy especial”. Considera sus pensamientos como si fueran verdaderos, convirtiéndolos en creencias limitantes que se activan cotidianamente.

Pérez (2003) refiere síntomas en las conductas de escape, tendencia al aislamiento social, rehuir la mirada, evitar relacionarse con otros y síntomas cognitivos como miedo exagerado a la desaprobación y a las críticas; así como una tendencia a centrarse en el mismo y creer que todos están pendientes de él y es el punto de atención para las críticas. “no puedo mirar a las personas a los ojos y no me gusta que me miren”.

La terapia breve estratégica resultó ser exitosa en el tratamiento del presente caso de ansiedad social, este resultado está en la misma línea de las investigaciones sobre eficiencia y eficacia de la terapia breve estratégica sobre diversos trastornos, incluidos los de ansiedad (Bartoli y De la Cruz Gil, 2023; De la Cruz, 2021b). En el seguimiento se constató el mantenimiento y la generalización de los cambios funcionales que se evidenció en su autonomía en los ámbitos laboral, social y familiar.

Se concluye que la terapia breve estratégica es un tratamiento exitoso en el abordaje e intervención de ansiedad social. En el tratamiento se logró los objetivos terapéuticos formulados: Se modificaron los patrones recursivos del comportamiento ansioso, se eliminó los síntomas clínicos asociados a la ansiedad social, se fortalecieron los recursos personales del paciente desarrollándose de manera funcional. Si bien, el tratamiento fue exitoso, no se puede generalizar sus resultados ya que solo hace referencia a este caso en particular. Se requieren y recomiendan más estudios en esta misma línea de investigación.

Conflicto de intereses: Las autoras manifiestan no tener conflicto de intereses.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bados López · 2017 — Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Clínica i. Psicobiología. FOBIA SOCIAL. Arturo Bados. 20 de septiembre de 2017. ÍNDICE. <http://diposit.ub.edu ›dspace ›bitstream ›Fobia social>
- Barlow, D.H, (2021). Clinical Handbook of Psychological Disorders. A Step - By - Step Treatment Manual. Sixth Edition
- Bartoli, S., y De la Cruz, R. (2023). Epistemología, historia y fundamentos de la Terapia Breve Estratégica. El Modelo de Giorgio Nardone. Papeles del Psicólogo, 44(1), 35-43. <https://n9.cl/gga6qi>
- Beck, A (2014). El modelo cognitivo genérico Beck, A., y Emily A.P. Haigh2. Annu. Rev. Clin. Psychol 2014 10: 1 – 24. www.annualreviews.org
- Caballo, V. E., Salazar, I. C., & Hofmann, S. G. (2019). Una nueva intervención multidimensional para la ansiedad social: el programa IMAS. Behavioral Psychology /Psicología Conductual, 27(1), 149-172.
- Castillo, P. M., Neira, P., Marín-Martín, C., & Gutiérrez, M. D. M. G. (2019). Evaluación y tratamiento de un caso de trastorno de ansiedad social. Revista de Casos Clínicos en Salud Mental, 7(1), 4-15.
- Castañeda, R., Díaz-García, A., & Gómez-Becerra, I. (2016). Desarrollo de la personalidad: relación con sensibilidad a la ansiedad, rigidez y regulación verbal. Psicología Conductual, 2016, vol. 24, N°1, p. 141
- Ceberio, M., y De la Cruz, R. (2023). Eficacia de la psicoterapia en comparación con la terapia farmacológica en el tratamiento de la hipocondría o ansiedad por la enfermedad. Revista Científica Retos De La Ciencia, 7(15), 100–111. Recuperado a partir de <https://acortar.link/WgXETM>
- Córdova C.A. (2019) Ansiedad y afrontamiento en Estudiantes de la Universidad Privada de Lima Metropolitana. Tesis para optar el Título profesional de Licenciado en Psicología. Universidad Ricardo Palma. Perú.
- De la Cruz, R. (2008). *Violencia intrafamiliar: enfoque sistémico*. Trillas.
- De la Cruz Gil, R. (2021a). Epistemología sofista y su influencia en la Terapia breve Estratégica. Modelo Nardone. Límite Revista interdisciplinaria de Filosofía y Psicología, 16,1-9.

- De la Cruz Gil, R (2021b). Tratamiento de un caso de trastorno de ansiedad generalizada con terapia breve estratégica. *Retos de la Ciencia* 5(11). 77-85.
- De la Cruz Gil, R. (2022). El modelo de Psicoterapia Breve Estratégica de Giorgio Nardone. *Ciencia Y Psique*, 1(1), 67–80. <https://n9.cl/z1miz>
- De la Cruz Gil, R. (2023). Abordaje e intervención terapéutica en psicoterapia breve cibernético -constructivista. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 7(15). 74-86. <https://acortar.link/KmmZaT>
- Díaz-Sicacha, DE. (2019, Enero - Junio) Trastorno de ansiedad social o fobia social: implicancias y sus diferencias con la timidez. *Revista de investigación estudiantil UMB. Ópera Prima*, N°01,15-25.
- Cabral, F. V & Mayor, A. V & Morales, C. F (2022). Eficacia de las terapias contextuales en la fobia social. Tesis de grado en Psicología. Universidad de La Laguna. Facultad de Psicología y Logopedia. Tenerife, España.
- García-Pérez, L., & Valdivia-Salas, S. (2018). Intervención en el trastorno de ansiedad social a través de la terapia de aceptación y compromiso: una revisión sistemática. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 26(2), 379-393.
- Chacón Delgado E1, Xatruch De la Cera D.2, Fernández Lara M3, Murillo Arias R4 Generalidades sobre el trastorno de ansiedad *Revista Cúpula* 2021; 35 (1): 23-36
- Chóliz M. (2005): Psicología de la emoción: el proceso emocional www.uv.es/=cholz
- Locatelli M., Vanelli I., Fregna L., Martini F, Manfredi E, F. Pacchioni et al. Trastornos relacionados con la ansiedad Páginas 121-179 *Fundamentos de Psiquiatría para Profesionales de la Salud*.
- Ministerio de salud (s.f.). Repositorio Único Nacional de Información en Salud. Consultado el 2 de octubre 2021. https://www.minsa.gob.pe/reunis/data/tablero_salud-mental.asp
- Moyano, M, Furlan, Luis y Piemontesi, Sebastián E (2011). Análisis factorial exploratorio del Inventario de Pensamientos Automáticos (IPA). Moyano <https://acortar.link/zzGoHJ>
- OPS, OMS. The Burden of Mental Disorders in the Region of the Americas, 2018. [Online].; 2018 [cited 2020 November 25. Available from: 9789275120286
- Pérez Rodríguez, A. y García Babiano, M. (2019). Análisis e intervención en un caso de evitación experiencial. *Revista de Casos Clínicos en Salud Mental*, N° 1, 19-37.
- Serano Laguna, M. (2022) Abordaje de un caso de trastorno por ansiedad social. [Master en Psicología General Sanitaria]. Repositorio de proyectos de fin de titulación. Universidad Europea de Madrid.
- Soache-Soache, J.T; Ospina-Osorio, J.M; Córdova-Florez, J.S y Herrera Soto, L.T (2022). Diseño de una aplicación de apoyos la intervención psicológica de la ansiedad social. Trabajo de Grado. Universidad Católica de Colombia. Facultad de Psicología.
- Salazar I.C, Caballo V.E, Arias V, Curtiss J, Rossitto A.M, Gómez A.R.B, Herrera P.J.S, Coello M.F, Gamarra O, Sanguino A.R, Hofmann S.G, y equipo de investigación IMAS. (2022). Aplicación internacional del programa "intervención multidimensional para la ansiedad social" (IMAS): I. Eficacia del tratamiento para problemas relacionados con la ansiedad social. *Behavioral Psychology*, 30(1), 19-49. <https://n9.cl/3014t>
- Salazar I, V. E. (2022). Aplicación internacional del programa "intervención multidimensional para la ansiedad social" (IMAS): Eficacia del tratamiento para problemas relacionados con la ansiedad social. *Behavioral Psychology*, 30(1), 19-49.
- Lozano-Vargas, A. y Vega-Dienstmaier, J. (2018) Construcción y propiedades psicométricas de la Escala de Ansiedad de Lima de 20 ítems (EAL-20). *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 81(4), 226-234. <https://n9.cl/4bltq>.
- Morrison, J. (2014). Guía para el diagnóstico clínico DSM-5 (1° ed.). (D. J. Saavedra, Ed., & D. G. Cotera, Trad.) Sonora, México: El Manual Moderno.
- Nardone, G. (1992). *El Arte del Cambio* (1° ed. ed.). Herder.
- Nardone, G (2003). *No hay noche que no vea el día*. Herder.
- Nardone, G. (2010). *Problem Solving Estratégico: el arte de encontrar soluciones a problemas irresolubles*. Barcelona. Herder.
- Nardone, G. (2003). *Más allá del miedo*. Paidós.

- Nardone, G. y Portelli, C. (2012). *Conocer a través del cambio: La evolución de la terapia breve estratégica*. Herder.
- Nardone, G. y Watzlawick, P. (2012). *Terapia Breve: filosofía y Arte*. Herder.
- Nardone, G. (2013). *El Arte de la Estratagema*. Herder.
- Nardone, G. (2016). *La terapia de los ataques de pánico*. Herder.
- Nardone, G. (2020). *Miedo, pánico, fobias: La terapia breve*. Herder.
- Nardone, G. y Balbi, E. (2018). *Surcar el mar a espaldas del cielo: lecciones sobre el cambio terapéutico y las lógicas no ordinarias*. Herder.
- Pérez, M. y Graña, J. L. (2019). Trastorno de ansiedad generalizada según el modelo de intolerancia a la incertidumbre de Dugas: caso clínico. *Psicopatología*.
- Portillo, C. Martín, C, Hervás, G. (2020) Aplicación individual del tratamiento transdiagnóstico a un caso de ansiedad generalizada Individual. *Ansiedad y estrés*, 26(1):9-13.
- Roussos, A. (2007). El diseño de caso único en investigación en psicología clínica. Un vínculo entre la investigación y la práctica clínica. *Revista Argentina de clínica psicológica*, 16(3),261-270.
- Sanz, J. y García-Vera, M.P. (2015) Técnicas para el análisis de diseños de caso único en la práctica clínica: ejemplos de aplicación en el tratamiento de víctimas de atentados terroristas. *Revista Clínica y Salud*, 26,167–180.
- Schaefer, A y Rubí, P. (2015). Abordaje narrativo y estratégico en el trastorno por ansiedad social. *Revista Chilena de neuro-psiquiatría*. 53(1), 35-43.
- Vicente E. Caballo, I. C. (2019). Una nueva intervención multidimensional para la ansiedad social: el programa IMAS. *Behavioral Psychology*, 27(1), 149-172.
- Velázquez-Díaz, M. Martínez- Medina, M.P. Martínez-Pérez, M., & Prados Blázquez, F. (2016). Modelos explicativos del Trastorno por ansiedad generalizada y de la preocupación patológica. *Revista de Psicología GEPU*, 7 (2), 156-167.
- Watzlawick P., W. J. (1974). *Cambio: Formación y solución de los problemas humanos*. Herder.

LA FOBIA ESPECÍFICA BAJO LA TERAPIA BREVE ESTRATÉGICA

SPECIFIC PHOBIA UNDER THE BRIEF STRATEGIC THERAPY

Lizbeth Madeleyne Guerrero Guerrero¹
Verónica Beatriz Flores²
Yeritza Noemi Ramos Neyra³

Recibido: 2023-05-01 / **Revisado:** 2023-06-10 / **Aceptado:** 2023-07-15 / **Publicado:** 2023-09-15

Forma sugerida de citar: Guerrero-Guerrero, L. M., Flores, V. B. y Ramos-Neyra, Y. N. (2023). La Fobia específica bajo la Terapia Breve Estratégica. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 7(16). 100-112. <https://doi.org/10.53877/rc.7.16e.20230915.8>

RESUMEN

Las fobias específicas se encuentran entre los trastornos de ansiedad más comunes. Durante la pandemia se ha informado de una mayor prevalencia de la enfermedad entre la población. El objetivo del estudio fue implementar una intervención terapéutica para prevenir los síntomas clínicos asociados a fobias en los pacientes. En la literatura científica aprendieron que la terapia breve estratégica es una forma de psicoterapia que ha demostrado ser eficaz en el tratamiento de fobias específicas. Este artículo describe un caso clínico de una mujer de 33 años residente en Argentina con este trastorno. Se realizaron ocho sesiones virtuales utilizando la Terapia de Estrategias Breves, un modelo integrativo con un diseño cualitativo de caso único de intervenciones psicoterapéuticas. Como resultado, los síntomas clínicos relevantes se resolvieron por completo y el tratamiento fue exitoso con importancia clínica y psicoterapéutica más allá de la fobia y los objetivos de tratamiento establecidos.

Palabras clave: fobia, psicoterapia, psicoterapia breve, terapia breve estratégica.

ABSTRACT

Specific phobias are among the most common anxiety disorders. During the pandemic, a higher prevalence of the disease has been reported among the population. The objective of the study was to implement a therapeutic intervention to prevent clinical symptoms associated with phobias in patients. Strategic brief therapy was found in the scientific literature to be a

¹ Licenciada en Psicología. Centro de Psicoterapia Breve Estratégica del Perú. Perú. liz.m.guerrero.g@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-9133-5097>

² Licenciada en Psicología. Centro de Psicoterapia Breve Estratégica del Perú. Argentina. veronica33flores@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-0654-6915>

³ Bachiller en Psicología. Centro de Psicoterapia Breve Estratégica del Perú. Perú. yeritzaramos1919@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-0360-5155>

form of psychotherapy that has been shown to be effective in the treatment of specific phobias. This article describes a clinical case of a 33 year old woman living in Argentina with this disorder. Eight virtual sessions were conducted using Brief Strategies Therapy, an integrative model with a qualitative single case design of psychotherapeutic interventions. As a result, the relevant clinical symptoms were fully resolved and treatment was successful with clinical and psychotherapeutic significance beyond the phobia and stated treatment goals.

Key words: phobia, psychotherapy, brief psychotherapy, strategic brief therapy.

INTRODUCCIÓN

El miedo es un proceso evolutivo que todos los seres humanos experimentamos desde nuestra infancia, pero su naturaleza es dinámica según los años, debido a que pasa de un miedo de carácter físico a un miedo social. Tener miedo es normal en una etapa de evolución porque son síntomas transitorios y de baja intensidad. Se dice que los miedos infantiles forman parte de las etapas evolutivas, por consiguiente, son comunes a todos los niños y niñas. Se los relaciona a las distintas fases de desarrollo y van cambiando a lo largo de su vida, según evolucionan las características cognitivas, sociales o emocionales de los mismos (Sabater, 2019).

Además, el miedo es una emoción básica que permite al ser humano mantenerse alejado del peligro, es una respuesta que se adapta y motiva para reaccionar de forma rápida ante la amenaza, es decir que posee una función de protección. Sin embargo, es preciso identificar cuando este pasa de ser normal a patológico, observando que el mismo se presenta con mucha frecuencia, con una intensidad excesiva, inadecuada, es desproporcionada y llega a producir una incapacidad funcional en el sujeto. (Valiente, 2020)

Etimológicamente, la palabra “miedo” proviene del latín metus. Alteración emocional perturbadora por riesgo o daño real o imaginario. Es decir, se crea una distorsión de ideas, pensamientos, representaciones o imaginaciones e incluso se hacen comparaciones que se asemeje a la imagen de miedo o terror. (Real Academia de España, 2022). En este punto se considera relevante realizar la distinción entre la noción de miedo y ansiedad, así, se observa que la reacción de miedo se produce ante un peligro real, siendo esta proporcional al estímulo, a diferencia del caso de la ansiedad, en el que la reacción es desproporcionada en relación a la peligrosidad del estímulo. Identificando de este modo el componente patológico de los trastornos de ansiedad, determinados por una reacción de miedo desmedida e inapropiada (Delgado & Sánchez, 2019).

Para diagnosticar una fobia específica y de acuerdo con el DSM- 5, se deben cumplir ciertos criterios, entre estos tener en cuenta que la ansiedad debe ser intensa por un objeto o situación determinada. Asimismo, la situación fóbica que se tiene debe producir miedo inmediato, evitar o resistirse con ansiedad intensa a cierto objeto o situación, además, se debe tener en cuenta la duración de al menos 6 meses para considerarse como tal. Finalmente, la fobia específica genera incomodidad o malestar significativo en las diferentes áreas del funcionamiento del sujeto (American Psychiatric Association, 2014, p.130).

Asimismo, la OMS (2022) realizó un estudio de investigación en más de 90 países para conocer las cifras de ansiedad y depresión a raíz de la pandemia por el Covid- 19. Entre los resultados obtenidos se encontró que la prevalencia mundial de ansiedad y depresión ha aumentado en un 25% (OMS, 2022). Lo cual se ha convertido en una gran preocupación para toda la sociedad, especialmente una llamada de atención para las autoridades de todo el mundo, debido a que no se le da la debida importancia al trabajo de los especialistas de la Salud Mental (Organización Panamericana de la Salud, 2022).

Por otro lado, los trastornos de ansiedad prevalecen a nivel mundial junto a la depresión (Coto-Lesmes et al., 2020). Un 3,6 % sufre estos trastornos, y los mismos son más frecuentes en mujeres, y en sujetos de mediana edad. En Argentina se calcula que un 15,4 % de la población adulta tuvo un trastorno de ansiedad o del estado de ánimo durante el último año (Coto-Lesmes et al., 2020, pp.63-84).

Según la última investigación realizada por el Instituto Nacional de Salud Mental en Lima

Metropolitana (2020), se observa un incremento estadístico significativo de trastornos mentales a comparación de los estudios realizados en el 2012. Señala que en los últimos 6 meses de pandemia el 17,6% de la población de Lima presentan una alteración mental y entre los trastornos más prevalente está la depresión con un 13.6% y la ansiedad generalizada de un 4.1% (Instituto Nacional de Salud Mental "Honorio Delgado-Hideyo Noguchi"- MINSA, 2022).

Por lo anterior, la presente investigación cobra relevancia, toda vez que se hace necesario contar con herramientas y técnicas de abordaje de intervención que permitan tanto a psicólogos, psicoterapeutas y psiquiatras hacer frente a este trastorno.

Teniendo en cuenta el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM V, dentro de los Trastornos de Ansiedad, se encuentra descrita la Fobia específica, que se caracteriza por los siguientes síntomas:

A. Miedo o ansiedad intensa por un objeto o situación específica (p. ej., volar, alturas, animales, administración de una inyección, ver sangre).

B. El objeto o la situación fóbica casi siempre provoca miedo o ansiedad inmediata.

C. El objeto o la situación fóbica se evita o resiste activamente con miedo o ansiedad intensa.

D. El miedo o la ansiedad es desproporcionado al peligro real que plantea el objeto o situación específica y al contexto sociocultural.

E. El miedo, la ansiedad o la evitación es persistente, y dura típicamente seis o más meses.

F. El miedo, la ansiedad o la evitación causa malestar clínicamente significativo o deterioro en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento.

G. La alteración no se explica mejor por los síntomas de otro trastorno mental, como el miedo, la ansiedad y la evitación de situaciones asociadas a síntomas tipo pánico u otros síntomas incapacitantes (como en la agorafobia); objetos o situaciones relacionados con obsesiones (como en el trastorno obsesivo-compulsivo); recuerdo de sucesos traumáticos (como en el trastorno de estrés postraumático); dejar el hogar o separación de las figuras de apego (como en el trastorno de ansiedad por separación); o situaciones sociales (como en el trastorno de ansiedad social).

La terapia breve estratégica ha demostrado eficacia y eficiencia en el abordaje y tratamiento de diversos trastornos, entre ellos los trastornos fóbicos (Bartoli y De la Cruz, 2023). Cuenta con protocolos de abordaje y tratamiento para diversos trastornos. Adicionalmente es capaz de de-construir una realidad enferma para construir una nueva realidad más funcional, buscando de esa manera que en el consultante obtenga bienestar en su salud (De la Cruz, 2008; De la Cruz Gil, 2021a; De la Cruz Gil, 2023)

Presentamos la intervención terapéutica de un caso de fobia específica con terapia breve estratégica, modelo integrativo.

MÉTODOS Y MATERIALES

El objetivo era determinar el efecto de la psicoterapia estratégica a corto plazo en casos específicos de fobias. El propósito de la investigación es contar la historia de vida del caso antes mencionado, lo que brinda la oportunidad de observar y escuchar la vida cotidiana diaria, su cultura, relaciones y experiencias del paciente. Luego de comprender el caso, se analizó el proceso del paciente y se desarrolló la mejor estrategia para la situación.

Motivo de consulta e identificación de la paciente

- **Motivo de consulta.**

La paciente se contactó para recibir ayuda terapéutica, ella manifestó presentar una fobia específica a subir y bajar escaleras eléctricas y ascensores. Expresó que le causa una ansiedad intensa sumada a diversos síntomas de angustia, tristeza y dependencia, los cuales no le permiten realizar sus actividades cotidianas con normalidad.

- **Identificación del paciente**

Se analizó el caso de una mujer de 33 años con fobia específica, residente natural de la ciudad de Neuquén, Argentina, de nivel socioeconómico medio y formación técnico profesional en el campo de la criminología. La pareja civil, madre de un niño de 13 años, vive ahora con su hijo y su pareja, y la relación laboral es independiente.

Descripción del caso:

- **Historia y presentación del problema**

La paciente refiere que hace un año y medio estaba yendo con su familia al centro comercial “Coto” en Argentina, eran las 6:00 p.m. aproximadamente cuando antes de cruzar la pista recibió una llamada inesperada e innecesaria por parte de su jefe en aquel entonces, a quien después denunció por problemas en la oficina. En ese momento señala que se sintió incómoda, tensa y con mucha presión. Cuando ingresó al Centro Comercial tenían que subir las escaleras eléctricas, todos lo hicieron. Sin embargo, ella no pudo hacerlo, menciona haberse quedado paralizada, bloqueada totalmente. No entendía qué pasaba, porque no podía mover sus piernas, tenía la voz quebrada. Su pareja le preguntó qué pasaba y por qué no subía, a lo que ella respondió: “no sé qué me pasa, pero no puedo, agárrame”. Con los ojos cerrados y tomada del brazo de su pareja subió, y para bajar tuvo que hacer lo mismo agarrarse de alguien porque sola no podía avanzar. Además, señala que este año sus primos se mudaron a Neuquén centro, por razones personales tiene que ir a su departamento una vez a la semana, pero ellos viven en el décimo piso por lo que debe usar los ascensores una o dos veces por semana, donde menciona que también empezó a tener mucho miedo y los mismos síntomas que tiene al ver las escaleras eléctricas. Al inicio señala que no sabía si reírse de ella misma, no entendía qué sucedía, pero tampoco lo consideraba un problema como para realizar terapia, hasta que se dio cuenta que ya lleva mucho tiempo intentando avanzar sola, y al final siempre está dependiendo de alguien porque tiene mucho miedo.

- **Diagnóstico operativo:**

Más allá de que sea preciso considerar el Diagnóstico descriptivo de signos y síntomas, que orienta un correspondiente abordaje. Enmarcados en la Psicoterapia breve estratégica el diagnóstico que se elabora es el operativo, siendo la función del mismo identificar el modo de presentarse el cuadro en el consultante concreto y singular que solicitó tratamiento. El diagnóstico operativo es distinto al diagnóstico descriptivo utilizado en otras formas de psicoterapia (De la Cruz, 2022). En el diagnóstico operativo el objetivo es conocer cómo funciona el problema que el consultante trae a terapia. A partir de ahí, se procede a identificar la estructura del patrón de comportamiento sintomático, las soluciones intentadas fallidas y también las excepciones (situaciones donde no se ha dado el comportamiento sintomático). Se considera relevante en este punto hacer mención a la manera de conceptualizar el miedo desde la perspectiva de la Psicoterapia breve estratégica. Y al respecto, se sabe que éste puede comenzar como una dificultad para sortear cierto tipo de situación, pero, en forma paulatina, va adquiriendo la jerarquía de ‘Problema’ en la medida que no es posible solucionarlo. Así, una vez focalizado e identificado su especificidad, es necesario explorar los intentos que se han hecho por resolverlo, entendiendo claramente desde el modelo de la Psicoterapia breve estratégica, que son tales tentativas de solución las que sostienen y refuerzan la construcción del problema (Nardone & Watzlawick, 2018).

Por todo ello, se entiende que, en el caso de los trastornos fóbicos, por lo general la proximidad del objeto construye el desenvolvimiento del cuadro. La persona intenta al comienzo enfrentarlo, diciéndose a sí misma que ella puede superarlo, que no le va a suceder nada, que nada le puede pasar. Pero cuanto más se repite, más le sucede el efecto contrario. Estas numerosas tentativas tienen como corolario el incremento de la sintomatología. Y los

intentos de solución no se remiten únicamente a las iniciativas personales. La persona, a esta altura del proceso, se ha vuelto más dependiente de su entorno y ha comenzado insistentemente a recurrir a éste en la búsqueda de respuestas que lo acerquen a la mejoría. Por lo tanto, su círculo afectivo cercano inicia un amplio repertorio de soluciones que son condenadas al fracaso (Ceberio, 2020).

Patrones del comportamiento sintomático: A continuación se detalla brevemente el comportamiento sintomático de la paciente en la primera sesión como fase de diagnóstico, ver Tabla 1.

Tabla 1
Estructura del comportamiento sintomático

Ítem	Si	No	Observación
Contexto	X		Cada vez que piensa y va a un lugar dónde hay escaleras eléctricas y ascensores.
Secuencia	X		Siente mucha fatiga, le tiemblan las manos, las piernas, a veces llora y menciona que se le acelera mucho el corazón, hasta que sale del ascensor, respira y le pasa.
- Secuencia Cognitiva	X		Piensa que se puede caer y perder la vida.
Intensidad (ISE)	X		Intensidad del síntoma en una escala del 0-10 es de 10
Frecuencia	X		Una vez a la semana
Duración	X		2 minutos
Soluciones intentadas	X		1: intentó ingresar sola sin éxito
Excepciones	X		Cuando no va al centro comercial o sube/baja el ascensor.

Intervención Terapéutica:

- **Objetivos del tratamiento**

Los objetivos del tratamiento buscan aliviar los síntomas clínicos del paciente asociado con la fobia; asimismo, eliminar los patrones cognitivos de pensamientos y creencias irracionales asociados a la fobia; y finalmente fortalecer sus capacidades y habilidades para lograr una mayor autonomía.

- **Diseño y plan terapéutico**

El diseño de la estrategia terapéutica, si bien tuvo en cuenta técnicas ya utilizadas con éxito en problemáticas similares, se realizó un diseño terapéutico particular adaptado a las características y necesidades de la consultante. Ya que se considera esencial entender que la terapia debe adaptarse al paciente y no el paciente a la terapia (Nardone & Watzlawick, 2018).

Asimismo, para poder comenzar con la elaboración del diseño, se tuvo en cuenta los objetivos terapéuticos, los recursos del paciente, su cosmovisión y el abordaje. Así al hablar de Diseño terapéutico en Psicoterapia Breve Estratégica un eje rector será

identificar y definir qué cambio se quiere lograr. Y a partir de allí, la pregunta central será ¿Qué técnica y prescripción será la más adecuada para propiciar una modificación en la estructura del patrón sintomático?, ¿Qué técnica es la mejor o más adecuada para este caso?

Teniendo en cuenta el diagnóstico de fobia específica a utilizar ascensores y escaleras mecánicas que presenta la consultante. Se estimó importante abordar en una primera instancia una necesaria contextualización respecto de la sintomatología que se observa.

- **Soluciones intentadas:** Se desarrolla a través del diálogo, al realizar preguntas que apuntan a clarificar, así se logra identificar y conocer qué acciones alimentan el problema. Durante la sesión se indicó que escriba detalladamente dichas acciones, y también dejarlo como tarea. Una vez que se tiene en claro cuáles son estas soluciones fallidas/acciones que alimentan, sostienen y prolongan el problema, se podrá prescribir el dejar de llevar adelante las mismas, y de este modo pierde fuerza el patrón sintomático.

- **Hipnosis:** entendiendo el trance como estado natural, la hipnosis es uno de los “rituales sociales” para alcanzar dicho estado de trance. La hipnosis trabaja principalmente valorando el potencial de la mente inconsciente, de ese modo el trance propicia la pérdida de fuerza de la mente consciente, la distrae, es entonces cuando mediante el recurso de la voz y la comunicación se logra la sugestión necesaria para abonar el camino del cambio y la mejoría que se busca. La hipnosis se utilizará en función de lograr el desbloqueo de la patología, favoreciendo el cambio en la estructura del patrón sintomático.

- **Carta de la despedida:** Se solicita a la persona que escriba una carta de despedida a su problema en la que, tras agradecer los servicios prestados, detalle las razones por las que quiere prescindir de él.

Esta tarea se emplea con el propósito de motivar a los consultantes para el cambio, indicada en casos en que la persona se halla en situación ambivalente, deseando por un lado superar el problema y por otro teme las consecuencias negativas de enfrentarse a él.

- **Ventajas de la ansiedad:** La propuesta consiste en que la persona elabore una lista de ventajas que tendría para ella seguir con la ansiedad. Se da esta prescripción a aquellos consultantes que padecen una situación crónica de ansiedad, que han intentado casi todo para mejorar y aun así han fracasado. Develando algunos beneficios secundarios, se podrá luego trabajar para que la persona obtenga los mismos de manera más saludable.

- **La peor fantasía:** se trata de una prescripción tendiente a modificar la estructura del comportamiento sintomático, y consiste en indicarle al consultante que se imagine durante algunos minutos la peor escena /pesadilla asociada a su problemática., terminado eso te relajas, te lavas la cara y sigues con tu día. También se puede dar esta tarea para la casa y que lo vaya repitiendo en la semana.

Plan terapéutico

La paciente refiere que desde hace un año y medio empezó a sentir mucho miedo y angustia cada vez que ve y piensa en una escalera eléctrica y ascensores. Durante la primera sesión señala tener pensamientos disruptivos como por ejemplo “se va abrir la escalera y me partiré la cabeza”, “no puedo respirar bien”, “no siento mis piernas”, “siento que no tengo control de nada”, “me siento muy tensa y presionada”, “mi corazón late muy fuerte”, “se me seca la boca” y “es una sensación muy intensa que me hace llorar, siento que mi cuerpo está bloqueado totalmente”.

Considerando que en la primera sesión expresa que al principio ella misma se reía al sentir ese miedo de usar ascensores y escaleras mecánicas, ya que le parecía extraño. Pero a medida que fue pasando el tiempo notaba con más intensidad el malestar, como así también se volvió una limitación en su desenvolvimiento cotidiano, ya que comenzó a paralizarse frente a dicha situación y requería auxilio de las personas de su entorno afectivo para lograr pasar dicha instancia. Cada vez se fue volviendo más dependiente de las personas de su entorno, experimentaba gran malestar, sintiéndose desvalida e incapaz de afrontar lo que le sucedía. En esta fase de la Psicoterapia se utilizará la técnica de toma de conciencia ya que la misma permitirá esclarecer el estado de situación en el que se encuentra la consultante, la magnitud

de la problemática en su vida, es decir, en qué medida se ve afectada su capacidad de autonomía y resolución de actividades cotidianas. De este modo, se comienza a co-construir la idea de que el tratamiento abordará la problemática y buscará el logro de soluciones funcionales y un mayor bienestar.

Se continuará en las siguientes sesiones atendiendo la sintomatología, brindando el espacio de escucha, reflexión, apuntando al conocimiento del patrón problemático, apoyando la iniciativa de haber iniciado el tratamiento psicológico, y trabajando en función de contener y acompañar el sufrimiento la carga emocional que vaya surgiendo. Se emplea para ello la hipnosis, considerando que la misma es una herramienta valiosa a la hora de promover el aprendizaje de la relajación con sus conocidos beneficios, como así también la posibilidad de generar cambios en el patrón sintomático.

En la siguiente sesión, se profundizará en la búsqueda de las características del patrón sintomático, las soluciones intentadas fallidas, y también las excepciones si es que las hubiera, propiciando el diálogo con la consultante, expresando la hipótesis de que dichos intentos de solución que no resultaron son justamente los que sostienen y alimentan el problema. Así se estima que en el trabajo en equipo que se va realizando con la consultante, se va construyendo herramientas eficaces en la búsqueda de soluciones, fortaleciendo los primeros avances que se vayan concretando. Aquí se continuará con prescripciones de conductas que le van resultando en los momentos previos a enfrentarse a la situación fóbica, las que colaboran en el momento, y las que pone en práctica posteriormente.

Considerando la importancia de alentar los cambios y avances mínimos en el desarrollo del tratamiento, mediante el diálogo se irá consultando sobre las excepciones y el registro de mejoría en la sintomatología, y utilizando preguntas circulares se conocerá también la dinámica de interrelación con los miembros de su ámbito familiar en torno al patrón sintomático. Lo cual ayudará a la hora de ir evaluando el tratamiento y realizar los ajustes necesarios en función de ir consolidando la mejoría y el estado deseado.

Una vez que se comience a detectar cierto sostenimiento de avances se procederá a emplear la técnica de 'Carta de despedida' considerando que será útil para consolidar los logros de metas, otorgando al mismo tiempo un nuevo modo de comprender y dar sentido a la experiencia, brindando un mensaje positivo a la consultante respecto de su autonomía y capacidades personales. Otra de las técnicas que se emplea en el mismo sentido será la de 'Ventajas de la ansiedad', ya que permitirá profundizar en la comprensión del cuadro y la sintomatología, con la posibilidad que ofrece encontrarnos en un punto del tratamiento donde la consultante ya ha ido experimentando mejoría, logro de metas mínimas, modificaciones en el patrón sintomático, cambios en el patrón cognitivo. Detectando gracias a esta técnica los beneficios secundarios del cuadro, también se apunta a la reflexión en torno a cierto repertorio nuevo, no solo de acciones o conductas, sino también un nuevo modo de interpretar los sucesos y situaciones, que posicionan a la consultante en un lugar de mayor bienestar y posibilidades de desarrollo personal.

Al lograr un avance sostenido en las sesiones, se procederá a utilizar la técnica de imaginar 'La peor fantasía' ya que se considera que a esta altura del tratamiento estarían las condiciones dadas para exponer a la consultante a dicha experiencia. La idea es que, al presentar el peor escenario, una vez que ya se ha establecido mejoría respecto de la sintomatología inicial, sumado a que la consultante ha podido incorporar y capitalizar experiencias en vivo donde ha trascendido los desafíos propuestos. La misma se encuentra preparada para afrontar la situación imaginaria, logrando de este modo desdramatizar la escena, y fortalecer el avance del proceso terapéutico. De este modo se hace foco principalmente en que ahora ella es capaz de afrontar el problema, cuenta con herramientas para resolver y ha logrado confianza en sí misma. Con lo cual se da por concluido el proceso de Psicoterapia.

Una vez que se acordó con la paciente el tratamiento se le brindó un consentimiento informado, donde se le detalló que dichas sesiones serán grabadas para uso académico, uso y confidencialidad de los datos utilizados únicamente con fines de formación, desarrollo profesional y educativo, donde la paciente aceptó su participación.

La psicoterapia breve estratégica ayuda al paciente a solucionar sus problemas, brindándole pequeñas tareas, con el único objetivo que éste identifique su habilidad para combatir de manera positiva su dificultad, consiguiendo cambios y eliminando patrones (Sancho Cejas, 2020).

A partir de la segunda sesión, se le brindó a la paciente pequeñas tareas teniendo en cuenta los fundamentos de la Psicoterapia breve estratégica. Para ello, se le explicó que el primer objetivo consistía en tomar conciencia del problema, es decir, tenía que lograr identificar la estructura del ambiente y la función del ascensor a quien ella mencionaba tener mucho miedo. La intensidad del síntoma presentada en una escala del 0-10 fue de 10, una vez por semana con una duración de 2 minutos.

En cuanto a la tercera sesión, se le preguntó a la paciente cómo realizó la tarea que se le dejó la sesión anterior y cómo es que se sintió emocionalmente. Ella, menciona haberse sentido muy angustiada, llorosa y con la voz entrecortada, porque no pudo hacerlo, tenía mucho miedo, estaba muy nerviosa y estresada por sus estudios. Refiere que la intensidad del síntoma en ese momento seguía siendo fuerte en una escala del 0-10 era 8 durante dos minutos aproximadamente, razón por la cual, no le permitió detenerse a observar el ambiente y hacer la tarea prescrita. En base a lo mencionado y observando en su estado de ánimo se procedió a realizarle la técnica de Hipnosis; para ello, se le pidió que se ubique en un lugar cómodo y siga todas las instrucciones. El objetivo de la técnica fue lograr estabilizar emocionalmente a la paciente e identificar los síntomas fisiológicos, los cuales no le permitía realizar la función de subir o bajar las escaleras eléctricas y ascensor. Finalmente, la paciente debía contrarrestar estos síntomas y expulsarlos de su cuerpo y pensamientos. Durante la cuarta sesión se ahondó en conocer la sintomatología del paciente después de realizar la hipnosis. Además, se consultó cómo le fue en su segundo intento de subir y bajar las escaleras eléctricas y ascensor, contando ya con las herramientas y estrategias brindadas. La intensidad del síntoma presentada en una escala del 0-10 fue de 6, una vez por semana sin duración del síntoma.

En la quinta sesión, se observó a la paciente con mejor estado anímico, por lo que se procedió a explicar la siguiente técnica llamada la “carta de la despedida”, la cual está fundamentada en el libro de 200 tareas en terapia breve (Beyebach & Herrero de Vega, 2016, pp.44). La finalidad de esta técnica es agradecer el acompañamiento de todo lo que le hizo sentir y limitar este problema, por último, debía despedirse y poner en práctica los objetivos planteados con el fin de llegar a lograr su propia autonomía e independencia. La intensidad del síntoma en una escala del 0-10 fue de 5, asistiendo 2 veces por semana y 20 segundos de duración.

En la sexta sesión, se conversó con la paciente sobre la tarea prescrita en la quinta sesión, donde ella con mucho entusiasmo y alegría expresa que ha logrado cumplir con el objetivo de subir y bajar las escaleras eléctricas y el ascensor de manera autónoma e independiente, a pesar de presentar miedo y tener pensamientos negativos como el “no lo voy a lograr”. Luego de haber dialogado sobre lo sucedido se le brindó indicaciones para realizar la siguiente tarea llamada “Ventajas de la ansiedad” encontrada en el libro de 200 tareas en terapia breve (Beyebach & Herrero de Vega, 2016, pp. 267). La intensidad del síntoma en una escala del 0-10 fue de 2, asistiendo 2 veces por semana sin duración del síntoma.

Durante la penúltima sesión se revisó la tarea, además se le consultó si continuó intentando la función de subir y bajar las escaleras y ascensor conscientemente. Ella respondió que había visitado el centro comercial y que en el transcurso de subir a otra área se detuvo a observar el ambiente, en donde reflexiono cuales son las ventajas que le han dejado esta experiencia.

Por otro lado, para reafirmar su cambio o mejora se planteó la última tarea llamada “la peor fantasía” la cual tenía como objetivo imaginar los peores escenarios de lo que le podría suceder dentro del ascensor y en las escaleras eléctricas. La intensidad del síntoma en una escala del 0-10 fue de 3, asistiendo 2 veces por semana sin duración del síntoma.

Finalmente, en la octava sesión se atendió a la paciente para conocer cómo le había ido al realizar la tarea designada, lo cual señala que fue un gran desafío haberse imaginado

escenarios negativos, pero llega a la conclusión que posee herramientas necesarias para confrontar dicho miedo que en algún momento sintió. Finalmente, la intensidad del síntoma se reduce a 0 con una frecuencia de dos veces a la semana sin duración del síntoma.

RESULTADOS

Teniendo en cuenta que la paciente mencionó que sus principales objetivos serían el *“Quiero darme cuenta de lo que siento”, “porqué pienso que me voy accidentar al subir o bajar las escaleras eléctricas y ascensor”, también “quiero comprender de qué manera puedo superar el problema que tengo”*. El objetivo del tratamiento psicoterapéutico se basa en reducir los síntomas clínicos presentes en la paciente y la eliminación de los patrones cognitivos irracionales asociados a la Fobia. Se considera que se ha obtenido resultados favorables.

Esto se consiguió mediante el empleo de diferentes técnicas basadas en la psicoterapia breve, las cuales fueron eficaces durante dos meses de intervención, ya que la paciente aprendió a confrontar aquellos pensamientos negativos que la limitaban y no le permitían llevar una adecuada vida cotidiana. A continuación, se detalla la lista de patrones cognitivos identificados al inicio de la terapia: *“Pienso que se va a abrir la escalera y me voy a partir la cabeza”, “Pienso que me puedo resbalar y me puedo caer por ese agujero negro del ascensor y nadie me va a poder rescatar”*. Como se puede evidenciar el temor que presentaba la consultante alcanzó niveles de complejidad y gravedad totalmente altos: *“Pienso que me voy a morir porque no puedo respirar y siento que mi cuerpo está bloqueado”, “Pienso que me voy a quedar encerrada en el ascensor”*. Este tipo de pensamientos fue limitando cada vez más su desenvolvimiento social, volviendo a la paciente cada vez más dependiente de su entorno vincular.

Luego de la concreción de las sesiones psicoterapéuticas y la implementación de diversas técnicas en las mismas, la consultante fue logrando modificar el patrón cognitivo que acompañaba y retroalimentaba la sintomatología. Tal es así, que ya sobre el final del proceso terapéutico se reconocen pensamientos que analizan racionalmente la situación, otorgándole al evento de subir por el ascensor o la escalera un significado que se aleja de lo catastrófico e irracional, tornándose cada vez más objetivo, y relacionado con una respuesta más acorde que cumple con el objetivo de afrontar y resolver las situaciones de forma práctica y funcional.

Nuevos pensamientos:

La paciente ahora señala lo siguiente: *“Ahora soy consciente que cualquier falla mecánica que pase no depende de mí, ahora yo tengo el control de mis pensamientos.” Me siento más tranquila y feliz porque he logrado vencer este problema*. La confianza y seguridad en ella misma se evidencia en las nuevas respuestas que da la paciente, expresándose de una manera libre y sin temor alguno. *“Me siento aliviada porque ya no estoy limitada para realizar mis actividades cotidianas, he vuelto a ser libre e independiente”, “Pienso que soy un ejemplo para mi hijo y mi familia de que todo se puede lograr”, “Me siento motivada, quiero emprender nuevos proyectos”*. Los cambios de la paciente son positivos, motivacionales para ella misma el sentirse un ejemplo de superación para su hijo y su familia, refleja la superación que ha logrado a los problemas que un día la limitaban a desarrollarse.

Nuevas capacidades:

Es capaz de subir al ascensor y utilizar la escalera eléctrica sin ayuda combatiendo sus pensamientos y creencias irracionales.

En torno a la meta terapéutica referente a que la consultante logre esclarecer la sintomatología de la fobia, e instaurar de este modo una normalización respecto de la problemática que enfrentaba. Esto se evidencia en la mejoría que se observa en la paciente ya en la cuarta sesión. En la cual se constata el cumplimiento de la prescripción terapéutica de utilizar el ascensor, incorporando el empleo de la evaluación consciente de la situación, como así también la autoadministración de pensamientos del tipo: *“yo puedo lograrlo”, “nada*

me va a pasar” y “solo son segundos”, que le fueron funcionales y oportunos para lograr la concreción de la tarea.

También la paciente se presentó con más seguridad y confianza en sí misma, tal es así que logró concluir sus metas profesionales con éxito, comentó que ya se está trazando nuevas metas y proyectos a nivel familiar como profesional, ya que cuenta que se siente muy entusiasmada y motivada a seguir creciendo. Asimismo, expresó llevar ahora una vida más tranquila, aliviada de ese miedo que anteriormente no le permitía avanzar, ahora acude a centros comerciales donde hay escaleras eléctricas o espacios donde debe subir y bajar ascensores, menciona hacerlo con total normalidad. Finalmente, como resultado se logró que la paciente elimine la sintomatología.

DISCUSIÓN

La psicoterapia actual, gracias al desarrollo de nuevos enfoques y técnicas de intervención, ha demostrado ser eficaz en el tratamiento de diversos trastornos emocionales; incluso comparado con el tratamiento farmacológico (Ceberio y De la Cruz, 2023). En este caso particular, también se pudo demostrar el alivio de los síntomas clínicos relacionados con la fobia, en línea con lo encontrado en otros estudios que demostraron los efectos del tratamiento a corto plazo, donde se demuestra que las técnicas que se aplican durante cada intervención ayudan a eliminar cada síntoma que presenta el paciente (Bartoli y De la Cruz, 2023).

En el caso de investigación, la paciente presentaba sensaciones físicas asociadas a la fobia, como manos sudorosas y palpitations, estos síntomas formarían parte de los patrones neurobiológicos relacionados a la estimulación del sistema nervioso simpático. Este hallazgo es similar a otros estudios que muestran que las fobias están asociadas con sensaciones corporales que alteran el funcionamiento normal de una persona (Sotelo Hoyos, 2018).

En 2019 se realizó un estudio sobre el tratamiento de las fobias situacionales. Para tratar las fobias específicas, las intervenciones probablemente deberían centrarse en reducir los niveles de ansiedad, miedo y conductas de evitación y proporcionar beneficios como una mayor confianza y autoeficacia del usuario, es decir que se debe ayudar al paciente en creer en sí mismo, darle la seguridad que puede desarrollarse con total normalidad si se lo propone, motivándolo que enfrente sus miedos (Ríos, 2019). En este estudio de caso, encontramos que reducir el nivel de ansiedad y miedo en presencia del objeto fóbico aumenta la confianza en uno mismo y la autoeficacia. Las intervenciones pueden lograr la reconstrucción cognitiva a través de la prescripción y los métodos utilizados. Es posible cambiar los pensamientos y percepciones limitantes sobre el objeto del miedo. De esta forma se avanza tanto a nivel conductual como emocional.

En el estudio actual, la eficacia del tratamiento también se relaciona con el trabajo con patrones recursivos de conducta sintomática en los niveles interactiva y cognitivo. Los hallazgos consistentes con otros estudios señalan la importancia de cambiar los patrones de síntomas recurrentes, esto se realiza con la finalidad que el paciente trabaje en sus propios sentimientos, ideas y patrones que no le permiten avanzar y desarrollarse con normalidad (De la Cruz, 2021b). También se utiliza el diálogo terapéutico con preguntas repetidas que amplían el análisis de la situación y el contexto. La creación de nuevas perspectivas facilita que los clientes encuentren alternativas más funcionales a sus fobias. Como se demuestra en la literatura sobre tratamientos a corto plazo, los cambios en los sistemas perceptivos reactivos disfuncionales permiten perspectivas nuevas y más funcionales sobre los síntomas. Esto ayudó a la paciente a reflexionar y tomar consciencia sobre lo que había estado creando y limitando sus miedos. Al dar sus propias respuestas puede observar otro panorama de la realidad. (Nardone y Portelli, 2017).

Además, se utilizó hipnosis durante la intervención terapéutica y el resultado fue muy beneficioso para aliviar los síntomas clínicos relevantes y provocar así cambios en la percepción cognitiva y los patrones de pensamiento. Esto concuerda con otros estudios que muestran los beneficios del uso de la hipnosis en casos similares, ya que puede cambiar la

cognición y ampliar el arsenal de herramientas de afrontamiento del paciente (Rios Maza y Peña Loaiza, 2019).

En un estudio en el que se presenta un caso de una mujer de 25 años, con fobia específica a las arañas, se plantean como objetivos y metas terapéuticas reducir la evitación y ansiedad ante la presencia del objeto fóbico, arañas (Ruiz- García y Valero- Aguayo, 2021). El tratamiento se realizó en nueve sesiones con exposición gradual al estímulo de miedo mediante un recurso multimedia. Después de dos años de tratamiento, la ansiedad y la evitación del paciente disminuyeron gradualmente. Eliminando completamente el miedo a las arañas para siempre. En este caso, le dieron una prescripción implícita de ir al centro comercial unos días a la semana y hacer un inventario detallado del entorno, escaleras, ascensores. Además, la paciente anotó los pensamientos que le vinieron a la mente, la secuencia, duración e intensidad del miedo percibido. Esta intervención permite exponer gradualmente al paciente al estímulo temido con el elemento adicional un distractor que focaliza la atención en el registro.

Durante la terapia, el uso de la hipnosis puede reducir las sensaciones físicas asociadas a las fobias, ya que las técnicas hipnóticas promueven una relajación corporal profunda y conectan con nuevas sensaciones corporales más placenteras de paz, tranquilidad y bienestar; y crea un espacio seguro y un estado ideal lleno de recursos. Esto mismo está en relación con lo encontrado en algunos estudios que mencionan la utilidad de la relajación progresiva y el uso de la respiración para la disminución de los patrones sensoriales somáticos relacionados con el estímulo fóbico (Sotelo Hoyos, 2018).

En nuestra intervención terapéutica empleamos una de las técnicas llamada “la peor fantasía”, esta nos permitió lograr una mejoría y un estado de mayor bienestar en la consultante, el mismo se evidencia en el hecho de que en las últimas sesiones, la consultante fue capaz de utilizar el ascensor y escalera mecánica sin asistencia y ayuda de su entorno. Este hallazgo está en relación con la investigación sobre desensibilización sistemática en los que se menciona que el exponer paulatinamente al paciente a los estímulos que le causan repulsión permite con el tiempo, poco a poco ir procesando la fobia, hasta que finalmente esta queda eliminada (Obregón López, 2021, pp. 253-266)

Además, según el Instituto Nacional de Salud Mental, creen que una familia sana promueve el bienestar emocional de cada miembro de la familia, lo que fortalece el apego seguro y los vínculos afectivos (Herrera, 2019). Además, en nuestra investigación creemos que la dinámica familiar es importante para la cliente, porque el apoyo y la motivación de cada miembro cercano a ella es fundamental para que ella pueda superar y continuar con su vida diaria sin miedos ni síntomas.

La eficacia en la terapia se logra con la ayuda de la realidad virtual, que consiste en un conjunto de tecnologías informáticas que proporcionan una plataforma tridimensional, es decir, simula un entorno real a través de una computadora. En el entorno, los participantes interactúan y cambian utilizando personajes virtuales o avatares (Universidad Nacional Autónoma de México, 2019)

En el caso de la psicoterapia breve estratégica se ha logrado un cambio y mejoría en el patrón sintomático y específicamente esto se refleja a nivel conductual y del desenvolvimiento social de la consultante, lo cual se logró mediante la implementación de la prescripción de tareas que apuntaban a que la misma pudiera llevar adelante la acción de tomar ascensores y utilizar escarcelas mecánicas en el tiempo que transcurría de sesión en sesión utilizando además las estrategias y herramientas de afrontamiento aprendidas y trabajadas dentro de la terapia. Considerando los resultados que hemos obtenido en nuestro caso, notamos que se alcanzaron y cumplieron los objetivos plasmados, tanto por el psicoterapeuta como por el paciente. Así mismo, el desarrollo del modelo de intervención breve permitió mejorar aspectos personales y académicos en la consultante, también la reducción de sintomatología que no la dejaba continuar con sus tareas diarias.

Se ha podido visualizar que existen pocas investigaciones referentes al tema ya mencionado. Esto permitió que en nuestra investigación podamos indagar y reconocer sus orígenes, su evolución, evaluación y tratamiento de forma general.

Se concluye que, la intervención terapéutica con el presente caso de fobia específica resultó ser exitosa. Se lograron los objetivos terapéuticos establecidos de reducir los síntomas clínicos asociados a la fobia. Se eliminaron los patrones cognitivos de pensamiento y creencias irracionales y se logró fortalecer las capacidades, habilidades y autonomía de la paciente. Si bien la presente investigación evidencia la pertinencia de la terapia breve estratégica en el tratamiento de la fobia. No puede generalizarse a otra población por lo que se recomiendan mayores estudios al respecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association. (2014). *Guía de consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-5*. <https://n9.cl/lf5ek>
- Beyebach, M., & Herrero de Vega, M. (2016). *200 tareas en terapia breve*. Herder. <https://n9.cl/qnez1>
- Ceberio, M. (2020). *El Dios pan siempre está al acecho*. <https://n9.cl/ov61t>
- Ceberio, M., y De la Cruz, R. (2023). *Eficacia de la psicoterapia en comparación con la terapia farmacológica en el tratamiento de la hipocondría o ansiedad por la enfermedad*. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 7(15), 100–111. Recuperado a partir de <https://shorturl.at/uEK07>
- Coto-Lesmes, R., Fernandez-Rodriguez, C., & Gonzalez-Fernandez, S. (2020). Activación Conductual en formato grupal para ansiedad y depresión. *Una revisión sistemática*, 38(1), 63-84. <https://n9.cl/7tgp6b>
- Bartoli, S. y De la Cruz Gil, R. (2023). *Epistemología, historia y fundamentos de la Terapia Breve Estratégica*. El Modelo de Giorgio Nardone. Papeles del Psicólogo. Advance online publication. (Se encuentra en prensa).
- De la Cruz, R. (2008). Violencia intrafamiliar. Enfoque sistémico. Trillas.
- _____ (2022). *El modelo de Psicoterapia Breve Estratégica de Giorgio Nardone*. *Ciencia Y Psique*, 1(1), 67–80.
- _____ (2021a). *Tratamiento de un caso de trastorno de ansiedad generalizada con terapia breve estratégica*. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 5(11), 77–85.
- _____ (2021b). *Epistemología Sofista y su Influencia en la Terapia Breve Estratégica*. *Modelo Nardone*. Límite, 16, 1.
- _____ (2022). *Guía y Protocolo de intervención terapéutica*. Centro de Psicoterapia Breve Estratégica del Perú.
- _____ (2023). *Abordaje e intervención terapéutica en psicoterapia breve cibernético - constructivista*. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 7(15). 74-86. <https://shorturl.at/cdlWX>
- Delgado, A., & Sánchez, J. (2019, junio). Miedo, fobias y sus tratamientos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(2). <https://n9.cl/8bzbp0>
- Herrera, V. (2019, Setiembre). *La familia es un importante soporte de la salud mental del ser humano*. Instituto Nacional de la Salud Mental. <https://n9.cl/pm6ub>
- Instituto Nacional de Salud Mental "Honorio Delgado-Hideyo Noguchi"- MINSA. (2022, Julio 11). *Documento Técnico: Plan anual de Gestión de la investigación del instituto nacional de salud mental "Honorio Delgado- Hideyo Noguchi"*. Retrieved 2023, from <https://n9.cl/lzugc>
- Nardone, G. y Portelli, C. (2017). *Conocer a través del cambio: La evolución de la terapia breve estratégica*. Herder.
- Nardone, G. y Watzlawick, P. (2018). *Terapia breve: filosofía y arte*. Herder <https://n9.cl/an1se>
- Murga Pérez, I. (2019). Miedos y fobias: la infancia, la familia y la escuela. *Universidad de la Laguna*. <https://n9.cl/upyxm>
- Obregón López, G. M. (2021). Desensibilización sistemática para la fobia a los ascensores. *Revista Unife*, 29(2), 253-266. <https://n9.cl/adyvl>
- Organización Panamericana de la Salud. (2022, marzo 2). *La pandemia por COVID-19*

provoca un aumento del 25% en la prevalencia de la ansiedad y la depresión en todo el mundo - OPS/OMS | Organización Panamericana de la Salud. PAHO. <https://n9.cl/09oqd>

Real Academia Española. (2022). *Definición del miedo*. <https://dle.rae.es/miedo>

Revista de psicopatología y Psicología clínica 7.1 2020. <https://n9.cl/lutk6>

Rios Maza, C. G., & Peña Loaiza, G. X. (2019). *Fundamentación de un modelo psicológico para el tratamiento de la fobia específica situacional*. Universidad Técnica de Machala. <https://n9.cl/od80ac>

Roussos, Andrés J. (2007). El diseño de caso único de investigación en psicología clínica. Un vínculo entre la investigación y la práctica clínica. *Revista Argentina de Clínica Psicológica* (3), 261-270

Ruiz- García, A., & Valero- Aguayo, L. (2021). Tratamiento de un caso de fobia a las arañas mediante exposición multimedia y progresiva. *Anuario de Psicología*, (51), 86- 93. <https://n9.cl/dwhne>

Sancho Cejas, C. (2020, marzo 23). La Terapia Breve Estratégica: una técnica para tratar las fobias. *TOPDOCTORS*. <https://n9.cl/ic243>

Sabater, (2019). *La mente maravillosa. "La angustia emocional: el miedo que paraliza"*. <https://n9.cl/upyxm>

Sotelo Hoyos, M. I. (2018). Fobia social y terapia cognitiva: un estudio de caso basado en la evidencia. *Dialnet*, 10(2), 131-156. <https://n9.cl/u3mnc>

Universidad Nacional Autónoma de México. (2019, junio). Miedo, Fobias y sus tratamientos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(2). <https://n9.cl/8bzip0>

Valiente, Rosa M., Bonifacio Sandín, y Paloma Chorot. (2020). "Miedos comunes en niños y adolescentes: Relación con la sensibilidad a la ansiedad, el rasgo de ansiedad, la afectividad negativa y la depresión."

TRATAMIENTO DE UN CASO DE TRASTORNO POR ATRACÓN

TREATMENT OF A BINGE EATING DISORDER

Georgina Pimentel¹

Recibido: 2023-06-01 / **Revisado:** 2023-06-20 / **Aceptado:** 2023-07-15 / **Publicado:** 2023-09-15

Forma sugerida de citar: Pimentel, G. (2023). Tratamiento de un caso de trastorno por atracón. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 7(16). 113-126. <https://doi.org/10.53877/rc.7.16e.20230915.9>

RESUMEN

El trastorno por atracón conocido también como Binge eating disorder, es un trastorno de la conducta alimentaria caracterizado por la ingesta compulsiva de alimentos acompañada de una sensación de pérdida de control. Es el más frecuente de los trastornos de la conducta alimentaria, generando graves consecuencias y limitaciones a nivel físico y emocional para quienes lo padecen. A continuación, se presenta el tratamiento psicoterapéutico de un caso clínico, con el objetivo de reducir los síntomas clínicos presentados por una paciente de 30 años de edad diagnosticada con Trastorno por Atracón. La metodología utilizada fue la de Psicoterapia Breve Estratégica, modelo integrativo. Los resultados arrojaron que se logró una remisión de los síntomas clínicos. Se concluye que la intervención terapéutica del presente caso evidenció eficacia en el tratamiento de este trastorno, logrando en 14 sesiones, la remisión completa de los síntomas clínicos y los objetivos terapéuticos planteados.

Palabras clave: trastorno por atracón, psicoterapia breve estratégica, trastorno de la conducta alimentaria, psicoterapia, binge eating disorder.

ABSTRACT

Binge eating disorder is characterized by compulsive overeating accompanied by a sense of loss of control. It is the most common eating disorder, causing serious physical and emotional consequences and limitations for those who suffer from it. The following is the treatment of a clinical case, aiming to reduce the clinical symptoms presented by a 30-year-old patient diagnosed with Binge Eating Disorder. The methodology used was Brief Strategic Psychotherapy, an integrative model. The results showed that remission of clinical symptoms was achieved. In conclusion, the therapeutic intervention demonstrated efficacy in the treatment of this disorder, achieving complete remission of the clinical symptoms within 14 sessions.

Keywords: *binge eating disorder, anxiety, brief strategic psychotherapy, eating disorder, loss of control, weight gain.*

¹ Psicóloga, psicoterapeuta. Centro de Psicoterapia Breve Estratégica. Perú. georginapimentel@hotmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-4907-3193>

INTRODUCCIÓN

El trastorno por atracón, también conocido como Binge Eating Disorder, es un trastorno de la conducta alimentaria que ha ganado reconocimiento en los últimos años debido a su prevalencia y sus impactos significativos en la salud física y emocional de las personas que lo padecen. La importancia de estudiar y analizar casos clínicos de trastorno por atracón radica en la necesidad de comprender mejor esta condición, sus causas, síntomas y posibles tratamientos. Los casos clínicos proporcionan información invaluable sobre la experiencia personal de los individuos afectados, permitiendo a los profesionales de la salud profundizar en sus desafíos específicos y encontrar enfoques terapéuticos efectivos. Además, el análisis de casos clínicos puede ayudar a identificar patrones comunes, factores de riesgo y posibles intervenciones para mejorar la calidad de vida de las personas afectadas por este trastorno.

A través de la investigación y el estudio de casos clínicos, se puede contribuir al desarrollo de mejores estrategias de diagnóstico, prevención y tratamiento del trastorno por atracón, con el objetivo final de mejorar la salud y el bienestar de quienes lo padecen. El trastorno por atracón (TA), también llamado Binge Eating Disorder, es una alteración de la conducta alimentaria que puede afectar a personas de cualquier edad (Morales, 2015). El TA se caracteriza por episodios donde se ingesta una cantidad de alimentos superior a la que la mayoría de las personas ingerirían (Hudson, 2007; Cebolla, 2012). Las personas experimentan un sentido de pérdida de control, llevándolos a una ingesta compulsiva por un tiempo aproximado de dos horas. En un atracón, un paciente puede llegar a ingerir una cantidad enorme de calorías, alcanzando en algunos casos 20,000 kcal (López, 2021). Entre todos los trastornos de la conducta alimentaria en población obesa, este trastorno es el más frecuente, tanto en adultos como en niños. (Raevuori, 2009; Cebolla, 2012; López, 2021)

La primera descripción de patrones de alimentación anormal (atracones) en población con sobrepeso y obesidad fue realizada en 1951 por Hamburger, quien describió un tipo de hiperfagia en obesos, que se caracterizaba por un deseo compulsivo e incontrolable por la comida, entre ellos especialmente los caramelos, helados y otros dulces (Guisado y Vaz, 2001; Ortiz Montcada, 2019).

En 1959, el psiquiatra americano, Albert Stunkard, identificó que un grupo de pacientes obesos presentaban significativos problemas de atracones, seguidos de sentimientos de malestar, culpa e intentos fallidos para hacer dieta, todo ello sin conductas compensatorias, como vómitos, laxantes, diuréticos, ejercicio físico (Guisado y Vaz, 2001; Hernández Rodríguez y Ledón Llanes, 2018).

Sin embargo, este hecho fue olvidado durante mucho tiempo y hasta 1980 se detectó que una cuarta parte de los obesos que acudían a programas de reducción de peso presentaban atracones, y que algunos obesos mostraban problemas psicológicos y otros no, por lo tanto, a partir de ahí comienza el estudio sistemático del problema (Fairburn y Wilson, 1993; Ortiz Montcada, 2019). No obstante, el atracón como una conducta patológica fue formulado con la aparición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Psiquiátricos en su tercera edición (DSM-III, Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 1988). El atracón en el DSM-III era considerado un criterio diagnóstico más de la bulimia nerviosa (BN) (Marcus, 1999; Hernández Rodríguez y Ledón Llanes, 2018).

Más allá, Spitzer y su equipo hicieron un aporte significativo donde realizaron dos estudios multicéntricos cuyos resultados sirvieron para definir las características clínicas del trastorno por atracón y su diferenciación de la bulimia nerviosa. Estos estudios contribuyeron a la inclusión del trastorno por atracón en el DSM-IV. Aunque finalmente, se incluyó en el apéndice de criterios y ejes propuestos para estudios posteriores, dado que otros autores señalaron que la evidencia empírica no era suficiente para su inclusión como entidad diagnóstica (Fairburn, Welch y Hay, 1993; Morales, 2015). Fue en el año 2013 donde el Trastorno por Atracón (TA) se incluyó dentro del DSM-5 en el apartado de trastornos de la conducta alimentaria y de la ingesta de alimentos, siendo reconocido como una categoría independiente (Raevuori, 2009; Hernández Rodríguez y Ledón Llanes 2018).

Según los criterios diagnósticos propuestos en el DSM-5, un atracón se define por comer en un período determinado de tiempo, grandes cantidades de comida, mayor a lo que otras personas comerían en un periodo similar y bajo circunstancias parecidas, siendo esto acompañado por sensación de descontrol (Hernández Rodríguez y Ledón Llanes 2018). El mismo establece que durante la mayoría de los episodios de atracones, están presentes por lo menos tres de estos indicadores:

- a) Se come mucho más rápido que de costumbre.
- b) Se come hasta sentirse incómodamente lleno.
- c) Se ingieren grandes cantidades de comida sin sentir hambre.
- d) Se comen grandes cantidades de alimentos durante el día sin planificación de horario para ello.
- e) Se ingiere a solas por sentir vergüenza respecto a la cantidad de alimento ingerido.
- f) Se siente disgustado consigo mismo, deprimido o muy culpable por haber comido en exceso.

Este trastorno es más frecuente en mujeres con mayor peso corporal (Lezama Reyes, 2020). Muchas presentan obesidad, fluctuaciones en el peso, grandes dificultades para perder peso y mantener el peso perdido (López, 2021). La ingesta de comida se basa en las comidas de grasa, dulces y comida rápida, a diferencia de otros trastornos de la conducta alimentaria que aumenta el consumo de todo tipo de comida (Hernández Rodríguez y Ledón Llanes, 2018). Las características de los pacientes con trastorno de atracón son las siguientes: deterioro en el trabajo y funcionamiento social, exceso de preocupación por su cuerpo/figura y su peso, psicopatología general, mucho tiempo de la vida adulta haciendo dieta, antecedentes depresivos, abuso de alcohol/drogas, tratamiento por problemas emocionales, historia de obesidad severa (BMI>35), inicio precoz del sobrepeso e inicio temprano para seguir dietas (Guisado y Vaz, 2001; Morales, 2015).

En cuanto a la edad de inicio del trastorno, se estima cerca de los 20 años. La Asociación Americana de Psiquiatría añade que, además de iniciarse habitualmente en la adolescencia y en la edad adulta temprana, el TA también puede empezar a una edad adulta más tardía. Se estima que la persistencia de la enfermedad en TA es de 4.3 años (Escandón-Nagel y Garrido-Rubilar, 2020). Respecto a los factores etiológicos, la mayoría de los investigadores hablan de la importancia de la restricción dietética como potenciador número uno de los atracones en presencia de desinhibidores específicos, tales como disforia, ingesta de alcohol, comidas apetitosas para el paciente, violación de una dieta (Guisado y Vaz, 2001; Hernández Rodríguez y Ledón Llanes, 2018). Otros investigadores los describen como impulsivos sin capacidad de autocontrol, siendo en este caso, los atracones un síntoma de un descontrol de impulsos (Guisado y Vaz, 2001; Ortiz Montcada, 2022).

El atracón ha ido incrementando su presencia rápidamente. Su crecimiento de forma alarmante, y por delante de la bulimia y la anorexia nerviosa, llevan a considerarlo un problema de salud de gran prevalencia a comienzos del siglo XXI (Cuadro y Baile, 2015). Hasta el momento, se estima que en México su prevalencia es de 1.6%, de los cuales 60% son mujeres y 40% son hombres, pertenecientes a cualquier nivel socioeconómico y a todas las edades, aunque es más común en adultos (Morales, 2015). En los Estados Unidos, el primer estudio de prevalencia de TA realizado en 1992 concluyó que este trastorno se da en el 30,1% de quienes se encuentran en programas para la reducción de peso vs. el 2% de la población general (Escandón-Nagel y Garrido-Rubilar, 2020; Hernández Rodríguez y Ledón Llanes, 2018).

Otras investigaciones más recientes en los Estados Unidos reflejan el alcance de los trastornos que ocurren, teniendo como resultado una prevalencia más alta de trastornos por atracón (Ortiz Montcada, M. R. 2019). Por ejemplo, en la investigación realizada en el año 2007 en Estados Unidos, se encontró que un porcentaje significativo de las mujeres había padecido de anorexia, bulimia o trastorno por atracón en algún momento de sus vidas. Las tasas reportadas fueron del 0.9% para la anorexia, 1.5% para la bulimia y 3.5% para el

trastorno por atracón en las mujeres. En cuanto a los hombres, aunque las tasas son más bajas, aún se observaron casos de trastornos de la conducta alimentaria, con un 0.3% para la anorexia, 0.5% para la bulimia y 2.0% para el trastorno por atracón (Bulik, 2006; Hudson, 2007; Ortiz Montcada, 2019). Comparando estos datos con las estadísticas históricas de Finlandia entre los años 1975 y 1979, se observa una mayor prevalencia de la anorexia en ese período, con un rango estimado del 2.2% al 4.2% en mujeres y un 0.24% en hombres (Keshi-Rahkonen, 2007; Raevuori, 2009). Sin embargo, es importante tener en cuenta que las comparaciones entre diferentes estudios y períodos de tiempo pueden ser difíciles debido a las diferencias en las metodologías y las muestras utilizadas.

Tomando en consideración los datos disponibles, se estima que aproximadamente entre el 0.3% y el 0.4% de las mujeres jóvenes y el 0.1% de los hombres jóvenes pueden sufrir de anorexia. Para la bulimia, las tasas se estiman en alrededor del 1.0% en mujeres jóvenes y un 0.1% en hombres jóvenes. En cuanto al trastorno por atracón, las tasas son similares (Hoek y Van Hoeken, 2003; Escandón-Nagel y Garrido-Rubilar, 2020). Este análisis de los datos revela la prevalencia de los trastornos de la conducta alimentaria, específicamente la anorexia, la bulimia y el trastorno por atracón, en diferentes poblaciones y períodos de tiempo, proporcionando una visión general de la magnitud del problema y destacando la necesidad de seguir investigando y desarrollando intervenciones eficaces para abordar estos trastornos y promover la salud mental en la sociedad.

En el caso de candidatos a cirugía bariátrica, se estima que el 48,3% presenta trastorno por atracón. Además, al comparar la prevalencia de TA respecto a Bulimia Nerviosa (BN), un estudio realizado con una amplia muestra de más de 24 mil personas mayores de 18 años, utilizando la encuesta nacional de salud de la OMS aplicada en 14 países, arrojó que la prevalencia de vida es mayor en TA (1,9%) que en BN (1%), detectándose la misma tendencia al analizar la prevalencia de 12 meses de la enfermedad (Escandón-Nagel y Garrido-Rubilar, 2020).

Por otro lado, en la literatura científica se está encontrando que la psicoterapia está demostrando ser tan efectiva como el tratamiento farmacológico en el tratamiento de diversos trastornos emocionales (Bartoli y De la Cruz, 2023; Ceberio y De la Cruz, 2023). La terapia breve estratégica es efectiva en el tratamiento de los trastornos alimenticios y en especial del trastorno por atracón. En un estudio, se comparó la eficacia del modelo cognitivo conductual y la terapia breve estratégica en el tratamiento de los trastornos por atracón, evidenciándose mejores resultados en la remisión de los síntomas en los pacientes tratados con terapia breve estratégica (Castelnuovo et al., 2011). En otro estudio realizado en el año 2018, se evaluó el tratamiento de 60 pacientes Italianas con Trastorno por Atracón y obesidad, concluyendo que la Terapia Breve Estratégica es más eficaz que la Terapia Cognitiva Conductual en tratamientos para la remisión de estos trastornos (Jackson et al., 2018). Por último, en un estudio realizado a un grupo de pacientes que presentaban bulimia nerviosa y trastorno por atracón, se observó la eficacia de la terapia breve estratégica en el tratamiento de los síntomas de binge eating y bulimia nerviosa (Pietrabissa et al., 2019). El objetivo del presente estudio es intervenir terapéuticamente en un caso de trastorno por atracón utilizando la terapia breve estratégica.

METODOS Y MATERIALES

Metodología cualitativa, estudio de caso no controlado de intervención terapéutica (Roussos, 2007). Este enfoque de investigación se utiliza para comprender y explorar fenómenos complejos desde una perspectiva holística y contextual. Se centra en la comprensión de los procesos subjetivos y la construcción de significado del individuo. Esto implica interpretar y analizar los datos recopilados, buscando patrones, contradicciones y conexiones significativas en la información recopilada. A través de este análisis, se obtiene una comprensión más profunda de la experiencia del paciente, se identifican factores clave que contribuyen al trastorno y se guía el proceso de tratamiento de manera más efectiva. El objetivo se centra en reducir la sintomatología clínica a través de la aplicación de un

tratamiento con psicoterapia breve estratégica en un caso de Trastorno por Atracón o binge eating disorder.

Identificación del Paciente y Motivo de Consulta

La paciente nació y vive en la República Dominicana. Tiene 30 años de edad, soltera, no tiene hijos y se dedica a ser profesora de primaria. Tiene ocho años trabajando en el mismo colegio. Empezó a trabajar en la universidad y durante los cuatro años de su licenciatura, desempeñó el rol de auxiliar educativo. Una vez graduada de la universidad, fue ascendida a profesora. Es la menor de dos hermanas y es la única que vive con sus padres ya que su hermana se casó y se mudó de la casa. Los padres de la paciente siempre han sido muy estrictos con la alimentación, promoviendo hábitos saludables y una dieta equilibrada. Son personas conscientes de la importancia de llevar un estilo de vida saludable, incluyendo la práctica regular de ejercicio físico. La imagen corporal también tiene un papel significativo en la familia, enfatizando la importancia de mantener un peso y apariencia física adecuados. La paciente viene a consulta porque quiere perder peso y quiere poder manejar su ansiedad por la comida.

Descripción del Caso

La paciente refiere que desde la adolescencia, siempre ha batallado con el peso. Siempre, ha estado por encima de la curva normal de peso. Le empezó a afectar cuando entró a la adolescencia, alrededor de los 13 años. Le afectaba más en momentos donde tenía alguna actividad social, como un paseo a la playa, una fiesta de cumpleaños o cualquier salida importante con sus amigos. Cuando le afectaba, ella hacía una dieta o visitaba una nutricionista, lograba rebajar 5-6 kilos y luego volvía a su peso normal y lo aumentaba. Desde siempre ha disfrutado comer, pero no sufría de atracones, simplemente disfrutaba la comida grasosa y detestaba la comida saludable. Los atracones empezaron a surgir hace como 1 año, cuando entró a su nuevo trabajo, ella dice que “la desorganización del equipo de trabajo me ha puesto muy ansiosa y producto de esto, me pongo a comer cómo si no hay final”.

Las dificultades de su nuevo centro laboral, caracterizados por constantes cambios, falta de organización, falta de planificación por parte de los directivos del centro educativo y una alta rotación de personal son aspectos que afectan la estabilidad de la paciente. Esto le causa mucha ansiedad a ella, primero, porque no quiere quedar mal y siempre tiene que entregar las cosas rápidamente, y segundo, porque ella es muy planificada, ella planifica absolutamente todo en su vida (excepto la comida).

Ha estado con más de 7 nutricionistas, se ha inscrito en casi todos los gimnasios del país, dice que “siempre empiezo y nunca termino.” Cuando empieza, va bien por los primeros días, luego refiere “me desespero porque me siento demasiado ansiosa por el trabajo,” esto la lleva al atracón y vuelve al círculo vicioso descrito anteriormente.

Diagnóstico operativo:

La paciente refiere que la ansiedad la lleva a comer. Ella manifiesta: “cuando siento que tengo mucha carga de trabajo, me provoca ansiedad,” El comportamiento sintomático se da en el contexto de su automóvil, mientras retorna agobiada del trabajo. En la secuencia interactiva del síntoma, el sentir que ha tenido mucha carga en el trabajo la lleva a los episodios de ingesta de comida. “me merezco satisfacerme con comida, con mucha comida hasta que esté completamente llena, sin poder moverme.” Se dice también “no aguanto la ansiedad, necesito comida” “me imagino esa caja entera de pizza bien caliente”, “es momento de añaonarme” (darse cariño) y que “estoy tan cansada que no tengo energía para pensar.” mantiene los pensamientos hasta que se desvía para ir a comprar la comida. A veces, compra hamburgués y otra veces, helado. Llega con desesperación, “como si se fuese acabar la comida en el

mundo.” Ella dice que esta satisfacción “es un premio que me merezco por mi largo día en el trabajo”. Compra una cantidad exagerada y se la come entre los semáforos, y dice “me lo como tan rápido que a veces ni lo disfruto.” Inmediatamente desde que termina de comer, se siente avergonzada y con sentimientos de culpabilidad.

Llega a la casa y su madre le ofrece comida, ella, avergonzada de lo que hizo, le miente diciéndole que acaba de merendar y que no tiene hambre. Luego entra en su habitación a sentirse culpable.

A nivel de pensamiento el patrón recursivo de la paciente, se caracteriza por un diálogo interno negativo, en donde se descalifica, sintiéndose culpable y cuestionándose por haber ingerido muchos alimentos. Ella se dice: “¿por qué lo hiciste? ¿Por qué tienes que hacer eso siempre?” “¿por qué hice eso, que mal me siento, doy asco...” Esa culpabilidad la lleva a sentirse aún más ansiosa y ordena helado para comérselo mientras ve *Netflix*. Al día siguiente, la culpabilidad aumenta tanto que, en vez de llevarla a seguir comiendo, la lleva a ayunar. Permanece por dos a tres días, en los que se cuestiona constantemente, con pensamientos intrusivos y frecuentes que menoscaban su autoestima. Esto la lleva a permanecer más firme con su dieta. Pero esto le dura dos o tres días, porque todo esto hace que se pase el día mal humorada, llevándola a la desesperación, entre la falta de comida y la ansiedad del trabajo, vuelve nuevamente al atracón. Repitiéndose el ciclo recursivo.

Respecto a la intensidad percibida, manifiesta que cuando se encuentra al borde de la desesperación es un 10, en el ISE (indicador subjetivo de estrés), lo que hace que termine en un episodio de atracón.

Respecto a las excepciones, la paciente manifiesta que en algunas ocasiones los días sábados y los domingos no se dan los episodios de atracón. Los sábados no tiene la presión de estar a dieta porque ella dice: “estoy relax, es fin de semana” y tampoco tiene la presión del trabajo, así que come moderadamente. No come saludable pero no hace atracones. Los domingos siempre salen a comer, ella entiende que, por estar en un restaurante, ella debe aprovechar y comer lo que le apetezca del menú. No lo hace tipo atracón, si no que se come la porción del restaurante y listo. Ella sale a comer con sus padres quienes no le dicen nada sobre el tema. No obstante, cuando va la hermana, ella trata de comer más saludable ya que su hermana es súper saludable.

Entre las soluciones intentadas, ha hecho dietas con una nutricionista naturalista, pero el tipo de comida que le ponían, no le gustaba. Ha intentado también hacer dietas, en las que solo ingería solo jugos, y también dietas exclusivas de comida que ya viene lista, empacada en sobres. Pero todo esto lo único que logra es que se desespere aún más, lo que la lleva a tener hambre y empezar con el atracón nuevamente. Ella menciona “he hecho de todo ya, pero nada me funciona”.

Se ha constituido una estructura del comportamiento sintomático caracterizada por un ciclo repetitivo de ayuno – atracón, que la ha llevado a aumentar 20 kilos en los últimos meses.

Intervención Terapéutica

Para el presente tratamiento, se acordaron las siguientes metas terapéuticas con la paciente:

- Rebajar 25 Kilos (77 lbs.) en un año.
- Hacer ejercicios 3 veces por semana.
- Tener autocontrol sobre su ansiedad para evitar los atracones.

Los objetivos que se establecieron como terapeuta fueron dos:

- Eliminar el patrón recursivo del comportamiento sintomático de los episodios de atracón. A nivel cognitivo y comportamental.
- Reducir la sintomatología clínica asociada al trastorno.

Para el diseño terapéutico se seleccionaron y aplicaron las siguientes técnicas de intervención:

- Prescripciones directas
- Pregunta del Milagro
- Bitácora Reflexiva
- Metáforas
- Re encuadre
- Integración de Partes
- Hipnosis

Para el desarrollo del proceso de intervención terapéutica se siguieron las cuatro fases del protocolo establecido por Nardone y Portelli (Nardone y Portelli, 2012).

Desarrollo del proceso terapéutico:

Se inició buscando identificar el motivo de consulta y la meta terapéutica a lograr, se generó contexto. Posteriormente se realizó el diagnóstico operativo, identificando los patrones y la estructura del comportamiento sintomático. A nivel de comunicación terapéutica se estableció un buen clima de confianza y colaboración con la paciente.

Se le prescribió que registre la estructura del comportamiento sintomático (Descripción del comportamiento, frecuencia, duración, hora del día, secuencia interaccional, secuencia cognitiva, lugar, indicador subjetivo de estrés y las emociones que lo acompañan). Para poder medir su progreso, se le pidió que registre cada día, en una hoja de cálculo, su índice subjetivo de estrés (ISE).

Una vez identificado el funcionamiento de la estructura del patrón recursivo del síntoma, el objetivo fue modificar dicha estructura para lo cual se utilizó una serie de técnicas desde la pregunta milagro, el empleo de las metáforas y las prescripciones de comportamiento.

Entre las primeras estrategias de intervención se empleó terapéuticamente el lenguaje metafórico. Para ello en consulta la paciente realizó una metáfora del atracón, identificándola como la “bestia desencadenada”. Se le pidió que llevara esa bestia a una imagen, que le pusiera figura, color, luz y que la construya como se la imagina. Mediante un proceso hipnótico la llevamos a que empiece a ver, a sentir y a escuchar esa “bestia desencadenada”. El objetivo de esta estrategia terapéutica fue poder darle forma, nombre y color. De esta manera “el atracón” deja de ser algo abstracto y se convierte en algo concreto, palpable, con forma y, por lo tanto, gestionable y modificable.

El empleo del lenguaje metafórico facilitó el proceso terapéutico, ya que posteriormente se le pudo transferir a la “bestia” a través de un reencuadre sentimientos de amor, alegría, paz. Se trabajó con técnicas que emplean la causalidad final (De la Cruz, 2021 a). Realizando conexión a futuro, y a través de la hipnosis permitiendo que la paciente se visualice “controlando la bestia desencadenada” y transformándola en una imagen más placentera y amigable. Ella manifiesta que la transformó en un “cachorrito suave”.

Se intervino terapéuticamente, también a nivel cognitivo, modificando la estructura del patrón recursivo de pensamiento. A través de la hipnosis y el reencuadre se le puso una “soga de cadena corta a la bestia” de esta manera, la paciente podría controlarla

Empezó a modificar un diálogo interno, con el que la paciente podía dominar a la “bestia”. La paciente empezó a usar el siguiente diálogo: “Tranquila Bobby, no me vas a dominar hoy, acuéstate a dormir que hoy no es tu día...” Adicionalmente y con el objetivo de modificar el contexto y la secuencia interaccional del comportamiento sintomático, se le prescribió que colocara dicha frase y otras relacionadas a los recursos de la paciente en el tablero del carro. De esta manera el patrón cognitivo empezó a modificarse, semana tras semana, se iba incluyendo las frases que habían resultado ser más efectivas, reforzando lo avanzado y fortaleciendo los recursos personales de la paciente con hipnosis. Conforme

pasaban las semanas la “bestia” se fue poniendo más pequeña cada vez, hasta convertirse en “un cachorro pequeñito suavcito”.

Otra de las estrategias terapéuticas que permitieron un cambio de segundo orden fue el empleo del re-encuadre. De esta manera la paciente reinterpretó la conducta no deseada, asociada con el atracón, percibiéndola desde un punto de vista positivo, encontrándole su utilidad. Ella encuentra que el “atracción” busca darle cariño, De esta manera, la paciente cambió la mirada hacia la conducta, viéndola desde una óptica más optimista, no como un enemigo con el cual luchaba. Esta maniobra terapéutica facilitó la búsqueda de opciones que pudieran sustituir esa conducta no deseada.

Luego del reencuadre las alternativas que ella escogió en sustitución del comportamiento sintomático tenemos: para cumplir con la misma intención positiva, que, en este caso, era darse cariño, fue tomarse un café frío.

Ella expresó que le encanta el café y también identificó su lugar favorito para tomarse un café. Se determinó también que ella empezaría a caminar a las 6:00PM, justo antes de la hora de cena, los lunes, martes y miércoles, por 45 minutos cada día, para ir subiéndole 5 minutos a la semana hasta llegar a 60 minutos por día.

Otro comportamiento alternativo al atracón era escuchar música de los 80's. Ella expresa que esa música “le da ánimos, la pone contenta, es su tipo de música favorita.” Le encanta esta música porque cuando estudiaba en la universidad, se volvió a poner de moda y siempre que salía a restaurantes y bares, la pasaba mejor cuando era música de los 80's. Se le incluyó en el plan de acción, escuchar música de los 80's, todos los días, al salir del trabajo en el carro. Esto con la finalidad de seguir rompiendo la secuencia interaccional. Una de las creencias limitantes identificadas a la hora de explorar la situación con los ejercicios era que antes de los ejercicios, ella ya estaba en “modo avión”, era una hora donde ya estaba cayendo el sol y ella entendía que “había que ponerse la pijama.”. Por lo tanto, también se incluyó escuchar esta música justo antes de subirse en la caminadora, poner una alarma para las 5:45PM con esta música, luego de ahí, seguir escuchándola hasta las 6:00PM, que es la hora de subirse a la caminadora. Esto con la finalidad de romper la secuencia interaccional que ocurre justo antes de subirse a la caminadora.

Durante las 14 sesiones del proceso de tratamiento, la paciente logró bajar 15 kilos.

Terapéuticamente se empezó a consolidar y fortalecer la autonomía de la paciente. Repasar estrategias de acción y estrategias cognitivas que le habían funcionado durante las sesiones. Algunas de estas fueron, por ejemplo, ella expresó que a veces la música de los 80's la animaba tanto, que en vez de ponerse a ver Netflix mientras caminaba, continuaba su playlist de los 80's. Conversamos sobre las capacidades adquiridas, por ejemplo, comer más lento era una capacidad inexistente. Se le prescribió ejercicios de respiración de 10 minutos antes de comer, donde aprovechaba y daba las gracias por los alimentos. También poner el reloj para irse midiendo, asegurándose que no podía terminar de comer antes de aproximadamente 20 minutos. Por último, tomar un vaso de agua media hora antes de empezar a comer. Esto con el objetivo de calmar la sensación de hambre y así comer más calmadamente.

En un seguimiento programado del caso, tres meses después, la paciente se veía más delgada, ella manifestó haber bajado un total de 13 kilos adicionales a los 15 que ya había bajado durante el tratamiento. Durante ese período, menciona que el ISE nunca ha sido más de 2 o 3 por día, y considera que son niveles completamente controlables. Manifiesta que cuando se sale de su plan alimenticio, ha sido completamente consciente, ya sea porque tiene alguna ocasión especial o está con más personas, indicándonos que no le dan sentimientos de culpabilidad ni se siente avergonzada. Ella simplemente acepta que intencionalmente deseaba eso en ese momento, o “que eso fue lo que le tocó” y al día siguiente, continua su plan normal, sin restringirse más de la cuenta ni hacer más ejercicios de los programados. Se siente tranquila y en paz, ya no presenta los pensamientos intrusivos, ni el comportamiento compulsivo de atragantarse y llenarse de comida.

RESULTADOS

La paciente ha logrado controlar su atracón, ha cambiado su forma de percibir la comida, por lo tanto, ha mejorado su relación consigo misma. Se dio cuenta que la ansiedad del trabajo era una simple excusa para justificar sus atracones. También se dio cuenta que todo es un proceso, que, porque hoy no haya cumplido expectativas, no significa que debe sentirse culpable y/o avergonzada. Ella manifiesta: “Todo lo contrario, es una oportunidad de aprendizaje, de evaluar lo que está bien, lo que está mal y lo que puedo cambiar”. Considera que perder peso es un proceso largo y que, si ella desea que sea sostenible en el tiempo, “debe ser tomado con calma, sin prisas, un día a la vez.”

Una de las tareas que se le pidió a la paciente fue que registre el indicador subjetivo de estrés. La paciente empezó el proceso terapéutico con un ISE de 10. Al finalizar el proceso el ISE llega a dos y ocasionalmente llega a tres. Manifiesta que es totalmente manejable, así mismo menciona que ya no existe el atracón ni el deseo de hacerlo. Cuando siente el deseo de comerse algo, se lo come con moderación, o espera hasta el domingo para comérselo. Ella ha designado los domingos como “mi día de cheat meal” y así tener un régimen más balanceado, que al final, no la haga desesperarse.

La paciente empezó con 99 kilos y para la última sesión había llegado a los 79 kilos. En el seguimiento de los seis meses posteriores al tratamiento, había llegado a 71 kilos, bajando un total de 26 kilos. Dice que se siente “cómoda con el peso” ahora mismo, que lo importante es que no tiene los atracones de antes y “ya no existe la bestia desencadenada”.

En el cuadro a continuación, se puede evidenciar como el peso fue bajando.

Gráfico 1

Registro Semanal del Peso Corporal de la Paciente



El gráfico muestra el progreso de la paciente en términos de su peso corporal a lo largo del tiempo, desde el inicio del tratamiento hasta el seguimiento posterior de seis meses. Podemos observar que la paciente comenzó con un peso inicial de 99 kilos y, a lo largo de las sesiones de terapia, logró reducir su peso hasta alcanzar los 79 kilos para la última sesión. Este descenso de 20 kilos durante el período de tratamiento indica un progreso significativo en el manejo del peso y sugiere que la intervención terapéutica fue efectiva para abordar el trastorno por atracón y ayudar a la paciente a alcanzar sus objetivos relacionados con el peso.

El seguimiento posterior de seis meses revela una disminución adicional en el peso de la paciente, llegando a los 71 kilos. Esto muestra que la paciente continuó progresando incluso después de finalizar el tratamiento y sugiere que los cambios implementados durante la terapia se mantuvieron a largo plazo. Más allá, es importante tener en cuenta que el análisis

del gráfico se centra exclusivamente en el aspecto numérico del peso corporal y no aborda otros aspectos relevantes para la salud, como la composición corporal, la salud metabólica o la relación con la alimentación y el bienestar emocional. Por lo tanto, es fundamental considerar estos aspectos en conjunto para obtener una imagen completa de la salud de la paciente.

Discusión y Conclusiones

En el tratamiento del presente caso las emociones que la paciente presentaba y su intervención terapéutica fue fundamental para el éxito del tratamiento. Esto guarda relación con algunas investigaciones que mencionan el atracón como fruto de la falta de herramientas para canalizar emociones, siendo utilizado como una forma de reprimirlas (Stice, 2010; Morales, 2015). Aunque el atracón logra calmar los afectos negativos por un corto tiempo, una vez culmina el atracón, produce el efecto contrario, con la aparición de emociones como la culpa, el fracaso o la vergüenza (Escandón-Nagel y Garrido-Rubilar, 2020). Por ende, los atracones tienden a mantenerse debido a que neutralizan emociones negativas, distrayendo a las personas de sus dificultades. Cuando el paciente identifica que falla en su autocontrol conforme a la ingesta, el peso o su imagen corporal, experimenta una nueva autoevaluación negativa, lo cual empeora el problema (Escandón-Nagel y Garrido-Rubilar, 2020); Además, muchas veces se experimenta ansiedad asociada al miedo a subir de peso. Por otro lado, las consecuencias a nivel físico, tales como el dolor estomacal y el cansancio, tienden a incrementar las emociones negativas (Stice, 2010; Ortiz Montcada, 2019).

Además de estos elementos, también pueden interferir uno o más de los siguientes factores: Perfeccionismo clínico, autoestima global negativa, intolerancia a los estados de ánimo, insatisfacción corporal, comprobación corporal, alimentación emocional y dificultades interpersonales (Hudson 2007; Escandón-Nagel y Garrido-Rubilar, 2020).

Otro factor relevante es la dinámica familiar, tal cual en el presente caso, mayormente en sistemas familiares donde los padres son poco afectuosos y tienen una alta necesidad de controlar la alimentación. Esto puede desencadenar emociones desadaptativas, generando una alta vulnerabilidad ante los TCA (Morales, 2015; Escandón-Nagel y Garrido-Rubilar, 2020). También pueden llevar a los individuos a desarrollar creencias distorsionadas sobre su propio cuerpo y una obsesión por alcanzar estándares poco realistas de delgadez o perfección física. Este control excesivo puede dar lugar a sentimientos de rebelión, restricción alimentaria y conductas compensatorias poco saludables, como el atracón. Además, puede fomentar la creación de patrones de alimentación desordenada y una relación negativa con la comida.

Los atracones que la paciente presentaba, se daban en contextos de elevado estrés emocional, sobrecarga laboral y sobre todo, soledad emocional. Estos hallazgos guardan relación con lo encontrado en algunos estudios que señalan que el atracón no se produce por una sensación de hambre, se produce en situaciones de malestar, ansiedad e inestabilidad emocional, y toma acción cuando la persona está en soledad (Hernández Rodríguez y Ledón Llanes, 2018). Las personas que experimentan atracones a menudo utilizan la comida como una forma de hacer frente a sus emociones difíciles o como un mecanismo de escape ante situaciones estresantes. En lugar de satisfacer una necesidad de nutrición, el atracón puede servir como una manera de buscar consuelo, aliviar el estrés o llenar un vacío emocional.

Por otro lado, para realizar el diseño terapéutico y seleccionar las técnicas terapéuticas a utilizar, fue imprescindible identificar la estructura del comportamiento sintomático, su secuencia cognitiva y su secuencia interaccional, para poder introducir entropía con más precisión y así lograr desestabilizarlo (Nardone y Portelli, 2017). Esto es un aspecto muy importante según el modelo de Psicoterapia Breve Estratégica. Para identificar esta estructura y sus secuencias, se debe conocer el contexto donde se presenta el síntoma, las personas que están presente, el lugar donde se da, la frecuencia, la intensidad, la duración, emociones que lo acompañan, entre otras (De la Cruz, 2021b; De la Cruz Gil, 2023). Este análisis de la estructura de comportamiento implica examinar de cerca los patrones y las

interacciones entre los diferentes elementos del comportamiento problemático. Esto puede incluir identificar las acciones específicas, las creencias subyacentes y las consecuencias negativas asociadas con el comportamiento problemático.

Para el éxito del presente caso, el hecho de haber establecido y construido una buena relación terapéutica, permitió transmitir confianza y cimentar un adecuado sistema terapéutico. Esto está en relación a lo mencionado por De la Cruz, quién señala que la formación de un adecuado sistema terapéutico basado en el respeto por el consultante, es muy importante para alcanzar el éxito terapéutico. Terapeuta y consultante co- evolucionan conjuntamente (De la Cruz Gil, 2021a). Crear este vínculo con el paciente es otro aspecto muy importante, no solamente en la Terapia Breve Estratégica, si no en todos los modelos de Terapia. Por lo tanto, haber dedicado las primeras sesiones a conocer el motivo de consulta, generar contexto, identificar patrones y sus estructuras, obtener buen clima, confianza y colaboración fue una gran parte del éxito del tratamiento.

Por otro lado, tomando en cuenta que parte del problema son las soluciones intentadas fallidas, en el presente caso, se lograron identificar estas soluciones intentadas para posteriormente bloquearlas hasta eliminarlas, y dejar de alimentar el problema. De esta manera se le prescribió que dejará de ayunar y de hacer dieta, de la manera como lo venía haciendo. Esto solo incrementaba los episodios de atracón.

La estrategia de cortar con las soluciones intentadas, es importante para la terapia breve estratégica, ya que permite interrumpir el patrón que alimenta el problema (De la Cruz, 2023). Para la terapia breve estratégica, los intentos de solución alimentan el problema (Nardone, 2000; Bartoli y De la Cruz, 2023). Es por ello muy importante identificarlos adecuadamente para posteriormente bloquearlos a través de prescripciones directas.

En adición, el uso de las técnicas como la pregunta milagro, la cual fue hecha en la fase de diagnóstico, permitió construir un futuro distinto y orientar a la paciente hacia lo positivo, así como la selección de las demás estrategias alineadas a las características del trastorno, las cuales hicieron efectiva la intervención (Nardone, 2002). Las técnicas orientadas al futuro, responden a una causalidad final, ya que permiten que el consultante tenga la capacidad de construir en su representación del tiempo, un futuro distinto libre del problema (De la Cruz, 2021a).

Por otro lado, Freud afirmaba que el pensamiento en imágenes se encontraba más cerca del inconsciente que el pensamiento en palabras. En la intervención terapéutica del presente caso, se utilizaron metáforas, las mismas que demostraron ser muy efectivas. Una de las técnicas terapéuticas que mejor funcionó con la paciente fue la metáfora. Después de identificar a “la bestia desencadenada”, los episodios de atracón disminuyeron y rápidamente, desaparecieron por completo. Junto con el reencuadre permitieron ese cambio de perspectiva sobre el comportamiento sintomático, casi mágicamente. La paciente pudo manejarse mejor después de ahí, y mientras más podía “domar la fiera”, más pequeña la veía, más controlable, sin amenazas. Este hallazgo es similar a lo comentado por otros investigadores que señalan que las metáforas son efectivas porque permiten al paciente externalizar el problema y analizarlo con más distancia. (Queraltó, 2006). Cuando se crean metáforas, se crea una imagen con forma y color, dejando de ser algo abstracto y convirtiéndose en algo palpable, por ende, gestionable y modificable. Esta estrategia de intervención, nos permite dejar de usar el lenguaje clínico y centrado en la patología, para centrarse en la solución y en los recursos del paciente (De la Cruz, 2022). La paciente ha mantenido su autocontrol sobre la comida y no ha vuelto a tener episodios de atracón. Está contenta con el ritmo al que va perdiendo peso y cada semana, pierde mínimo 1-2 kilos. El éxito logrado con este caso, es similar a lo reportado por otros estudios que señalan que la terapia breve estratégica es efectiva para el tratamiento del trastorno por atracón y otros trastornos alimenticios (Jackson et al., 2018; Pietrabissa et al., 2019; Castelnuovo et al., 2011).

Se concluye que el tratamiento de trastorno por atracón con terapia breve estratégica fue exitoso, se lograron los objetivos terapéuticos planteados eliminando los patrones cognitivos y comportamentales del comportamiento sintomático. Así mismo se logró reducir

la sintomatología clínica asociada, permitiendo a la paciente una mayor autonomía, autocontrol sobre la comida, logrando equilibrio y bienestar emocional.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Beck, A. (2000) *Terapia Cognitiva*. Gedisa.
- Bartoli, S., y De la Cruz, R. (2023). Epistemología, historia y fundamentos de la Terapia Breve Estratégica. El Modelo de Giorgio Nardone. *Papeles del Psicólogo*, 44(1), 35-43.
- Bohon C, Stice E. (2012) Negative affect and Neural Response to Palatable Food Intake in Bulimia Nervosa. *Appetite*; 58(3):964-70. DOI: 10.1016/j.appet.2012.02.051.
- Bulik, C. M., Sullivan, P. F., Tozzi, F., Furberg, H., Lichtenstein, P., & Pedersen, N. L. (2006). Prevalence, heritability, and prospective risk factors for anorexia nervosa. *Archives of general psychiatry*, 63(3), 305 -312. DOI:10.1001/archpsyc.63.3.305
- Castelnuovo, G., Manzoni, G.M., Villa, V., Cesa, G.L. y Molinari, E. (2011). Brief strategic therapy vs cognitive behavioral therapy for the inpatient and telephone – based outpatient treatment of binge eating disorder: The STRATOB randomized controlled clinical trial. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 4(7), 29-37. DOI: 10.2174/1745017901107010029.
- Cebolla, A. (2012) Prevalencia del trastorno por atracón en una muestra clínica de obesos. *Science Direct. Volume 77, Issue 2, Pages 98-102.*
- Ceberio, M., y De la Cruz, R. (2023). Eficacia de la psicoterapia en comparación con la terapia farmacológica en el tratamiento de la hipocondría o ansiedad por la enfermedad. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 7(15), 100–111. Recuperado a partir de <https://retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/466>
- Cuadro, E. y Baile, J. (02 de diciembre, 2015). Binge eating disorder: analysis and treatment. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios (2015) 6, 97-107.* DOI: 10.1016/j.rmta.2015.10.001
- De la Cruz Gil, R. (2021a). Epistemología Sofista y su influencia en la terapia Breve Estratégica. Modelo Nardone. *Límite Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 16 (1), 1 – 9.
- De la Cruz Gil, R. (2021b). Tratamiento de un caso de trastorno de ansiedad generalizada con terapia breve estratégica. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 5(11), 77–85.
- De la Cruz Gil, R. (2022). El modelo de Psicoterapia Breve Estratégica de Giorgio Nardone. *Ciencia y Psique*, 1(1), 67–80.
- De la Cruz Gil, R. (2023). Abordaje e intervención terapéutica en psicoterapia breve cibernético -constructivista. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 7(15). 74-86. <https://retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/465>
- Fairburn, C.G., Welch, S.L. y Hay, P.J. (1993). The classification of recurrent overeating: the “binge eating disorder” proposal. *The International Journal of Eating Disorders*, 13: 155-159. DOI: 10.1002/1098-108x(199303)
- Fairburn, C.G., & Wilson, G. T. (1993). *Binge Eating: Nature, Assessment, and Treatment*. Guilford Press.
- Hudson, J. I., Coit, C. E., Lalonde, J. K., y Pope, H. G. (2012). By how much will the proposed new DSM-5 criteria increase the prevalence of binge eating disorder? *International Journal of Eating Disorders*, 45(1), 139-141. DOI: 10.1002/eat.20890

- Escandón-Nagel, N.; Garrido-Rubilar, G. (2020). Trastorno por Atracón: una mirada integral a los factores psicosociales implicados en su desarrollo. *Nutr Clín Diet Hosp*;40(4):108-115.
- Guisado, J. & Vaz, F. (2001) Aspectos Clínicos del Trastorno por Atracón o Binge Eating. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiquiatría*, 21 (77), 27-32.
- Hernández Rodríguez, J. y Ledón Llanes, L. (2018) Comentarios sobre aspectos clínicos y epidemiológicos del trastorno por atracón. *Revista Cubana de Endicronología*; 29 (2) 1-15.
- Hoek, H. W., & Van Hoeken, D. (2003). Review of the Prevalence and Incidence of Eating Disorders. *International Journal of Eating Disorders*, 34, 383-396.
- Hudson, J. (2007). The Prevalence and Correlates of Eating Disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Biol Psychiatry. Feb. 1*; 61(3): 34-358.
- Jackson, J.B., Pietrabissa, G., Rossi, A., Manzoni, G.M. y Castelnuovo, G. (2018). Brief strategic therapy and cognitive behavioral therapy for women with binge eating Disorder and Comorbid Obesity: A randomized clinical trial one-year follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 86 (8), 688-701. DOI: 10.1037/ccp0000313
- Keski-Rahkonen, A. (2007) Epidemiology and course of anorexia nervosa in the community. *National Library of Medicine. Aug*;164(8):1259-65. DOI: 10.1176/appi.ajp.2007.06081388
- Lezama Reyes, C.A. (2015). Impacto de las redes sociales en los trastornos de la alimentación. *Alan Revista. Volumen 65, Suplemento 1*.
- López, G. C. y Treasure, J. (2011). Trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes: descripción y manejo. *Revista Médica Clínica Las Condes. 22*, 85-97. DOI: 10.1016/S0716-8640(11)70396-0
- López, R. y Felix, R. (2021) Relación entre los Trastornos de la Conducta Alimentaria y el Trastorno Límite de la Personalidad en República Dominicana [tesis de Medicina, Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña] Repositorio UNPHU.
- Lladó, G., González-Soltero, R., y Blanco, M. J. (2017). Anorexia y bulimia nerviosas: difusión virtual de la enfermedad como estilo de vida. *Nutrición hospitalaria*, 34(3), 693-701.
- Marcus, M. D. (1999). *Obesity patients with binge eating disorders*. En J. D. Goldstein y J. A. Stunkard (Eds.). *The Management of Eating Disorders and Obesity* (pp. 125-53). Nueva Jersey, USA: Human press.
- Moix Queraltó, J. (2006). Las metáforas en la Psicología cognitivo-conductual. *Papeles del Psicólogo*, 27(2), 116-122.
- Morales, A. (2015) Trastorno por Atracón: Prevalencia, Factores Asociados y Relación con la Obesidad en Adultos Jóvenes Universitarios. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 44(3), 177-182. DOI: 10.1016/j.rcp.2015.02.006
- Nardone, G. (2000). *Terapia breve estratégica. Pasos hacia un cambio de percepción de la realidad*. Paidós.
- Nardone, G. (2002). *Psicosoluciones: cómo resolver rápidamente problemas humanos complicados*. Herder.
- Nardone, G. y Portelli, C. (2017). *Conocer a través del cambio: La evolución de la terapia breve estratégica*. Herder.
- Ortiz Montcada, M. R. (2019). ¿Sabes lo que Implica un Trastorno de la Conducta Alimentaria? *Alimentación y Nutrición. Volumen 22*, págs. 85-97.

- Pietrabissa,G., Castelnuovo,G., Jackson,J.B.,Manzoni, G.M. y Gibson, P. (2019).Brief strategic therapy for bulimia nervosa and binge eating disorder: A clinical and research protocol. *Frontiers in psychology*,10(373) 1-7.
- Raevuori A, Hoek HW, Susser E, Kaprio J, Rissanen A, Keski-Rahkonen A. (2009). Epidemiology of anorexia nervosa in men: a nationwide study of Finnish twins. *Plos One*; 4(2). DOI: 10.1371/journal.pone.0004402
- Sonneville, K.R., Calzo, J.P., Horton, N.J., J. Haines, S.B. Austin, A.E. Field. (2012). Body satisfaction, weight gain and binge eating among overweight adolescent girls. *Int J Obes*, 36,944-949. DOI: 10.1038/ijo.2012.68
- Stice E, Yokum S, Blum K, Bohon C. (2010) Weight gain is associated with reduced striatal response to palatable food. *J Neurosci*; 30(39):13105-13109. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.2105-10.2010.

LA PANDEMIA EN LA VIDA DE LOS JÓVENES: EFECTOS, PERSPECTIVAS Y PROSPECTIVAS

THE PANDEMIC IN THE LIVES OF YOUNG PEOPLE: EFFECTS, OUTLOOKS AND PROSPECTS

Oscar Oswaldo Ochoa Larrota¹
Diana Sofía Navarrete Flórez²

Recibido: 2023-05-18 / **Revisado:** 2023-06-25 / **Aceptado:** 2023-07-15 / **Publicado:** 2023-09-15

Forma sugerida de citar: Ochoa-Larrota, O. O. y Navarrete-Flores, D. S. (2023). La pandemia en la vida de los jóvenes: efectos, perspectivas y prospectivas. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 7(16). 127-137. <https://doi.org/10.53877/rc.7.16e.20230915.10>

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados de una investigación con enfoque fenomenológico hermenéutico, llevada a cabo durante los últimos meses del 2021 que tuvo como objetivo comprender los principales efectos de la pandemia de COVID-19 sobre el empleo, la educación y la perspectiva del futuro, en los estudiantes de último grado de la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja (ENSST). Este estudio muestra algunas soluciones a las problemáticas vivenciadas y que han sido planteadas para que puedan ser desarrolladas y disminuir las brechas existentes. Como resultados se pueden observar algunas perspectivas de los problemas sociales de los estudiantes, los efectos de salud mental en los jóvenes y la situación académica de diversas comunidades, para llegar a la conclusión de que la educación es un medio para mejorar la calidad de vida y disminuir los problemas del contexto a nivel nacional e internacional.

Palabras clave: educación, empleo, joven, pandemia, prospectiva.

ABSTRACT

This work presents the results of a research with a hermeneutic phenomenological approach, carried out during the last months of 2021, which aimed to understand the main effects of the COVID-19 pandemic on employment, education and the perspective of the future, in the last grade students of the Escuela Normal Superior Santiago de Tunja (ENSST). This study shows some solutions to the problems experienced and which have been raised to be developed them and reduce the existing gaps. As results, some perspectives on the social problems of students, the effects of mental health on young people and the academic situation of various communities can be observed, to reach the conclusion that education is a way to improve the quality of life and reduce the problems of the context at the national and international level.

Keywords: education, employment, youth, pandemic, prospective.

¹ Doctorando en Educación. Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia. oscarochoa@ustadistancia.edu.co / <https://orcid.org/0000-0002-1528-905X>

² Maestrante en Educación para la innovación y las ciudadanías. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. diana.navarrete@javeriana.edu.co / <https://orcid.org/0000-0003-0796-1739>

INTRODUCCIÓN

Debido a la situación de pandemia que se ha vivido a nivel global desde mediados de marzo del año 2020, las circunstancias que debió afrontar la humanidad en diferentes ámbitos, hizo que la vida cambiara de muchas maneras. Se tuvieron que afrontar nuevos retos en todos los niveles de escolaridad y reevaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde diversas perspectivas, así como los medios para llevar la educación a los estudiantes a través de la tecnología, y asegurar de la mejor manera posible el aprendizaje (Arata, 2020).

De acuerdo con la OIT (2020, p.2) “es probable que los jóvenes sufran impactos graves y duraderos a causa de la pandemia”, por lo que las perspectivas que pueden llegar a tener los estudiantes de último grado de educación media pueden llegar a ser un referente importante para reconocer las problemáticas más relevantes que sienten ellos, sus puntos de vista acerca de los efectos de la pandemia, así como las posibles soluciones que pueden llegar a reconocer, ya que hay una alta probabilidad de que sufran a corto y largo plazo de las consecuencias que trajo la COVID-19.

En este sentido, se buscaba comprender los principales efectos de la pandemia del 2020-2021 en diversos aspectos en los estudiantes de grado undécimo de la ENSST para el establecimiento de posibles estrategias de mitigación de sus efectos. Para esto, primero se describió la experiencia vivida por parte de los estudiantes, que se hizo a través de entrevistas con un cuestionario estructurado; luego se hizo la categorización de algunos de los elementos más importantes planteados durante el análisis de la información encontrada a partir de categorías que fueron observadas (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, 2020), (OIT, 2020); y finalmente se propusieron algunas posibles estrategias para la mitigación de los principales efectos de la pandemia sobre los efectos que identificaron los jóvenes (Sousa, 2020), (Dussel et al., 2020).

METODOLOGÍA

La presente investigación es de tipo cualitativo, ya que se buscaba conocer las percepciones que tienen los estudiantes de la ENSST en relación con los efectos que ha tenido la pandemia sobre el empleo, la educación, los roles sociales y la perspectiva del futuro. En este sentido, la comprensión de su pensamiento en estos aspectos es muy importante para reconocer las subjetividades, apreciaciones y significados de la pandemia en el imaginario y el pensamiento de los participantes, teniendo en cuenta el contexto y las características propias de este grupo.

Tal como lo plantean Hernández, Fernández y Baptista (2010) cuando expresan que este tipo de investigación pretende examinar lo que individuos perciben de la realidad y se profundiza en la forma como la analizan, interpretan y logran significarla. Así mismo, tiene un enfoque fenomenológico hermenéutico, pues no solo pretende describir y explicar lo que pueden reconocer los estudiantes de grado undécimo, sino que se accede a los significados que tienen los jóvenes que participaron en la investigación y se presentan sus argumentos, acciones e intenciones en relación con la problemática abordada. Por lo tanto, se puede decir que el “estudio que se basa en las vivencias y trata de examinar de forma sistemática los tipos y formas de experiencias internas de los sujetos teniendo como fin último la comprensión del ser humano” (Rizo, 2007, párr. 4) y en este caso se busca esa comprensión del pensamiento de los jóvenes en relación con la realidad de la pandemia, que es el principal objeto de esta investigación. La investigación tuvo tres momentos importantes.

1. Primer momento

Se les explicó a los estudiantes, desde clase de filosofía, que esta asignatura permitía discutir y dialogar sobre problemáticas que podían ser actuales y que podían estar relacionadas con el contexto de pandemia. En esto se definió la población y muestra de la investigación. También se realizó una encuesta para caracterizar el grupo seleccionado y observar la

incidencia de estas variables en las entrevistas presentadas en el segundo momento del estudio.

La población estaba conformada por cerca de 265 estudiantes que configuraban los ocho grados undécimos que tenía la ENSST. Para la muestra se seleccionaron 136 estudiantes de 5 cursos. Este grupo de estudiantes (80 %) estaba en un rango de edad entre los 16 y 17 años de edad y solo un poco más del 20 % tiene 18 años o más. De los 136 jóvenes, el 59 % eran hombres y el 41 % son mujeres; el 94 % de ellos vivían en la zona urbana y solo el 6 % en la zona rural. El 78 % de las familias estaba integrado por 4 miembros o más y el 22 % por 3 integrantes o menos. Así mismo, más del 70 % de las familias eran monoparentales, donde la madre, en la mayoría de los casos, es la cabeza del hogar. Algo importante por destacar, es que luego de la pandemia, cerca del 20 % de los estudiantes se dedicó a estudiar y trabajar de manera simultánea.

2. Segundo momento

Se aplicaron las dos técnicas de la investigación. En un primer instante se aplicaron tres encuestas relacionadas con las categorías de empleo, educación y perspectivas del futuro (CIM y OEA, 2020), (OIT, 2020), con el fin de reconocer los pensamientos de los jóvenes en relación con estas categorías; luego se desarrolló una entrevista estructurada de pregunta abierta para la revisión y análisis de los planteamientos y argumentos particulares de acuerdo con las temáticas sobre la pandemia y se realizó una matriz de análisis de estas categorías.

3. Tercer momento

Para establecer los resultados de la investigación y proponer algunas posibles estrategias para mitigar los principales efectos frente a la pandemia en el empleo, la educación y prospectiva, se hizo un análisis de estas categorías de acuerdo con las respuestas de los jóvenes, y a partir de allí, encontrar tendencias o alternativas de solución a los potenciales escenarios de efectos negativos en los jóvenes de undécimo de la ENSST.

Por otra parte, desde la perspectiva de los jóvenes, quienes trabajaron en grupo, redactaron un documento de posibles soluciones para mitigar los efectos de la pandemia, en el que se estableció un diálogo pedagógico (Ramírez, 2020) para poder encontrar diversas alternativas para mejorar aquellas dificultades que encuentran más álgidas y poder ayudar a los alumnos de grados inferiores ante estas situaciones desde coordinación, psicoorientación, la familia y las propias aulas de clase, desde el ejercicio docente, así como el papel que debe desempeñar el estudiante dentro de la situación de educación actual.

RESULTADOS

En relación con los resultados obtenidos al aplicar la encuesta de caracterización se pudo establecer el nivel social, económico y académico de los integrantes de la familia, lo que pudo influir en las situaciones expresadas por los estudiantes en las entrevistas. De igual forma, se pudo reconocer algunos elementos importantes como el rango de edad, el género, integrantes de la familia, zona de residencia, constitución familiar, entre otros elementos. En las entrevistas se identificaron otros elementos que se vieron inmersos dentro del contexto de la pandemia como fueron los derechos, el bienestar mental, y la forma como los jóvenes ven en futuro con incertidumbre y temor. A continuación, se presentan las categorías que se encontraron en el análisis de las entrevistas hechas a los estudiantes.

1. Empleo

Los jóvenes de la Escuela Normal se encuentran en una situación compleja a nivel socioeconómico, ya que la mayoría de ellos vive en hogares monoparentales, donde más del 60 % de los estudiantes vive solo con la madre en la mayoría de los casos, aunque hay un

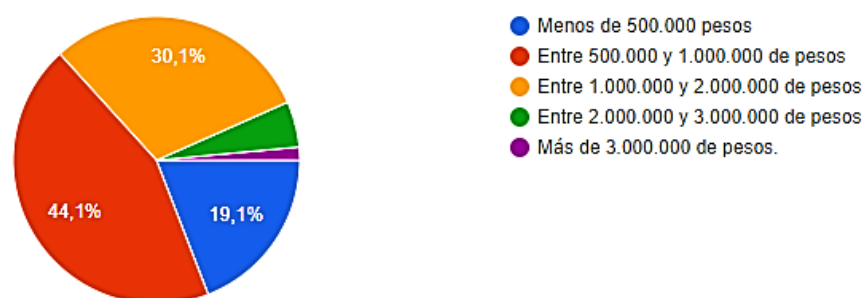
grupo importante de ellos que vive con el padre. En esta categoría de empleo la mayoría de los estudiantes planteó que la situación económica fuera muy compleja durante el confinamiento obligado por parte del gobierno nacional e hizo que sus ingresos disminuyeran, la mayoría de los hogares tuvieron que afrontar la situación con menos ingresos, dependiendo de otros familiares y hasta de la caridad de otras personas, en algunos hogares perdieron sus empleos y solo hubo un caso en el que hubo un aumento de ingresos. Como expresan Lozano, Lozano y Robledo (2020):

El gran reto o desafío de las familias, no está únicamente en enfrentar este importante problema de salud, sino en sobrellevar los efectos sociales y económicos que el Covid-19 les generó. Perder un empleo significa bajar a cero el ingreso per cápita familiar, lo que puede desencadenar un episodio traumático para la persona y su núcleo familiar, al generar aspectos como incertidumbre, ansiedad y estrés (p. 188).

Estas fueron algunas de las consecuencias que tuvieron que afrontar varios de los estudiantes de la institución y en algunos otros casos, muchos de los encargados de la manutención del hogar tuvieron que cambiar sus condiciones laborales para no perder los empleos o asumir responsabilidades que pertenecían a otros trabajadores que fueron despedidos para continuar con sus trabajos. Es importante aclarar que 49 de los 136 entrevistados continuaron en sus empleos de manera estable.

De acuerdo con lo expresado por los jóvenes en relación con los ingresos que tienen en su hogar, la mayoría de los hogares de estos estudiantes tienen ingresos inferiores a 269,46 dólares mensuales, entre ellos un número importante con menos de 134,73 dólares para vivir un mes, donde conviven 4 o más personas, como se muestra en la figura 1. Por lo cual, el Programa de Alimentación Escolar (PAE) ofrecido a los estudiantes de instituciones de educación pública del país fue un alivio importante para estas familias que tuvieron que afrontar la pandemia gracias a mercados dados por el gobierno durante el tiempo de confinamiento. Esta fue una ayuda significativa durante esta época, pero luego con un producto industrializado que dieron a los estudiantes que asistieron a las aulas en modalidad de alternancia, en la cual los jóvenes no recibían todos los días este beneficio, ya que por la población de la institución, que superaba los 3000 estudiantes, la presencialidad en clases de los alumnos se daba día por medio.

Figura 1.
Ingresos dentro del hogar
136 respuestas



No solo es quedar sin empleo, sino tener menos ingresos dentro del hogar lo que genera otro tipo de problemas dentro de las familias, ya que esto genera una serie de consecuencias que repercuten en todos los ámbitos de los integrantes del hogar, esto puede generar problemas serios de salud pública en los que las emociones y sentimientos como la resignación, la amargura, el odio y estados sociales de marginación o repudio desencadenan en enfermedades, no solo para quienes responden por la manutención del hogar, sino para los otros miembros de la misma (Lozano et al., 2020).

2. Educación

En este aspecto, la mayoría de los estudiantes entrevistados expresaron que durante la pandemia, la educación había sido peor en cuanto a los procesos de aprendizaje, y de acuerdo con el Banco Mundial (2021) Latinoamérica experimenta enormes pérdidas de aprendizaje, donde los resultados educativos son potencialmente riesgosos y se ha profundizado una crisis de aprendizaje que ya tenía la región, como expresaban muchos de los jóvenes: no estaban en los espacios adecuados para realizar sus labores académicas, no se concentraban en las clases, ni tampoco tenían la disposición para desarrollar sus tareas y actividades (Dussel, 2020). Cuando tenían cátedras sincrónicas, en varias ocasiones se encontraban realizando otras labores como trabajar, hacer oficios del hogar, jugar en el celular, ver redes sociales, ver televisión o dormir, por lo que ellos opinan que la presencialidad en las aulas es muy importante para tener un mejor desempeño en las diversas asignaturas, en esto Fontana (2020) habla de la necesidad de la relación de las tecnologías digitales con la formación docente para reconocer los aspectos positivos y negativos de las experiencias de los maestros a partir de la situación de pandemia, en la cual todos los profesores nos vimos inmersos de manera obligatoria.

Así mismo, los estudiantes hablaban de la dificultad que tuvieron muchos de ellos para manejar ciertos elementos relacionados con las TIC o poder acceder a todas las herramientas que existen, pues no contaban con equipos que pudieran usar siempre para todas las asignaturas o los celulares eran de una capacidad tecnológica moderada o debían compartirlo con sus padres y hermanos para trabajar lo que se dejaba en la institución, como lo afirma el Banco Mundial (2021) los impactos mayores serán para aquellos niños, niñas y jóvenes más vulnerables, quienes serán los más perjudicados en cuanto a las pérdidas de aprendizaje y esto también se ve reflejado en la cobertura educativa alcanzada en los últimos años. De la misma forma, Pachay-López y Rodríguez (2021) manifiestan que la educación dentro de los hogares no ha sido efectiva y eficiente debido a que muchos hogares carecen de recursos económicos y que han cambiado sus condiciones de empleo a causa de la pandemia a nivel mundial, esto transformó la condición escolar de los hijos e hijas en las familias de manera negativa. Así mismo, como manifiestan Mayorga y Llerena (2021), “la familia como educadores en esta etapa de educación en línea se vieron obligados a un largo trabajo de enseñanza-aprendizaje”.

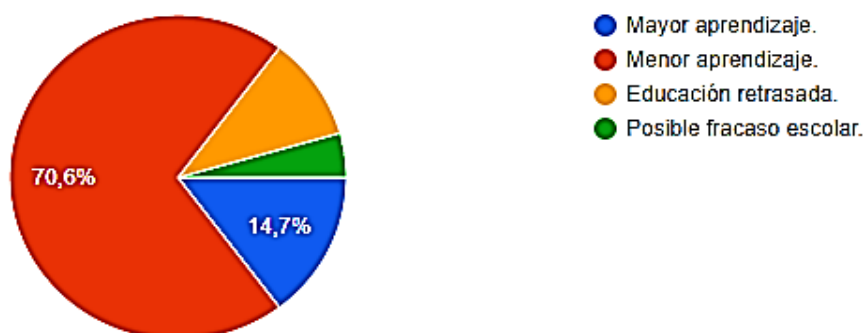
Uno de los problemas más notorios durante la época de pandemia y que los estudiantes muestran de forma apremiante es que en la mayor parte de las materias se empleaban guías de trabajo, pero muy pocas veces recibían la instrucción adecuada para desarrollar las temáticas y el trabajo autónomo se multiplicó exponencialmente, ya que sin tener las suficientes bases teóricas, debían desarrollar diversos tipos de actividades prácticas y ejercicios que no podían realizar de la manera más oportuna, en este aspecto fue notorio el impacto que tuvieron las brechas digitales y aunque el gobierno tomó acciones para mejorar la conectividad y le dieron tarjetas SIM a los estudiantes, a veces los equipos celulares no eran los más adecuados para el uso de estos datos (Banco Mundial, 2021).

Por otra parte, las herramientas ofrecidas por la institución, en la cual no todas las semanas habían clases en vivo o no era necesario en todas las asignaturas, así como el uso de la página web y otras plataformas que se emplearon durante esta situación no fueron suficientes para asegurar la enseñanza de los jóvenes, pues muchos no contaban con los medios para poder acceder a estos materiales y la mayoría de las veces tocó contar con un equipo celular para tener la posibilidad de trabajar las actividades orientadas por los maestros, los equipos de cómputo fueron escasos en muchos de los hogares y habían varios hijos con un solo equipo tecnológico y que debían compartir y utilizar para trabajar todas las clases, hacer consultas y desarrollar guías (Terigi, 2020).

La ENSST hizo esfuerzos importantes para que todos los integrantes de la comunidad educativa tuvieran un correo electrónico institucional y que todos los docentes se pudieran comunicar con sus estudiantes de la manera más oportuna, por esto, los medios digitales más empleados por los jóvenes para continuar su proceso educativo y comunicarse con sus

maestros fueron classroom, WhatsApp y Gmail, así como la página institucional de la institución, tal como ocurrió en otras experiencias realizadas en otros países (Puiggrós, 2020), (Magnani, 2020), (Pereyra, 2020). No obstante, una de las dificultades para acceder a estas herramientas digitales es que cerca de la mitad de los jóvenes no contaba siempre con los recursos económicos y físicos para realizar sus actividades académicas durante la pandemia y de ahí que más del 70 % de los alumnos expresen que su proceso académico fue de menor aprendizaje (ver figura 2), como lo presenta el Banco Mundial (2021) en su estudio, en América Latina solo el “77 % de los estudiantes de 15 años tiene acceso a internet en sus hogares” (p. 26).

Figura 2.
Proceso académico
136 respuestas



Este proceso académico y los problemas económicos de muchos de los hogares de los estudiantes de la Escuela Normal llevó a que varios de ellos tuvieran problemas de salud mental y expresaran sus emociones y sentimientos a través de cuadros de ansiedad y depresión que afectaron directamente el rendimiento académico y las situaciones vividas dentro de las familias. De ahí que una de las subcategorías que se encontraran en las entrevistas diera como una unidad de análisis el bienestar mental, la cual se basó en la escala de bienestar mental de Warwick-Edimburgo (SWEWMBS), empleada por la OIT (2020).

Bienestar mental

La salud mental en muchos casos es dejada en un segundo plano en las etapas de escolaridad, pero en especial los jóvenes, comienzan a ver las situaciones del hogar, de su entorno y de su escolaridad de una manera diferente y con grandes preocupaciones, aunque en varias ocasiones se considere que estas pasan desapercibidas para ellos. Tal como lo expresa Ortiz y Núñez (2021) “La pandemia que se está atravesando por COVID-19 ha hecho que los estudiantes tengan que lidiar con sentimientos de aislamiento, frustración, aburrimiento, ansiedad y estrés; esto trae consigo una respuesta de desesperanza, depresión y enojo”. Es así como los cuadros de ansiedad y depresión aumentaron de manera significativa en la Escuela Normal, varios de estos casos con seguimiento clínico por parte de profesionales de la salud y diagnóstico psiquiátrico. Luego de analizar diversas características de los jóvenes frente a su uso del tiempo libre, de su tiempo de sueño y la calidad del mismo, muchos de ellos presentan algunas ideas en relación con su percepción frente a las situaciones del hogar, el desempeño académico y los roles que tienen dentro del hogar, como lo expresa el Banco Mundial (2021) el confinamiento también afectó la salud física, mental y emocional de los alumnos, así como su vulnerabilidad para involucrarse en comportamientos de riesgo, pues el colegio era un espacio que no solo está relacionado con el ámbito educativo, sino con el bienestar nutricional y psicológico de los niños, niñas y jóvenes.

En algunos casos, varios de ellos manifestaron su inseguridad por el estado de salud de varios de los miembros de la familia y los problemas de salud que tuvieron que afrontar durante la pandemia, fuera por el COVID-19 o por otras enfermedades que padecieron

durante este tiempo. En algunas ocasiones sintieron vulnerados sus derechos en este sentido. Más de la mitad de los jóvenes en algún momento durante la pandemia se sintieron relegados dentro de su hogar, que no tomaban buenas decisiones en relación con sus actividades diarias o que no hacían un trabajo útil dentro de sus hogares.

Por otra parte, varios de ellos se sintieron solos, sin atención o abandonados, en especial, cuando hay otros hermanos menores en quienes recae mayor atención y seguimiento por parte de los adultos cuidadores o padres y madres de familia. Esto llevaba a que varios de ellos no cumplieran con sus responsabilidades o que especularan que no podían pensar claramente ante las situaciones que debían afrontar y atreverse a solucionar los problemas que se llegaran a presentar con sus estudios o los oficios del hogar. Todo este tipo de escenarios generaron en varios de los estudiantes de la Escuela Normal cuadros de depresión o de ansiedad que debieron ser seguidos por la institución y por ciertas entidades gubernamentales que trabajaron de la mano con los psicoorientadores y los docentes de la ENSST para hacer el acompañamiento y seguimiento a estos casos.

Debido a todos estos contextos en que los jóvenes observaron que su hogar no contaba con los recursos económicos suficientes o que la educación era más viable para aquellos que tenían los medios para poder hacerlo y que muchos de ellos no pudieron continuar con el acceso a la salud como lo necesitaban, la mayor parte de los jóvenes sintieron que de una u otra forma sus derechos fueron vulnerados en varios aspectos.

3. Prospectiva

Menos de la mitad de los estudiantes entrevistados se sienten optimistas frente al futuro, la mayoría de ellos está pensando en los resultados de las pruebas estandarizadas aplicadas por el Estado de manera obligatoria al finalizar la secundaria y como requisito necesario para acceder a la educación terciaria en Colombia, que se conocen con el nombre de Prueba Saber. De lo expresado por ellos en las entrevistas, solo 49 ven con confianza el futuro, la mayoría de ellos tienen una percepción de incertidumbre, temor y hasta indiferencia por lo que se venga luego de esta situación de pandemia y lo que llegue a ocurrir con sus vidas, algunos de ellos no piensan en planes a futuro o no tienen algún tipo de idea sobre su vida académica, profesional o personal. De acuerdo con esto, la OIT (2020) plantea que 38 % de los jóvenes se sienten inseguros en relación con sus futuras perspectivas profesionales y el 16 % siente temor al respecto, por lo que el contexto institucional es un reflejo de este fenómeno a nivel mundial.

Aunque es un poco paradójico lo tratado por ellos en la entrevista, cerca de la mitad de los estudiantes tiene la esperanza de un futuro mejor para ellos, donde tienen algún tipo de plan personal para el próximo año y están centrados por seguir sus estudios o en su defecto conseguir trabajo para suplir las necesidades que tienen a nivel familiar. A pesar de las circunstancias de la pandemia, ellos reconocen que la educación es el medio más seguro para tener una mejor calidad de vida a futuro y esperan que en la Prueba Saber obtengan un resultado satisfactorio que les permita acceder a una beca del gobierno que les permita acceder a estudios universitarios y conseguir la manutención durante este tiempo, ya que varios de ellos expresan que al no tener un buen resultado en el examen se verán obligados a trabajar o tener que aplazar su educación indefinidamente hasta que tengan la posibilidad de entrar a una institución de educación superior. Sandoval, Délano y Pizarro (2021) explican de la necesidad de ver la prospectiva como una forma de tener una visión a futuro y encontrar las estrategias para alcanzarla a corto, mediano y largo plazo a nivel nacional, regional, sectorial y local, de acuerdo con la gestión estratégica de cada Estado y buscando las soluciones más acertadas para mitigar los problemas y las brechas que puede tener la sociedad.

4. Posibles estrategias para mitigar los efectos de la pandemia

De acuerdo con las perspectivas de los estudiantes y luego de un diálogo pedagógico en el que trataron cada una de las categorías vistas en las entrevistas, en grupos de trabajo se establecieron algunas estrategias que permitan mitigar el impacto que tienen los efectos de la pandemia en los jóvenes de la Escuela Normal y plantean una serie de herramientas que pueden ayudar en el fortalecimiento de las habilidades y competencias que deben tener los estudiantes cuando terminen su educación secundaria y que les permita afrontar los retos que tiene la sociedad y el mundo luego de la pandemia de COVID-19.

En relación con el empleo, los estudiantes establecen que la cooperativa escolar, que usualmente es dada a personas externas a la institución sea manejada a través de la venta de productos por parte de los jóvenes, con el fin de poder ayudar a las familias que más lo requieren y que puedan en cierta medida solventar algunas de sus necesidades económicas. Otra de las alternativas es dar capacitación para que padres de familia y estudiantes puedan tener formación en emprendimiento a través de las redes sociales o que les abra un espacio para que puedan ofrecer sus productos y servicios por medios digitales u otras plataformas. Así mismo, se plantea la posibilidad de que los estudiantes puedan emplear la tecnología como una nueva herramienta para generar bienes y servicios que puedan ofrecer a la comunidad; por otra parte, aunque la Escuela Normal tenga un énfasis pedagógico, encontrar los convenios o posibilidades para poder realizar otro tipo de estudios de carácter técnico o tecnológico que les brinde la posibilidad de abrirse espacio en otros campos laborales y profesionales que les ayude a disminuir las brechas económicas que tienen las familias de la institución. Los jóvenes solicitan que se les brinden las herramientas necesarias para hacer parte de un mundo globalizado y digital.

En cuanto a la educación, los alumnos comentan que la motivación es un factor primordial que debe hacer parte de las labores académicas, en especial para fomentar el trabajo autónomo y la posibilidad de ser autodidacta, ya que muchos estudiantes no tienen las habilidades y competencias para hacerlo de la mejor forma, como expresan González-, Sangrà, Souto y Estévez (2018) en la actualidad se viene presentando una metamorfosis en la forma como ha venido cambiando el aprendizaje y se reconoce la necesidad de una toma de decisiones relacionada con qué se aprende y cómo se hace, de acuerdo con lo que se desea. La cualificación de docentes y estudiantes en relación con las herramientas digitales como medios para optimizar el desempeño dentro y fuera de las aulas y no solo como elementos distractores o para el ocio, es importante para fortalecer las capacidades que se tienen para el desarrollo educativo.

Por otra parte, se debe fortalecer la inversión de la institución en recursos que permitan a los educandos tener acceso a internet y poder usar los dispositivos electrónicos con los que dispone el establecimiento para ayudar a las familias de bajos recursos económicos. Así mismo, tener la posibilidad de publicar las clases en medios masivos con el fin de consultar o resolver dudas en espacios asincrónicos y en los que se pueda resolver dudas o suplir falencias que se dan en las instrucciones en vivo, según González et al. (2018) hablan del aprendizaje ubicuo en ese sentido, pues se puede hablar de un cuándo y dónde aprender sin barreras espacio temporales. El poder fomentar actividades que incluyan los materiales tecnológicos y pedagógicos para aumentar el interés de los jóvenes en las clases virtuales es primordial y esto se puede hacer a través de capacitación y formación especializada para los profesores, en la que se asumen otros roles como diseñador, director y aprendiz (González et al., 2018). El hecho de escuchar a los estudiantes y reconocer cuáles son sus inquietudes y falencias, no solo a nivel académico, sino anímico, permitiría que los jóvenes puedan expresarse y reconocer la importancia de la educación en su vida personal y más adelante, en su vida profesional.

Es importante tener en cuenta que dentro de la categoría de educación, el bienestar mental es un aspecto que no se puede dejar de lado, ya que hubo varios problemas de ansiedad y depresión dentro de la Escuela Normal, por lo que los jóvenes expresan que tanto la institución como la familia deben actuar de forma mancomunada para buscar los medios para

que se planteen actividades extracurriculares y al aire libre como formas para trabajar mente y cuerpo, entre estas se plantea: programas de recreación para todas las edades, meditación, charlas de motivación, deportes, danza, teatro, entre otros.

El apoyo psicológico a las familias más afectadas por la pandemia y a quienes han tenido problemas psicológicos tener asistencia por parte de la institución para ayuda o consejos de expertos. Por otra parte, se puede tener algún canal de comunicación más estrecho con psicoorientación o psicología en los que haya planes de concientización para no ver las situaciones de salud mental como temas tabúes o que no son comunes en la sociedad actual para que puedan ser tratados a tiempo y se puedan hacer planes de prevención y acompañamiento antes de que ocurran casos graves. Otra alternativa puede ser el habilitar zonas para hablar y ser escuchados, con la ayuda de un orientador, de acuerdo con las necesidades que presenten los integrantes de la comunidad educativa, para Nussbaum (2010, p. 63) “la capacidad de sentir interés y de responder con empatía e imaginación constituye un elemento básico de nuestra herencia evolutiva”, por lo que este tipo de espacios pueden permitir a los estudiantes ver el mundo desde la perspectiva del otro y entender la realidad que cada uno vive.

Finalmente, ante la prospección, el desarrollo de un plan de vida, hacer talleres de actitud vocacional y la ejecución de procedimientos de construcción y análisis de escenarios a futuro, para tener un plan estratégico ante lo que pueda ocurrir más adelante, son algunas de las soluciones que establecen los estudiantes para tener mayor esperanza sobre lo que puede llegar a suceder. Es necesario aclarar que el futuro no se puede predecir, pero tener escenarios de diversos futuros posibles puede ayudar a reconocer esas variables causales y los probables resultados que se pueden conseguir ante determinadas situaciones o decisiones que se puedan llegar a tomar, por lo tanto, seguir un análisis estratégico de estos elementos puede ser de gran ayuda para reconocer las posibilidades que tienen los jóvenes a nivel prospectivo (Jordán, 2016).

CONCLUSIONES

La pandemia tuvo efectos importantes en la vida de los jóvenes de la Escuela Normal, en este grupo de estudiantes se observan las brechas socioeconómicas y las dificultades que tuvo que afrontar cada uno de ellos de acuerdo con su contexto y sus particulares. Las problemáticas en empleo, educación y prospectivas fueron el común denominador durante la situación de COVID-19 y lo que pudieron explicar y analizar los alumnos sobre lo vivido durante este tiempo, permite comprender cuál es su perspectiva ante estos problemas y de qué forma se pueden encontrar salidas desde la educación para afrontarlos de la manera más adecuada. La mayoría de los alumnos mostró que el empleo en el hogar se complicó durante esta época y tuvieron que afrontar problemas económicos serios.

La educación fue la categoría que más afectó a los jóvenes, ya que las brechas digitales, la falta de recursos y de acceso a los medios tecnológicos y el trabajo autónomo se vio muy perjudicado, ya que tanto profesores como estudiantes no estaban preparados para esta situación. El tener tantas desventajas a nivel educativo llevó a que los alumnos vieran afectada su salud mental y que sintieran vulnerados varios de sus derechos en relación con otros grupos sociales que sí contaban con los medios para tener una educación acorde con las circunstancias. La escuela fue un reflejo de los límites y las barreras que tienen muchas personas para acceder a ella, no solo a nivel de cobertura sino de calidad. No obstante, la educación también se convierte en el medio más eficaz para poder tener un bienestar y mejorar la vida de las sociedades, desde allí se pueden fundamentar las estrategias para mitigar, en cierta medida, los problemas que fueron más notorios por la pandemia. Las soluciones planteadas por los jóvenes para mitigar algunos de los efectos de la pandemia pueden ser buenas oportunidades para mejorar la calidad de vida de los estudiantes que salen de las instituciones educativas. El trabajo realizado para analizar, discutir y argumentar lo que se puede hacer desde la escuela ha sido un ejercicio muy productivo que puede generar otros espacios investigativos que permitan reconocer la efectividad de estas ideas

planteadas desde las necesidades de los alumnos. Se han podido describir no solo las problemáticas más sobresalientes en la vida de los educandos durante la pandemia, sino que se pudo comprender varios de los imaginarios mentales y de los pensamientos que se tienen sobre el contexto y la realidad.

La juventud, con las estrategias adecuadas, puede llegar a desarrollar procesos de pensamiento complejos en los que evalúen y critiquen la realidad que viven de forma autónoma y veraz, donde las habilidades a nivel argumentativo se pueden desarrollar y fortalecer de acuerdo con los requerimientos que la escuela les ofrece. Comprender la posición que tienen los jóvenes ante las situaciones y los contextos en los que se encuentran inmersos y la educación a la que acceden, pueden ayudar a encontrar nuevas formas de realizar las labores de enseñanza y aprendizaje, en las que los docentes debemos ser capaces de hacer el esfuerzo para motivar a los alumnos a ver su vida de manera diferente y brindarles las herramientas necesarias para que obtengan las competencias necesarias para desenvolverse en un mundo digital y globalizado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arata, N. (2020). La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas. En Dussel, Inés; Ferrante, P.; Pulfer, D. (compiladores). *Pensar la educación en tiempos de pandemia Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria, 2020. Piedras 1080 - (C1070AAV) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. <https://n9.cl/npsng>
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. ISBN 978-987-722-599-0. <https://n9.cl/qlfn>
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En Dussel, Inés; Ferrante, P.; Pulfer, D. (compiladores). *Pensar la educación en tiempos de pandemia Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria, 2020. Piedras 1080 - (C1070AAV) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. <https://n9.cl/9zzaq>
- Fontana, A. (2020). Pandemia, tecnologías digitales y formación docente. Preguntas a partir de la experiencia. En Dussel, Inés; Ferrante, P.; Pulfer, D. (compiladores). *Pensar la educación en tiempos de pandemia Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria, 2020. Piedras 1080 - (C1070AAV) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. <https://n9.cl/npsng>
- González, M., Sangrá, A., Souto, A., Estévez, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: desafíos para la Educación Superior. *Publicaciones*, 48 (1), 11-38. <https://n9.cl/y2w8n>
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista M. del P. (2010). *Metodología de la investigación*. México. Mcgraw-hill/interamericana editores, s. a. de c. v. sexta edición.
- Jordán, J. (2016). *La técnica de construcción y análisis de escenarios en los estudios de Seguridad y Defensa*. <https://n9.cl/p22ds>
- Lozano Chaguay, L. Lozano Chaguay, S. y Robledo Galeas, R. (2020). Desempleo en tiempos de COVID-19: Efectos socioeconómicos en el entorno familiar. *Journal of science and research*. <https://n9.cl/7km1d>
- Magnani, A. (2020). Educación y tecnologías. Adentro de la caja. En Dussel, Inés; Ferrante, P.; Pulfer, D. (compiladores). *Pensar la educación en tiempos de pandemia Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria, 2020. Piedras 1080 - (C1070AAV) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. <https://n9.cl/9zzaq>
- Mayorga-Núñez, V. G. y Llerena-Novoa, F. M. (2021). Rol de la familia en la educación virtual del nivel inicial. *Retos de la Ciencia*. 5(e).23-41. <https://n9.cl/Ogsav>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores. <https://n9.cl/qp5h>
- Organización Internacional del trabajo. (2020). *Los jóvenes y la pandemia de la COVID-19: efectos en los empleos, la educación, los derechos y el bienestar mental*. <https://n9.cl/a52t>

- Ortiz-Mancero, M.F. y Núñez-Naranjo, A.F. (2021). Inteligencia Emocional: Evaluación y Estrategias en tiempos de pandemia. *Retos de la Ciencia*. 5(11), pp.57-68. <https://n9.cl/8clw5>
- Pachay, M. J. y Rodríguez, M. (2021). La deserción escolar: Una perspectiva compleja en tiempos de pandemia. *Polo del Conocimiento*. Vol. 6, No 1, Enero 2021, pp. 130-155, ISSN: 2550 - 682X.
- Pereyra, A. (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. En Dussel, Inés; Ferrante, P.; Pulfer, D. (compiladores). *Pensar la educación en tiempos de pandemia Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIFE: Editorial Universitaria, 2020. Piedras 1080 - (C1070AAV) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. <http://www.grade.org.pe/crear/>
- PNUD. (2020). *Informe sobre Desarrollo Humano 2020. Edición del Vigésimo Aniversario. La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al desarrollo humano*. Nueva York: Ed. del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://n9.cl/hf8uc>
- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En Dussel, Inés; Ferrante, P.; Pulfer, D. (compiladores). *Pensar la educación en tiempos de pandemia Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIFE: Editorial Universitaria, 2020. Piedras 1080 - (C1070AAV) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. <http://www.grade.org.pe/crear/>
- Ramírez, L. A. (2020). *El Diálogo. Propuesta pedagógica para el siglo XXI*. Bogotá: Magisterio
- Rizo, M. (2007). Intersubjetividad, comunicación e interacción. Los aportes de Alfred Schütz a la Comunicología. *Razón y Palabra*, (57), <https://n9.cl/e6q8t>
- Sandoval, C. Délano, M. P. y Pizarro, P. (Agosto 2021). *Apuntes. Prospectiva y la pandemia del COVID-19*. <https://n9.cl/cgryg>
- Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En Dussel, Inés; Ferrante, P.; Pulfer, D. (compiladores). *Pensar la educación en tiempos de pandemia Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIFE: Editorial Universitaria, 2020. Piedras 1080 - (C1070AAV) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. <https://n9.cl/npsng>
- World Bank. (2020). *Learning poverty in the time of covid-19: A crisis within a crisis*. <https://n9.cl/qipsx>
- World Bank. (2021). *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe*. <https://n9.cl/azmb1>

REPRESENTACIÓN SUSTANTIVA Y SU IMPACTO EN LA DESPENALIZACIÓN DEL ABORTO. REFERENCIA ESPECÍFICA HACIA EL ESTADO DE MORELOS, MÉXICO

SUBSTANTIVE REPRESENTATION AND ITS IMPACT ON THE DECRIMINALIZATION OF ABORTION. SPECIFIC REFERENCE TO THE STATE OF MORELOS, MEXICO

Ricardo Tapia Vega¹
Daniela F. Cerva Cerna²
Francisco Rubén Sandoval Velázquez³

Recibido: 2023-05-03 / **Revisado:** 2023-06-14 / **Aceptado:** 2023-07-15 / **Publicado:** 2023-09-15

Forma sugerida de citar: Tapia-Vega, R., Cerva-Cerna, D. F. y Sandoval-Velázquez, F. R. (2023). Representación sustantiva y su impacto en la despenalización del aborto. Referencia específica hacia el Estado de Morelos, México. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 7(16). 138-153. <https://doi.org/10.53877/rc.7.16e.20230915.11>

RESUMEN

Este artículo pone de relieve, como problema, la reacción que han tenido varios de los Poderes Legislativos de las entidades federativas de México (este país es una federación), influenciados por poderes fácticos conservadores, reacción consistente en reformar sus Constituciones locales, para explicitar en ellas que ha de protegerse el derecho a la vida desde el momento de la concepción. Esto a partir de que la Suprema Corte de Justicia de la Nación, tribunal constitucional de ese país, validó, en el año 2008, la constitucionalidad de la despenalización del aborto configurada por el Poder Legislativo de la Ciudad de México, en 2007, y de que desde esa época ha venido construyendo líneas jurisprudenciales relativas a que no es dable calificar al aborto voluntario como criminal, pues se trata del ejercicio de un derecho constitucional cuya titularidad corresponde en exclusiva a la mujer. El objetivo del trabajo es presentar un breve estudio crítico reflexivo sobre esta problemática, con un alcance en referencia especial al Estado de Morelos, usando entre otros, como métodos, el inductivo, el deductivo, el analógico, el sociológico y el analítico-sintético, presentando como resultado que de lo antes expuesto emergen aspectos ligados a la desigualdad que enfrentan las mujeres en relación al ejercicio de su derecho a decidir sobre sus propios cuerpos, sobre los temas de su salud reproductiva y su libre plan de vida, pues ese derecho solo es realizable en las entidades federativas donde es legal la interrupción voluntaria del embarazo, y no todas las mujeres que habitan en entidades donde el aborto no es legal tienen los medios para

¹Doctor en Derecho y Globalización. Profesor Investigador de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. México. ricardo.tapia@uaem.mx / <https://orcid.org/0000-0003-2750-1828>

²Doctora en Sociología. Profesora Investigadora de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. México. dani.cerva@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-5636-4004>

³Doctor en Sociología. Profesor Investigador de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. México. fsandoval@uaem.mx / <https://orcid.org/0000-0002-6086-7197>

desplazarse a los lugares donde sí lo es, lo cual perpetúa las brechas sociales y económicas para mujeres adultas, jóvenes e incluso niñas. Como principal conclusión, tenemos que los poderes fácticos conservadores han frenado, con su influjo, en sede legislativa, tanto la despenalización del aborto como el reconocimiento del derecho a su práctica voluntaria por la mujer gestante; a pesar de que dicha despenalización y dicho reconocimiento han transitado (lentamente) en sede judicial, en los procesos de control de regularidad constitucional.

Palabras clave: Despenalización, aborto, poderes, fácticos, representación, sustantiva Morelos, México.

ABSTRACT

This article highlights, as a problem, the reaction that several of the Legislative Powers of the federative entities of Mexico (this country is a federation) have had, influenced by conservative de facto powers, a reaction consisting of reforming their local Constitutions, to make explicit in them that the right to life must be protected from the moment of conception. This is after the Supreme Court of Justice of the Nation, the constitutional court of that country, validated, in 2008, the constitutionality of the decriminalization of abortion established by the Legislative Branch of Mexico City, in 2007, and which since that time has been building jurisprudential lines relating to the fact that it is not possible to classify voluntary abortion as criminal, since it is the exercise of a constitutional right whose ownership corresponds exclusively to the woman. The objective of the work is to present a brief critical reflective study on this problem, with a scope in special reference to the State of Morelos, using among others, as methods, the inductive, the deductive, the analogical, the sociological and the analytical-synthetic, presenting as a result that from the above, aspects emerge linked to the inequality that women face in relation to the exercise of their right to decide about their own bodies, on the issues of their reproductive health and their free life plan, since that right only it is feasible in states where voluntary termination of pregnancy is legal, and not all women who live in states where abortion is not legal have the means to travel to places where it is, which perpetuates social and economical for adult women, young people and even girls. As the main conclusion, we have that the conservative de facto powers have stopped, with their influence, at the legislative level, both the decriminalization of abortion and the recognition of the right to its voluntary practice by the pregnant woman; despite the fact that said decriminalization and said recognition have moved (slowly) in court, in the processes of control of constitutional regularity.

Keywords: Decriminalization, abortion, powers, factual, representation, substantive Morelos, Mexico.

INTRODUCCIÓN

El problema que se expone gira sobre la aparición de disparidades regionales en torno a la despenalización del aborto en México.

En las 32 entidades federativas (31 estados y más la Ciudad de México) el aborto es legal cuando el embarazo es producto de una violación, y en 29 se permite cuando el embarazo pone en riesgo la vida de la mujer y cuando el aborto se produce de manera "imprudencial", en 10 cuando el embarazo constituye un riesgo severo a la salud de la mujer, 13 en casos de malformaciones congénitas, en 11 cuando el embarazo es producto de una inseminación artificial no consentida y en un estado, Yucatán, por razones económicas. En solo 5 estados (Baja California Norte, Ciudad de México, Hidalgo, Veracruz y Tlaxcala) es permitido cuando es la voluntad de la persona gestante.

En algunas entidades federativas de México ha sobrevenido una despenalización del aborto pero no merced a reformas legislativas sino a decisiones de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, a propósito de la resolución de asuntos de control constitucional.

Esto hace que no todas las mujeres del país tengan acceso a decidir sobre su situación reproductiva.

Ahora, se ha transitado hacia escenarios de equidad y paridad de género; sin embargo, la representación sustantiva de las mujeres no ha sido del todo efectiva en cuanto a la defensa de sus causas, como la relativa a permitir la práctica del aborto y despenalizarlo.

Pero, se observa que las reformas legislativas relativas a permitir la práctica del aborto y despenalizarlo, no han podido transitar aun en escenarios donde se han integrado parlamentos con mayoría de mujeres legisladoras, ya simple o calificada, pues las estructuras de los poderes fácticos, como las iglesias o los empresarios, han mostrado su poder de hecho generando un influjo en el quehacer legislativo para poner valladares a esas reformas.

Frente a decisiones más o menos recientes de la Suprema Corte de Justicia de la Nación mexicana, que ha considerado la no criminalización del aborto voluntario porque tutela el ejercicio de un derecho constitucional cuya titularidad corresponde en exclusiva a la mujer, dichos poderes fácticos han reaccionado mostrando su influencia en las legislaturas para dar como resultado la configuración de estructuras normativas de tuición de la vida desde el momento de la concepción, con la pretensión de otorgar plenos derechos de persona al concebido y no nacido.

DESARROLLO

1 La tensión entre la despenalización del aborto como mecanismo de garantía del derecho fundamental al libre desarrollo de la personalidad y el derecho fundamental al respeto a la vida desde el momento de la concepción

En México, la Constitución federal dispone, en el párrafo segundo de su artículo 4 que “[t]oda persona tiene derecho a decidir de manera libre, responsable e informada sobre el número y el espaciamiento de sus hijos”, de donde se aprecia que, en garantía de uno de los derechos de libertad (el derecho al libre desarrollo de la personalidad), se reconoce el derecho de las personas a planificar “el número y el espaciamiento de sus hijos”, lo cual implica libertad para procrear hijos o bien para decidir no tenerlos.

De la dignidad humana, como derecho fundamental superior reconocido por el orden jurídico mexicano deriva, entre otros derechos personalísimos, el de todo individuo a elegir en forma libre y autónoma su proyecto de vida. Así, acorde a la doctrina y jurisprudencia comparadas, tal derecho es el reconocimiento del Estado sobre la facultad natural de toda persona a ser individualmente como quiere ser, sin coacción ni controles injustificados, con el fin de cumplir las metas u objetivos que se ha fijado, de acuerdo con sus valores, ideas, expectativas, gustos, etcétera. Por tanto, el libre desarrollo de la personalidad comprende, entre otras expresiones, la libertad de contraer matrimonio o no hacerlo; de procrear hijos y cuántos, o bien, decidir no tenerlos; de escoger su apariencia personal; su profesión o actividad laboral, así como la libre opción sexual, en tanto que todos estos aspectos son parte de la forma en que una persona desea proyectarse y vivir su vida y que, por tanto, sólo a ella corresponde decidir autónomamente (SCJN, 2019).

Por otra parte, tenemos también como derecho fundamental el derecho a la vida, previsto por el artículo 4.1 de la *Convención Americana sobre Derechos Humanos* (e integrado al bloque de constitucionalidad que ha adoptado la Constitución mexicana en su artículo 1, párrafo primero; en México “todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección”) que prescribe:

Artículo 4. Derecho a la Vida

1. Toda persona tiene derecho a que se respete su vida. Este derecho estará protegido por la ley y, en general, a partir del momento de la concepción. Nadie puede ser privado de la vida arbitrariamente.

Así, cuando las mujeres en situación de embarazo no desean el producto, y pretenden abortar, tenemos *prima facie* derechos fundamentales en tensión: derecho de libertad para procrear hijos o bien para decidir no tenerlos *Vis a Vis* al derecho al respeto a la vida desde el momento de la concepción.

Una primera solución a esta tensión aparece al observar que, respecto al texto trasunto de la Convención Americana, el Estado mexicano formuló declaración interpretativa indicando que la expresión “en general” no constituye obligación de adoptar o mantener en vigor legislación que proteja la vida “a partir del momento de la concepción” ya que al ser México una Federación esta materia pertenece al dominio reservado de sus entidades federativas. En ese sentido, en un primer plano, formalmente habría que contrastar la legislación de las entidades federativas en esta materia, y, en aquellas estructuras estatales que no contemplen el derecho a la vida “a partir del momento de la concepción”, el tema del aborto no sería un obstáculo. Pero, en aquellas que por el contrario si prevean esa prescripción la tensión antes referida prevalece.

En el caso de la prevalencia de esta tensión, es pertinente tener en cuenta que una peculiaridad de los derechos fundamentales es que no son absolutos, rasgo que deriva su característica de interdependencia⁴, consubstancial a aquellos, y merced a la cual se conceptúa que estos derechos se hayan interconectados entre sí, sin que pueda pensarse que unos son más importantes que otros. Al respecto, el Pleno de la Suprema Corte de Justicia de la Nación en México ha dicho que “[...]los derechos humanos no son absolutos, atendiendo al principio de interdependencia entre las diversas prerrogativas fundamentales - la que además de suscitarse entre las que asisten a un individuo se actualiza entre distintas personas en razón de la interrelación existente entre sus derechos humanos-[...]” (SCJN, 2014).

En casos concretos de colisión entre derechos fundamentales, como el que ha quedado expuesto (derecho de libertad para procrear hijos o bien para decidir no tenerlos *Vis a Vis* al derecho al respeto a la vida desde el momento de la concepción) la Primera Sala de la referida Suprema Corte ha dispuesto que “[l]a solución de este tipo de conflictos ameritará un ejercicio de ponderación entre los derechos controvertidos, a efecto de determinar cuál de ellos prevalecerá en cada caso” (SCJN, 2010), pudiendo variar el derecho prevalente aún en colisiones similares, en casos diversos con circunstancias contextuales diferentes.

Ahora, sobre el tema del aborto, en el año 2008 la Corte en cita declaró que era constitucional la despenalización del aborto, hasta la 12^a semana de gestación, hecha en 2007 en el entonces Distrito Federal (hoy Ciudad de México), argumentando que (SCJN, 2008):

[...]El derecho fundamental a la vida no es absoluto pues, por principio, todos los derechos de cada persona están limitados por los derechos de los demás. En el caso de la protección a la vida hay, al menos, una restricción constitucional expresa, que es la contenida en el artículo 10^o constitucional que prevé la figura de la legítima defensa [...] y que] el derecho a la vida que como valor establece la Constitución no es absoluto. En una Constitución, cualquiera que ésta sea, no pueden preverse derechos absolutos porque la propia naturaleza del régimen constitucional exige conciliar una serie de valores que no necesariamente son compatibles” [...]

En ese orden de ideas, destaca también que en el año 2021 dicha Corte consideró inconstitucional la penalización del aborto en la legislación del Estado de Coahuila, argumentando que (SCJN, 2021):

[...] La fórmula legislativa de orden penal que fue elegida por el Congreso Local y que contiene la criminalización de la interrupción voluntaria del embarazo en todo momento, supone la total supresión del derecho constitucional a elegir de las mujeres y personas con capacidad de gestar. Si en la formulación abstracta de la conducta

⁴ “Declaración y programa de acción de Viena” aprobada por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos del 25 de junio de 1993, convocada mediante resolución 45/155 de la Asamblea General de Naciones Unidas, misma que hizo suya esta declaración y programa de acción mediante su resolución 48/121.

ilícita se incluyó aquel escenario de interrupción voluntaria del embarazo que acontece durante el periodo cercano al inicio del proceso de gestación, comprendió entonces un evento que no puede calificarse como criminal, pues se trata del ejercicio de un derecho constitucional cuya titularidad corresponde en exclusiva a la mujer.

[...] La instrumentalización que realizó la legislatura estatal perteneciente al orden constitucional local, excede por mucho sus propias finalidades, en virtud de que supondría aceptar la anulación de derechos constitucionales que no pueden ser objeto de limitaciones en disposiciones de carácter estatal.

[...] Estas consideraciones también tienen la pretensión de desterrar la carga negativa asociada al concepto abortar, en relación con la posición en que socialmente se coloca a la mujer o persona con capacidad de gestar que atraviesa por tal evento, pues esto se traduce en un efecto estigmatizante que perpetúa un estereotipo de género en relación con el rol de la mujer en la sociedad; en esa medida, esta sentencia tiene el objetivo de coadyuvar a su resignificación. p.127 Al resultar fundado el concepto de invalidez formulado por la parte accionante, lo procedente es declarar la invalidez del artículo 196 del CPC.

[...] Y, en línea similar, por ejemplo, ha reiterado la inconstitucionalidad de la negativa en los servicios públicos de salud para la práctica del aborto (Zaldívar, 2023), resolviendo que las instituciones sanitarias deben contar con políticas de salubridad para atender, sin dilación alguna, casos urgentes de interrupción legal del embarazo, en caso de violación (SCJN, 2017); y ha dispuesto que la negativa de las autoridades de instituciones públicas de salud, para interrumpir legalmente el embarazo derivado de una violación sexual (en el Estado de Morelos), y para realizar la interrupción de su embarazo por razones médicas (en la Ciudad de México), son contraria a derecho (SCJN, 2017).

En la jurisprudencia internacional destaca el caso *Artavia Murillo y otros (Fecundación in Vitro) Vs. Costa Rica*. Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 28 de noviembre de 2012. Serie C No. 257, resuelto por la Corte Interamericana de Derechos Humanos, en donde, en lo que interesa al presente trabajo, destacan las siguientes partes del fallo interamericano:

[...] La expresión “toda persona” es utilizada en numerosos artículos de la Convención Americana y de la Declaración Americana. Al analizar todos estos artículos no es factible sostener que un embrión sea titular y ejerza los derechos consagrados en cada uno de dichos artículos. Asimismo, teniendo en cuenta lo ya señalado en el sentido que la concepción sólo ocurre dentro del cuerpo de la mujer, se puede concluir respecto al artículo 4.1⁵ de la Convención que el objeto directo de protección es fundamentalmente la mujer embarazada, dado que la defensa del no nacido se realiza esencialmente a través de la protección de la mujer, como se desprende del artículo 15.3.a) del Protocolo de San Salvador, que obliga a los Estados Parte a “conceder atención y ayuda especiales a la madre antes y durante un lapso razonable después del parto”, y del artículo VII de la Declaración Americana, que consagra el derecho de una mujer en estado de gravidez a protección, cuidados y ayudas especiales.

[...] Observándose que, en este caso se aprecia que el derecho a la vida intrauterina es gradual e incremental y que puede ceder ante otros derechos fundamentales en tensión, pues la vida del embrión no es un valor absoluto, como no lo son derechos fundamentales entre sí, destacando que se determinó que no procedente otorgar el estatus de persona al embrión.

En el derecho comparado, lo expuesto en el párrafo anterior encuentra analogías, por ejemplo, en la sentencia STC 53/1985 del Tribunal Constitucional español, que declaró no reconocer al *nasciturus* como sujeto de derecho, indicando que los únicos titulares de derechos son las personas nacidas, o en la sentencia 355/2006 de la Corte Constitucional de

⁵ El artículo 4.1 de dicha Convención Americana indica que “toda persona tiene derecho a que se respete su vida. Este derecho estará protegido por la ley y, en general, a partir del momento de la concepción. Nadie puede ser privado de la vida arbitrariamente”.

Colombia, que despenalizó parcialmente el aborto en ese país, indicando no reconocer al *nasciturus* como persona.

Finalmente, en el *soft law* internacional resulta interesante el contenido de la observación general número 22, del 2 de mayo de 2016, titulada “derecho a la salud sexual y reproductiva”, emitida por el *Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales* en interpretación del artículo 12 del *Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales*, en la que en relación al derecho a la salud sexual y reproductiva se considera a la anticoncepción y el aborto como temas y acciones de política pública sanitaria.

Expuesto lo anterior, el acceso al aborto, en sus aspectos de despenalización y de obligación prestacional a cargo del Estado, puede apreciarse como un mecanismo de garantía del derecho fundamental al libre desarrollo de la personalidad, e interdependientemente, de diversos derechos fundamentales como el derecho a la dignidad, el derecho a la protección de la salud, entre otros.

2 Contexto de análisis de la despenalización del aborto desde un enfoque de género

La omisión de parte del Estado de atender el problema de salud y justicia que implica el aborto, afecta a muchísimas mujeres que se ven expuestas a procedimientos riesgosos ya que en muchas ocasiones la ley las penaliza en caso contrario, y esto aumenta enormemente las hospitalizaciones provocadas por abortos inseguros, por tanto, es un problema de salud pública que afecta directamente a las mujeres y también a sus familias porque estamos hablando de posibles muertes maternas que dejan en el desamparo a los hijos sobrevivientes de estas mujeres; estamos hablando de un estado de derecho que tiene que dar efectividad a políticas públicas adecuadas en materia de salud sexual y reproductiva.

En este apartado intentaremos dar un encuadre descriptivo sobre los efectos que la despenalización del aborto en la Ciudad de México, capital del país, calificada, como ya se ha visto, como constitucional por la Corte mexicana en el año 2008, generó a nivel social, político y normativo; destacando las reacciones en los distintos congresos estatales que ponen de relieve el papel que cumplen los partidos políticos, las organizaciones de la sociedad civil – a favor o en contra-, las autoridades estatales, los medios de comunicación y las organizaciones con tintes religiosos en torno al derecho de las mujeres a decidir su maternidad ante un embarazo no deseado. Todos estos actores construyen una serie de discursos que tienen como trasfondo argumentos en torno al control de la sexualidad de las mujeres (Sánchez, 2014).

A nivel de los actores internacionales vinculados al tema, México es parte de una serie de instrumentos para promover el marco internacional de derechos humanos que favorecen los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres. Destaca la *Conferencia internacional sobre población y desarrollo* reunida en El Cairo, Egipto, en 1994. Con la participaron de representantes de 180 países. El debate en este encuentro fue un parteaguas en la instalación de la agenda pública internacional, destacándose la importancia del reconocimiento del derecho de las mujeres a la salud y sus aspectos reproductivos como factores cruciales para el desarrollo, siendo el aborto un tema preponderante de la discusión, específicamente al debatir cómo su práctica en condiciones inseguras es causal de muerte.

Un año después, en la *Cuarta Conferencia Internacional de las Mujeres*, en Beijing, nuevamente se puso al centro del debate la necesidad que los estados tienen de afrontar -en términos de salud- los abortos peligrosos, así como revisar las medidas de carácter punitivo en contra de las mujeres que han tenido abortos ilegales.

De igual forma, en 2006 el *Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* de la ONU expresaba su preocupación por las violaciones de los derechos humanos contra mujeres que abortaran, y solicitó específicamente al gobierno mexicano que se ocupara de la elevada tasa de mortalidad materna causada por los abortos practicados en condiciones de riesgo. Particularmente en el caso de niñas y jóvenes.

Como lo sostienen Lerner, Guillaume y Melgar (2016), el marco internacional de derechos humanos que promueve el derecho de las mujeres a vivir sin violencia, con igualdad,

autonomía y salud y por tanto la protección de esta última, implica el cumplimiento de metas mínimas y lineamientos y recomendaciones que instan a prevenir y evitar embarazos no deseados, embarazo adolescente y muerte y morbilidad materna.

Es por ello que el debate al acceso al aborto seguro y legal también se dirige a plantear esta medida como de seguridad y salud pública para las mujeres. Ahora bien, este argumento, pese a las bases científicas que lo acompañan, no basta para persuadir a los tomadores de decisión de su importancia. Siguiendo a Joan Subirats (2001) en el debate público cada vez resulta más difícil sostener que la intención de los actores se dirige a defender intereses generales, los actores políticos usan su posición de poder-normativo para obligar al resto a asumir una determinada postura ya que sus decisiones son interpretadas como decisiones de todos.

Este ha sido el caso de varias modificaciones jurídicas para bloquear la despenalización del aborto en todo el país; varios sectores políticos y grupos conservadores utilizan su capacidad de persuasión como fuerzas políticas para sostener como legítimos supuestos “derechos de un embrión”, atribuyéndole la condición de persona, restando con ello validez al argumento de los derechos de las mujeres. Esta estrategia da cuenta de cómo los representantes públicos actúan movidos por compromisos y negociaciones previas en función de bloquear la medida. Los legisladores, incluso los de izquierda, se han dejado influir por estos discursos contrarios a los derechos de las mujeres, presentando una postura no acorde con los principios de un estado laico que debe velar por el interés general, y no por intereses particulares de grupos conservadores.

Desde organizaciones de la sociedad civil, la academia y las coaliciones promotoras en la defensa de los derechos de las mujeres, es preocupante ver cómo el Estado laico cede en este debate a las presiones e injerencia de grupos conservadores promovidos tanto por la iglesia católica como por otras vertientes cristianas. El discurso promovido con orientación dogmática sostiene que un embrión es una persona con derechos que están por sobre el derecho de la vida de una mujer, a pesar, de que, como se ha visto, los sistemas jurídicos no reconocen, en general, al *nasciturus* como persona.

Pese que se cuenta con evidencia científica que demuestra que desde la despenalización del aborto en la Ciudad de México el índice de muertes maternas asociadas al riesgo por abortos mal practicados disminuyó considerablemente, y con ello se han evitado muertes maternas y se ha reducido la morbilidad relacionada con los abortos inseguros, los recursos cognitivos han sido desechados por parte de las autoridades de varios estados del país.

Desde un análisis político, a partir de la reforma de despenalización del aborto en 2007, en la Ciudad de México, varias entidades federativas de la República, en reacción a ello, han modificado sus Constituciones estatales para establecer que la protección de la vida debe hacerse desde la concepción. Un ejemplo de esto es el caso del Estado de Morelos; y con ello se instala una incertidumbre jurídica que conlleva una acción punitiva hacia mujeres. Lerner, Mier y Melgar (2016) revisan los debates en torno a la despenalización del aborto en la Ciudad de México, y destacan el análisis de los argumentos a favor y en contra de la despenalización, las posturas, los conceptos utilizados y las lógicas y valoraciones que se expresan en estos dos polos.

El papel de los actores es sumamente importante en el caso de la lucha por la despenalización del aborto, así como el movimiento feminista ha salido a las calles a protestar, a nivel institucional, mujeres vinculadas a partidos políticos o en el gobierno han sostenido argumentos que provienen de las plataformas internacionales derivadas de las convenciones y conferencias organizadas por las Naciones Unidas que desde los 70's, y han tomado como marco de referencia la pérdida de legitimidad del enfoque poblacionista que predominó en gran parte del siglo XX, aunado a la necesidad de control de la natalidad, principalmente en países pobres.

Aun se sostiene la idea de que el Estado tiene un papel fundamental en la disminución de los niveles de fecundidad. Desde 1975 con la primera conferencia mundial y el año internacional de la mujer, celebrados en México, el análisis de los factores que están en juego en la reproducción poblacional integra los derechos de las mujeres a tomar sus propias decisiones

en materia de sexualidad y reproducción. Sin duda el movimiento feminista internacional de la década de los 70's pone en escena la situación de muchas mujeres que deben experimentar embarazos no deseados. En este escenario es trascendente la educación y promoción de métodos anticonceptivos para las mujeres, y en específico para las de sectores de población vulnerable que tienen escaso acceso a servicios de salud público de calidad.

Aun cuando el discurso de organizaciones feministas apuntaba a la reivindicación de una maternidad libremente elegida y con ello la necesidad de liberalizar el acceso al aborto en condiciones seguras, el enfoque de población era más limitado en un sentido de control demográfico más que de ampliación de derechos para las mujeres.

Como ya lo mencionamos, un punto de inflexión en el debate fue la *Conferencia internacional sobre población y desarrollo* realizada en El Cairo en 1994, y un año después la *Cuarta Conferencia Internacional de las Mujeres* realizada en Beijing. En ambos encuentros el discurso internacional promovido por la ONU, relativo a los derechos sexuales y reproductivos propugnaba el reconocimiento de la necesidad de programas de salud que no solo se dirigieran al control de la fecundidad, sino que además garantizaran el derecho de las mujeres a decidir tener o no hijos, y en caso de tenerlos, poder decidir también cuando y cuántos. Este cambio en la orientación del discurso subrayaba el principio de libre elección en cuestiones relativas a la propia sexualidad. Conceptos como no discriminación, maternidad sin coacción y discriminación alertaban el enfoque punitivo de parte del Estado. Es menester señalar que en estas conferencias no se promovía el acceso al aborto libre y gratuito, solo se destacaba la necesidad de atender los efectos de los abortos inseguros en la salud pública.

El discurso feminista ha puesto énfasis en los embarazos vinculados con la violación y situaciones de coacción derivadas de relaciones de género asimétricas. Estos fenómenos van más allá de una problemática asociada a problemas de salud pública y exigen legitimar argumentos fundados en la promoción de los derechos de las mujeres en todos los ámbitos de su vida.

Claramente el giro discursivo de orientación hacia una nueva perspectiva de derechos resultaba crítica de las acciones emprendidas por el estado que reproducían la desigualdad y que afectan principalmente a los grupos en condición socioeconómica desfavorecida, así como mujeres indígenas en contextos marginales (Lerner, et al 2016)

Pese a que México tenía una política activa en materia de planificación poblacional la distribución de métodos anticonceptivos, así como la información proporcionada en términos de educación sexual ha sido siempre cuestionada e incluso existen varias demandas sobre esterilizaciones forzadas sin consentimiento en sectores de mujeres pobres.

De igual forma, uno de los principales rezagos que hoy día persisten en México es la elevada fecundidad temprana de los adolescentes y la mortalidad materna en este sector, lo que también nos pone en alerta con el tema de la violencia sexual a menores. Sectores feministas y de organizaciones sociales han denunciado el alto número de menores víctimas de abuso dentro del hogar, o su entorno cercano que demandan servicios de salud especialmente en atención obstétrica por embarazo y parto, y que obtienen respuestas insuficientes e inadecuadas, sobre todo para la población vulnerable y que es parte de contextos marginales.

Hay una serie de complicaciones a la salud asociada a los abortos inseguros en el mundo, entre las que destaca el aborto incompleto, sangrado excesivo, e infecciones que causan muerte materna y morbilidad. Menos común son las complicaciones más severas como *shock séptico*, o perforación de los órganos internos debido a que las mujeres pobres recurren a métodos no seguros. Ellas tienden a experimentar complicaciones más severas en relación a otras mujeres, algunas incluso mantienen padecimientos a lo largo de su vida, como dolores crónicos infertilidad y cuadros inflamatorios. Para el caso de México otro actor relevante lo constituye la iglesia católica como una organización que en términos políticos ha expresado su continua posición contraria a reconocer la autonomía sexual y reproductiva de las mujeres.

Este actor político no solo ha tenido injerencia en restringir las políticas de planificación familiar, sino también se ha mostrado contrario a una política de educación sexual, laica y científica, lo que impacta principalmente en embarazos no planeados de adolescentes; no hay una política eficiente, clara y constante para prevenir el embarazo en edades de iniciación sexual temprana, así como una educación sexual integral en adolescentes y jóvenes.

El influjo de las iglesias también encuentra una variable de clase al incidir en comunidades vulnerables, lo que aumenta la gravedad de la problemática ya que los abortos inseguros están asociados directamente a situaciones de pobreza, exclusión y violencia, que afecta en su mayoría a niñas, adolescentes y jóvenes que se ven privadas de tener acceso a servicios de salud sexual y reproductiva que sean integrales y de calidad.

En lo particular los grupos conservadores de la iglesia católica y otras Iglesias impulsan acciones que intentan que la noción de derechos sexuales y reproductivos no sea vinculada a los derechos humanos. Su contraofensiva –a partir de las modificaciones legislativas que despenalizaron el aborto, en 2007, en la Ciudad de México– se dirige a promover contrarreformas legales para proteger la vida desde la concepción, es decir, otorgarles plenos derechos a los no nacidos, discurso que se combina con otros discursos de grupos conservadores como es el *Colegio de Abogados Católicos de México*, creado en 2005 para promover principios cristianos en el derecho.

Los grupos conservadores plantean que la despenalización del aborto es una amenaza a la familia, sosteniendo que este es el núcleo básico de la sociedad. También han recurrido a la amenaza de excomulgar y excluir de la comunidad religiosa a mujeres que practiquen la interrupción del embarazo, así como el personal médico involucrado.

Entre los argumentos emanados de actores independientes, políticos y juristas, a favor de la despenalización del aborto, es importante destacar el papel de ciertos académicos que ponen de relieve la importancia de un estado laico no confesional, que se fundamenta en la soberanía popular y que por tanto mantiene a raya fanatismos y creencias religiosas como sustento de las políticas y decisiones legislativas. A nivel biomédico, el carácter científico señala que el embrión de 12 semanas no es un individuo biológico, ni mucho menos una persona.

En términos legales es importante señalar que las reformas en materia de despenalización del aborto no solo modifican la legislación en materia de salud sino también los códigos penales. En este sentido no es lo mismo promover un aborto que la despenalización de la interrupción legal del embarazo hasta las 12 semanas. Por tanto, en términos estrictos el aborto y su consideración como un tema de política criminal siguen poniendo las mujeres como sujetos susceptibles de penalización.

En relación a la importancia del contexto que permite nuevas ventanas de oportunidad favorables a la despenalización del aborto, existe un consenso en señalar que la voluntad política es fundamental. No sólo la fuerza de los colectivos feministas sino el nivel de progresismo de las autoridades en turno, pueden facilitar impulsar una agenda en este sentido.

Ahora bien, es preciso no confundir progresismo con movimientos autodenominados de izquierda, ya que la experiencia ha demostrado que tener un gobierno de izquierda no asegura una conciencia de los derechos de las mujeres y menos de su salud sexual y reproductiva.

Las disparidades regionales en torno a la despenalización del aborto solo reflejan la desigualdad que tiene como consecuencia directa a las mujeres y sus familias. El aborto solo se encuentra despenalizado en 12 de las 32 entidades federativas de México, y en la mayoría de los casos, la despenalización ha sido producto de decisiones de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, a propósito de la resolución de asuntos de control constitucional, y no de reformas desde los Poderes Legislativos estatales.

Para finalizar, consideramos que a la fecha los debates sobre la despenalización del aborto no han variado de manera sustantiva en términos de contenido. Es decir, las orientaciones ideológicas conservadoras en torno a lo que supone la despenalización del aborto se

mantienen; lo que ha cambiado es la incidencia de la movilización feminista dado el influjo del activismo a nivel global.

La experiencia de la denominada “Marea Verde” en el mundo, con el caso de Argentina (Tesoriero, 2020) (Freire, 2018) y otros países de la región, ha sido central en poner el tema en la agenda internacional.

En efecto, la presión de grupos y colectivos organizados de mujeres en los últimos cinco años en el país y en el resto del mundo, ha posibilitado que siga siendo objeto de debate público la despenalización del aborto, en el marco del derecho a la autonomía sexual y reproductiva de las mujeres.

La movilización de la “Marea Verde” comenzó precisamente en Argentina en 2018, cuando se presentó un proyecto de ley para legalizar el aborto en el país. Miles de mujeres y activistas salieron a las calles vistiendo pañuelos verdes y manifestándose a favor de la legalización del aborto seguro, legal y gratuito. A pesar de no haber sido aprobado en ese momento, el movimiento generó un amplio debate en la sociedad argentina y sentó las bases para una mayor visibilidad y conciencia sobre el tema.

El impacto de la “Marea Verde” no se limitó a Argentina. A medida que las noticias y los relatos de la movilización se difundieron a través de los medios de comunicación y las redes sociales, surgieron movimientos similares en otros países, especialmente en América Latina y España. Las manifestaciones, marchas y actividades de la “Marea Verde” se convirtieron en un símbolo de la lucha por los derechos reproductivos y la autonomía de las mujeres.

La movilización de la “Marea Verde” ha generado un intenso debate en todo el mundo en torno al tema del aborto. Por un lado, los defensores de la marea verde argumentan que la legalización del aborto es fundamental para garantizar la salud y los derechos de las mujeres, así como para combatir la discriminación y la violencia de género. Sostienen que la prohibición del aborto conduce a abortos clandestinos y peligrosos, poniendo en riesgo la vida y la salud de las mujeres.

El efecto de la “Marea Verde” se ha dejado sentir también en México, y como se ha visto, en el contexto de su activismo, en septiembre de 2021, la Suprema Corte de Justicia de consideró inconstitucionales una serie de artículos del *Código Penal del Estado de Coahuila* que penalizaban el aborto.

Pero, como se ha expuesto, entre 2008 y 2011 una serie de Estados blindaron sus Constituciones como una reacción en cascada de los grupos ultraconservadores apoyados por partidos políticos, la jerarquía de la iglesia católica y otras entidades cristianas, así como por la asociación de abogados católicos y por empresarios privados, reformándose varios textos constitucionales estatales para explicitar en ellos la protección a la vida desde el momento de la concepción o la fecundación.

3 Blindaje legal para impedir la despenalización del aborto en Morelos

En el caso del Estado de Morelos, en el año 2008, a iniciativa de la Diputada local del Partido Acción Nacional, Martha Patricia Franco Gutiérrez, se modificó la *Constitución Política del Estado de Morelos*, agregándole el artículo 1º Bis, a fin de explicitar que en dicho estado debe protegerse la vida de los seres humanos desde el momento de la concepción, replicando una estrategia que a nivel nacional ese partido venía impulsando a través del gobierno federal, y en muchos casos, con la concurrencia de los gobiernos locales. Así, el artículo en comento quedó redactado de la siguiente forma:

Artículo 1 Bis.- De los Derechos Humanos en el Estado de Morelos: En el Estado de Morelos se reconoce que todo ser humano tiene derecho a la protección jurídica de su vida, desde el momento mismo de la concepción, y asegura a todos sus habitantes, el goce de los Derechos Humanos, contenidas en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la presente Constitución y, acorde con su tradición libertaria, declara de interés público la aplicación de los artículos 27 y 123, de la Constitución Fundamental de la República y su legislación derivada.

En relación al papel de los partidos políticos y la promoción de la despenalización del aborto es importante destacar que la izquierda mexicana no ha sido homogénea en su discurso, y más bien algunos sectores han sido reacios a que las mujeres tengan el derecho a la autonomía reproductiva.

Este ha sido el ejemplo de la situación que se experimenta en el Estado de Morelos, que pese a contar con diputados y diputadas de partidos de izquierda, la corriente política no ha apoyado la despenalización del aborto.

Como lo sostiene Sánchez Fuentes, la izquierda en México está lejos de asumir el compromiso que significa priorizar la agenda feminista, aun cuando más cerca que la derecha, son las coyunturas y los tiempos políticos los que han hecho la diferencia (Sánchez, 2014, p.219)

Desde un análisis político es importante señalar que Morelos ha sido parte de los procesos y estrategias de blindaje desarrollados posteriormente a la despenalización del aborto en Ciudad de México por parte de la Suprema Corte de Justicia de la Nación en 2008. Para el caso de Morelos, destaca la intervención el 13 de marzo de 2023 de la diputada federal, Jessica Ortega de la Cruz, quien llamó al Congreso Local a despenalizar el aborto en el estado, reseñada en medios periodísticos indicado que “lamentablemente, siguen insistiendo en no visibilizar lo que es urgente para las mujeres, no es un tema que se tenga que tomar a la ligera, es un tema importante, las mujeres tenemos el derecho a decidir sobre nuestro cuerpo” (Arellano, 2023).

En el marco de la conmemoración del día internacional de la mujer, el 8 de marzo, en 2023, el presidente de la Mesa Directiva del Congreso de Morelos, Francisco Erik Sánchez Zavala informó que la iniciativa de despenalización del aborto ya había dictaminada y que solo falta llevarla al pleno a votación; sin embargo, a la fecha esto no ha ocurrido.

4 Semblanza de la representación parlamentaria de las mujeres

La democracia representativa, como lo es el modelo de democracia mexicana, requiere de representantes, es decir, de personas con ciudadanía que representen los intereses de otros ciudadanos y/o ciudadanas con los cuales comparten valores, principios, ideología, entre otros factores de cohesión político-social. Como es bien sabido, esta condición ha cuestionado la democracia desde la forma de conducción en Atenas durante el periodo clásico griego y hasta la actualidad, ya que no son necesariamente los asambleístas los representantes de los diversos grupos, principalmente de las minorías.

Un caso emblemático es la representación de las mujeres, por su longevidad, así como por la coyuntura nacional es el de las representantes mujeres en los congresos locales mexicanos, las diputadas en los Congresos locales así como en el Congreso de la Unión tras las elecciones de 2021. Como es sabido, la luchas por las vindicaciones políticas feministas surgen en el mismo momento que los sistemas republicanos arrebatan el poder, por la fuerza, a la aristocracia. Desde aquel momento, las mujeres vindicaron sus derechos políticos, ser ciudadanas, tener derecho a votar y ser votadas; ser representantes de otras ciudadanas y ciudadanos.

Las democracias occidentales tardaron más de un siglo en reconocer y conceder lo que se les había concedido a los varones en el acto revolucionario que erigieron las primeras repúblicas representativas. En el caso particular de México, fue hasta finalizar la segunda guerra mundial en 1947, en 1953 se concede el voto a las mujeres, quienes pudieron votar por primera vez; en 1954 por primera vez una mujer, Aurora Jiménez Palacios, fue electa como diputada (Hernández, 2022).

El 31 de diciembre de 1974 cuando se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Decreto que reformó y adicionó, entre otros, el artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, para establecer la igualdad entre mujeres y hombres ante la ley. Es decir, en el caso de la democracia mexicana, solo se les reconoció el derecho de representación a las mujeres hasta la década de los 50 del siglo pasado y la igualdad hace tan sólo cinco décadas.

No obstante, el reconocimiento de los derechos de las mujeres no trajo consigo la inmediata participación e inclusión de las mujeres en los procesos político electorales del país. Si bien es cierto que las mujeres tenían derecho a votar y ser votadas, difícilmente los partidos políticos las consideraban como candidatas viables a los puestos de elección popular. A pesar de que muchas mujeres fueron integrantes del congreso de la Unión, así como de los congresos locales, no se puede decir que ellas estaban en condiciones de representar a los intereses político-sectoriales de las mujeres, ya que seguían siendo muy pocas las que podían llegar a ser representantes populares.

Fue hasta la reforma constitucional del año 2014, cuando se obligó a los partidos políticos a tener paridad en todos los puestos de elección popular, destacando que también los entes encargados de la organización de las elecciones dispusieron de acciones afirmativas para garantizar la integración paritaria de los parlamentos. Sin embargo, a pesar de que las mujeres desde la elección intermedia de 2015 empezaron a acceder a los congresos federal y locales, fue hasta el año 2019 cuando se contó con paridad de legisladoras. Empero, lo cierto es que se cuestionó su capacidad, así como su representatividad, ya que algunos grupos debatieron que no vindicaran los derechos de las mujeres o realizaran acciones en pro de ellas.

Se teorizó entonces sobre la representación sustantiva de las mujeres, ya que muchas de las primeras legisladoras que llegaron al Congreso de la Unión o a los congresos locales, a juicio de algunas teóricas, no representaban las reivindicaciones feministas, ni se reconocían a sí mismas como parte de este movimiento (García, 2019). Un caso que llamó la atención fue el de las llamadas “Las Juanitas”, que fueron de las primeras diputadas federales en llegar por medio de una acción afirmativa, las cuales una vez que fueron declaradas formalmente diputadas, renunciaron a su cargo a fin de que los suplentes, que eran sus esposos o varones cercanos a ellas por distintas razones, tomaran sus lugares, burlando así el espíritu de las acciones afirmativas a favor de las mujeres.

Esta crítica a la falta de identidad de algunas legisladoras electas bajo los criterios de dichas acciones afirmativas ha generado la necesidad de categorizar y diferenciarlas de otras legisladoras que asumen la representación de la agenda feminista como parte de su agenda política, lo que se ha denominado representación sustantiva, ya que no se trata solo de que las mujeres ocupen un espacio como legisladoras, sino que también reivindiquen la agenda feminista. También en ocasiones se les tacha de no tener un programa político acorde a las demandas de las mujeres (Vázquez, 2019).

Por otra parte, se ha documentado que la falta de productividad legislativa está más ligada a la especialización y la experiencia parlamentaria de las legisladoras y legisladores, en general, que con el género. Es decir, tiene mayor peso en la producción legislativa la experiencia parlamentaria, haber sido diputada o diputado anteriormente, que el género de las y los legisladores. Lo mismo se puede decir en relación con la profesionalización y especialización, ya que las personas que tienen conocimientos de derecho parlamentario o se han especializado en esta rama del derecho, tienen una mayor productividad legislativa, siendo este factor de mayor relevancia que el género.

Por lo que la crítica sobre la falta de representación sustantiva, es muchas veces excesiva e infundada, porque los datos nos muestran que las legisladoras tienen una mayor productividad legislativa que sus pares varones en los congresos locales (Hernández, 2022). Las legisladoras producen más en cantidad y con mayor énfasis en los problemas que la sociedad les demanda, recogiendo no solo de la opinión pública y su base electoral, sino de la ciudadanía en general, las inquietudes que tratan de transformar en iniciativas de Ley.

La productividad legislativa en relación al género resulta ser favorable a las mujeres, ya que son las diputadas quienes tienen una mayor productividad legislativa, es decir, producen un mayor número de productos legislativos como iniciativas de Ley, decretos de Ley, iniciativas de decreto, decretos, iniciativas de punto de acuerdo, entre otros productos legislativos (Hernández, 2022). Así, si se toma la categoría de género como factor de productividad legislativa, encontraremos que las mujeres tienen una mayor productividad parlamentaria, y legislan no solo en relación a la agenda feminista, sino que lo hacen con

otras agendas como la ambiental, la de participación ciudadana, la de salud, la de cultura; entre otras (Hernández, 2022).

Existen investigaciones que demuestran que típicamente, en México, las legisladoras, no acceden a las comisiones de mayor jerarquía al interior del congreso de la Unión ni de los congresos locales (Hernández, 2022). Por ejemplo, la presidencia de la mesa directiva o la presidencia de la junta de coordinación política, normalmente recae en un hombre. Incluso otras comisiones legislativas como la de Puntos Constitucionales o Programación-presupuesto, igual son presididas por varones normalmente. A las legisladoras se les dan comisiones legislativas como la de Salud, Educación, Cultura, entre otras.

Es decir, las comisiones que se les asignan a las diputadas si tienen el sesgo de los estereotipos de género, principalmente lo relacionado a la maternidad y el cuidado de otros como son los casos de la agenda de salud, educación e incluso ambiente; ya que las comisiones y/o cargos legislativos relacionados con el poder, la decisión, los recursos económicos del Estado, seguridad, defensa, las finanzas pública, siguen dándose a los varones, siguiendo el estereotipo de género de los hombres como proveedores o valientes.

Una mayor representación de las mujeres, se piensa por algunos teóricos del trabajo parlamentario (Mansbridge, 1999), debe traducirse en una mayor productividad parlamentaria que favorezca las reivindicaciones feministas, lo cual es complejo ya que no se puede identificar una sola agenda feminista. También se les cuestiona a las diputadas el que no legislen con perspectiva de género, lo cual también es debatible; ya que las mujeres también representan a los hombres, por lo que en ocasiones se ven forzadas a negociar esta perspectiva. Legislar con perspectiva de género no debiese ser una tarea solo de las mujeres, las leyes actuales contribuyen a vulnerar los derechos de las mujeres, así toda acción legislativa debiese tener el tamiz de la perspectiva de género.

Se les pide a las diputadas legislar en asuntos de las mujeres, pero esto es confuso, ya que no existe la mujer, como un ente universal sino mujeres concretas en situaciones y contextos diferentes, por lo que legislar a favor de las mujeres tiene que ver con acceso a la educación, a la salud, la seguridad social, la seguridad pública, al ejercicio de sus derechos políticos, entre otros. Legislar sobre el presupuesto es una acción importante, ya que las políticas públicas que el Estado impulsará están relacionadas con el presupuesto del que disponen, por lo que el presupuesto de la federación con perspectiva de género sería un gran avance para construir la igualdad entre hombres y mujeres en México.

Este exceso en las consideraciones de la representación sustantiva puede llevar a la falsa premisa consistente en que las legisladoras solo deben legislar en asuntos de las mujeres, y en lo relativo a sus derechos o políticas públicas a favor de ellas, excluyéndolas de otras agendas. Es importante reconocer que las diputadas pueden legislar sobre otras agendas igualmente prioritarias para sus representadas y representados, porque las legisladoras también representan a los varones de sus distritos electorales. En todo caso, la representación sustantiva en legislar sobre seguridad pública, tendría que ver con legislar con perspectiva de género sobre seguridad pública, por ejemplo.

Las mujeres pueden representar a hombres y mujeres, la perspectiva de género como una condición de una legisladora puede ser importante pero no excluyente. El constreñir a las diputadas a legislar solo en favor de las mujeres "...excluye la posibilidad de que las legisladoras prioricen temas económicos, de seguridad, relaciones internacionales o de otra índole; no considera que la agenda de estas puede estar asociada a problemáticas específicas de su electorado, partido u origen territorial; no diferencia entre la promoción de leyes y la aprobación de éstas, y; equipara injustificadamente la 'agenda de género' con la promoción de leyes favorables a las mujeres" (Vázquez, 2019, pp.17-18).

5 Los actores de la política: tensiones y disputas discursivas y su impacto en la continuidad de la ley punitiva hacia las mujeres

Ahora bien, es válido afirmar que las legisladoras tienen una productividad legislativa importante, pero muchas de sus iniciativas no son dictaminadas, por lo que no son aprobadas. Toda vez que la ciudadanía en general, no conoce del proceso legislativo, en ocasiones se considera sin fundamento la falta de productividad legislativa de las diputadas. No se trata de una falta de productividad legislativa, sino que en muchos casos los productos legislativos no son tratados de igual forma que los de sus pares varones, ya que en las comisiones dictaminadoras las propuestas de las y los legisladores en muchas ocasiones no son dictaminadas en tiempo y forma, como lo señala la Ley, por lo que no son aprobadas, dando la impresión de poca productividad o ineficiencia parlamentaria.

En el caso concreto de las legislaturas en el Estado de Morelos, por lo menos desde 2015 a 2024, podemos ver como la integración de diputadas ha sido variante, alcanzando su cúspide en la LIV legislatura donde las mujeres ocuparon el 75% de los curules del Congreso del Estado de Morelos. En estos tres periodos (2015-2018, 2018-2021, 2021-2024) las diputadas han legislado en diversos temas a favor de los derechos de las personas y en particular de las mujeres, no solo en acceso a una vida libre de violencia, sino en derechos patrimoniales, salud, empleo; entre otros.

Por otra parte, la aprobación de las iniciativas de Ley o de decretos que modifica y/o reforman as leyes y códigos, no solo depende de las y los diputados, existen grupos externos de poder, que, a través del cabildeo, pueden influir en las decisiones de los legisladores. Estos grupos de interés no les interesa ser parte del Estado ni disputar el poder político como lo hacen los actores políticos, sino que son grupos que comparten identidades económicas, morales y/o sociales. “Aunque estos grupos defienden intereses privados, sus acciones tienen un carácter político en tanto que buscan influir en los dirigentes de las instituciones del Estado para que tomen decisiones acordes a sus deseos” (Hernández, 2018).

Hay un caso paradigmático en la agenda feminista y que ha sido punto crítico de las opiniones que se externan sobre el trabajo de las legisladoras del Estado de Morelos, el derecho a la interrupción legal del embarazo por parte de las mujeres y de otras personas gestantes. En México, en las 32 entidades federativas (31 estados y más la Ciudad de México) el aborto es legal cuando el embarazo es producto de una violación, en 29 se permite cuando el embarazo pone en riesgo la vida de la mujer, en 29 cuando el aborto se produce de manera “imprudencial”, en 10 cuando el embarazo constituye un riesgo severo a la salud de la mujer, 13 en casos de malformaciones congénitas, en 11 cuando el embarazo es producto de una inseminación artificial no consentida y en un estado, Yucatán, por razones económicas.

Es importante destacar que en solo 5 estados (Baja California Norte, Ciudad de México, Hidalgo, Veracruz y Tlaxcala) es permitido cuando es la voluntad de la persona gestante. Aun en los casos en los que el aborto es permitido por ley bajo ciertos criterios, el acceso a un aborto seguro y legal en dichas circunstancias aún continúa siendo limitado, excepto en la Ciudad de México donde se están implementando servicios gratuitos de aborto electivo seguro dentro de las primeras 12 semanas de gestación.

Así las cosas, en México solo 5 entidades federativas han legislado y aprobado el aborto voluntario, y en 27 estados restantes de la república esta posibilidad sigue siendo ilegal, penada con cárcel a la persona gestante que se practique un aborto voluntario, y en algunos casos al personal médico que le asista. Es importante advertir que se considera equivocada la visión de que el aborto es un tema exclusivamente de “salud pública” o de “derecho penal”, pues creemos que éste tópico es más bien de derechos humanos, en este caso relativo al derecho de las mujeres a decidir sobre sus derechos reproductivos y su libre plan de vida. La ENDIREH⁶ 2016, reportó cuantas mujeres dijeron haber estado embarazadas en los últimos 5 años tuvieron un aborto. La encuesta reporta que 9.4 millones de mujeres de 15 a 49 años dijo haber estado embarazada en los últimos 5 años; de estas, poco más de un millón dijo haber tenido al menos un aborto.

⁶ Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares, generada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en México.

Algunos colectivos feministas de Morelos han criticado a las legisladoras locales por no haber aprobado la interrupción voluntaria del embarazo, máxime teniendo mayoría en el Congreso, pues en las LIV y LV legislaturas se ha tenido mayoría, pero solo en la LIV legislatura -cuyo periodo fue de 2018 a 2021- las diputadas tuvieron la mayoría calificada, necesaria para haber podido dar marcha a esa reforma). Pero dicha reforma no solo depende de la voluntad de las legisladoras, ya que existen otros actores políticos y grupos de interés o poderes fácticos fuera del recinto parlamentario que tienen recursos y capacidad con que influir en las decisiones de los legisladores. Por ejemplo, los partidos políticos, que, teniendo una línea sobre la legislación del aborto, piden a sus legisladores votar de acuerdo al criterio del partido y no según los intereses de sus representados, o las iglesias o los empresarios cuyo poder social fáctico genera un influjo en el quehacer legislativo.

Desde el año 2018, se han presentado 4 iniciativas legislativas en el estado de Morelos a fin de despenalizar la interrupción legal del embarazo.

Los dos primeras se presentaron en la LIV legislaturas (2018 a 2021), y fue presentada precisamente en el 2018, por la Diputada Adriana Mujica, quien curiosamente pidió se retirara de la orden el día, por lo cual la iniciativa no se leyó al Pleno ni fue turnada a comisiones, tampoco hubo registro formal de ella y tan sólo existe su registro en el semanario de los debates, donde se incluyó en la orden del día, para luego, sin más, ser “retirada a solicitud de la iniciadora”, desconociéndose los motivos que llevaron a la legisladora a retirar la iniciativa. La segunda ocasión fue presentada una iniciativa por la que se pretendía reformar la Ley de Salud y el Código Penal del Estado de Morelos a fin de garantizar la interrupción legal del embarazo, de nuevo por parte de la Comisión Estatal de Derechos Humanos, la Fiscalía General del Estado de Morelos, y 21 colectivos de mujeres como iniciadoras de la iniciativa. Dicha iniciativa, al ser recibida en la oficialía de partes, se leyó en el Pleno y siguió la misma suerte que la anterior, para quedar sin avance.

Los dos últimas se presentaron en la LV legislaturas (2021 a 2024); iniciando con la iniciativa de la Diputada Edi Margarita Soriano, a fin de despenalizar la interrupción del embarazo hasta la décima segunda semana de gestación, y para garantizar el acceso libre, legal y seguro del mismo; proponiendo modificar el Código Penal para el Estado de Morelos (reformando los artículos 115, 116 y 119 y derogando el artículo 117); así como proponiendo modificar la Ley de Salud para el Estado de Morelos (reformando el título del capítulo VI, el artículo 3, fracción III, los artículos 12 bis, 74, 77, el artículo 75 y sus fracciones II, IV, V, VI, VIII, IX; así como adicionándole a este último numeral las fracciones X, XI, XII, XIII, XIV y adicionando también un artículo 79 bis). Para posteriormente, presentarse otra iniciativa para despenalizar el aborto, el 28 de septiembre de 2022, por parte de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Morelos de manera conjunta con la Fiscalía General del Estado de Morelos, además de 22 organizaciones feministas de la sociedad civil, la cual fue turnada a la Comisión de Puntos Constitucionales del Congreso del Estado de Morelos, sin que hasta ahora hubiera avance en ella.

Ahora, a pesar de que las iniciativas pendientes en la presente legislatura no se refieren explícitamente a garantizar el derecho a la interrupción legal del embarazo, sino que solo buscan que se despenalice esta conducta en el estado de Morelos, las mismas aún se encuentran en dictamen en las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Igualdad de Género, sin que se haya presentado a la fecha el dictamen de ellas. Lograr la despenalización del aborto es un avance en los derechos humanos de las mujeres, pero se considera que debe transitarse más bien hacia el reconocimiento al derecho de las mujeres a decidir sobre sus propios cuerpos, sobre los temas de su salud reproductiva y su libre plan de vida.

Es sabido, públicamente, que tanto el Partido Acción Nacional como el Obispo de la diócesis de Cuernavaca, como algunos empresarios, han pedido a las y los legisladores no votar estas iniciativas. El referido instituto político lo ha pedido a las y los diputados de su bancada, y el Obispo a todas y todos los legisladores, haciendo valer su jerarquía dentro de la iglesia católica, así como en la voluntad de la feligresía de la diócesis. El Obispo de Cuernavaca es un actor político con poder que influye en las decisiones de los legisladores,

por sus vínculos con los partidos políticos y con otros entes gubernamentales, pero también a través de la prensa y la gestión de la opinión pública local.

Considerar que es solo incapacidad de las legisladoras el no aprobar la despenalización del aborto o el derecho de las personas gestantes a interrumpir el embarazo, es responsabilizar a algunas mujeres de prejuicios sociales, de valores sexistas además de machistas de la sociedad mexicana en general y morelense en particular. No es que las legisladoras no asuman una representación sustantiva el no poder aprobar la interrupción legal del embarazo, ya que existen factores exógenos al congreso de Morelos que dificultan el poder votar la iniciativa. Las legisladoras enfrentan múltiples retos y no se les puede responsabilizar sólo a ellas de los (anti) valores misóginos de la sociedad morelense. Por el contrario, es preciso reconocer el trabajo y el valor que tienen las legisladoras al enfrentar los prejuicios sexistas de una sociedad machista, por lo que se les debe solidarizar y acompañar en su trabajo legislativo.

Lamentablemente, como se ha visto, se han presentado iniciativas a fin de despenalizar el aborto o legalizar la interrupción del embarazo, pero ni siquiera se leyeron en tribuna, y se desconoce cuáles fueron las posiciones de cada uno de los legisladores que en su momento conformaron cada una de las legislaturas. Así, es un hecho que este silencio demuestra que el tema de la despenalización del aborto en nuestra entidad se puede considerar como un tabú.

CONCLUSIONES

A partir del año 2008 la Suprema Corte de Justicia de la Nación, en México, ha venido construyendo líneas jurisprudenciales relativas a que no es dable calificar al aborto voluntario como criminal, pues se trata del ejercicio de un derecho constitucional cuya titularidad corresponde en exclusiva a la mujer.

Ante esto los poderes fácticos (iglesias, empresarios, entre otros.) han reaccionado ejerciendo influencia en los Poderes Legislativos, sobre todo locales, para la creación de normas, principalmente en las Constituciones estatales, de tuición de la vida desde el momento de la concepción, argumentando que el concebido y no nacido tiene plenos derechos de persona.

Lo anterior ha generado realidades de desigualdad para las mujeres pues su derecho a decidir sobre su circunstancia reproductiva solo puede concretarse en las entidades federativas donde es legal la interrupción voluntaria del embarazo, y no todas las mujeres que habitan en entidades donde el aborto no es legal tienen los medios para desplazarse a los lugares donde sí lo es, lo cual perpetúa las brechas sociales y económicas para mujeres adultas, jóvenes e incluso niñas.

A pesar de haber evolucionado hacia contextos de equidad y paridad de género, la representación sustantiva de las mujeres no ha sido sólida para concretar reformas normativas para permitir la práctica del aborto y despenalizarlo. Pero, esto tiene la peculiaridad de que las estructuras de los poderes fácticos, como las iglesias o los empresarios, han mostrado su poder de hecho generando un influjo en el quehacer legislativo para poner valladares a esas reformas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acción de Inconstitucionalidad 146/2007. (2008, 28 de agosto). SCJN (Pleno).
Acción de Inconstitucionalidad 148/2017. (2021, 7 de septiembre). SCJN (Pleno).
Amparo en revisión 1170. (2017, 25 de septiembre). SCJN (Sala Segunda).
Amparo en revisión 601. (2017, 4 de abril). SCJN (Sala Segunda).

- Apicella, C. G. (2022). “La participación política legislativa de las mujeres en la Argentina: entre la representación y el poder”. *Revista Argentina de Ciencia Política*. 1. 28. <https://n9.cl/8qa4p>
- Archenti, N., y Tula, M. I. (2012). *Mujeres y política en América Latina. Sistemas electorales y cuota de género*. Claridad.
- Arellano J. (2023, 13 de marzo) “Urge despenalizar el aborto en Morelos: Jessica Ortega”, *El sol de Cuernavaca*, <https://n9.cl/d22ln>
- Freire, V. (2019). “De la marea verde a la marea ciudadana”. *La Cuarta Ola feminista*, pp. 87-97.
- García Méndez, E. (2019). “Representación política de las mujeres en los Congresos subnacionales en México. Un modelo de evaluación”. *Estudios políticos*. pp.73-98.
- Gustá, A., y Madera, N. (2016). “Más allá del recinto legislativo-estrategias colectivas para una agenda de género en América Latina y el Caribe”. *Sociologías*, 18, pp.356-382.
- Hernández, M. (2022) *La paridad, una realidad aún por construir en los congresos locales de México*. Instituto Nacional Electoral.
- Hernández, L. (2018). “Cabildeo de los grupos empresariales en el Congreso mexicano, LXII Legislatura”. *Buen Gobierno*, 25, <https://n9.cl/t4clq>
- Lerner, S., Agnés G., y MelgarL. (2016). *Realidades y falacias en torno al aborto: salud y derechos humanos*. El Colegio de México AC. Centro de Estudios Demográficos, Urbanos y Ambientales: Institut de Recherche pour le Développement.
- Mansbridge, J. (1999). “Should Blacks Represent Blacks and Women Represent Women? A Contingent “Yes.” *Journal of Politics*, pp.628–657.
- Palma, E. y Rangel, B. (2021). *Avances y perspectivas de la democracia paritaria en los procesos electorales locales y federales de 2018*. Instituto Nacional Electoral.
- Real Academia Española, (2023).
- Sánchez, M., (2014). *La protección de la vida y el derecho al aborto: ¿pueden conciliarse?* El Colegio de la frontera norte A.C, El Colegio de México A.C., FLACSO.
- Subirats, J. (2001). “El análisis de las políticas públicas”. *Gaceta Sanitaria*, pp.259-264.
- Tapia Vega, R. (2019). *El interés superior de niñas, niños y adolescentes como garantía primaria dual del derecho humano a la igualdad*. Escuela de Derecho, Posgrados y Práctica Jurídica.
- Tapia Vega, R. (2021). *Igualdad y enfoque diferencial de derechos*. Díké y Universidad Santiago de Cali. p. 57.
- Tesoriero, V. (2020). La Marea Verde como nuevo actor político. Cambios en el movimiento feminista argentino: Array. *Revista de Trabajo Social*, 22, pp.101-107.
- Tesis aislada 1a. XLIII. (2010). SCJN (Primera Sala).
- Tesis jurisprudencial 1a./J.4. (2019). SCJN (Primera Sala).
- Tesis jurisprudencial P./J.42. (2014). SCJN (Pleno).
- Vázquez Correa, L. (2019) Agenda de género y representación sustantiva de las mujeres. apuntes de la discusión teórico-metodológica. X Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, de la Asociación Latinoamericana de Ciencias Políticas (ALACIP).
- Vázquez Correa, L. (2021) *Índice de representación sustantiva de las mujeres: una propuesta para medir la representación de las mujeres en los congresos*. Instituto Nacional Electoral.
- Zaldívar, A. (2023). *¿Qué ha dicho la Corte sobre el aborto y los derechos humanos?* Suprema Corte de Justicia de la Nación. <https://n9.cl/d4w54>

FIECYT

Fundación Internacional para la Educación la
Ciencia y la Tecnología
Quito – Ecuador

<https://fiecyt.org/>