

Perspectivas interdisciplinarias en psicología, educación, salud y desarrollo humano

Aportes desde la
investigación y la práctica

Maricela Osorio Guzmán



Perspectivas interdisciplinarias en psicología, educación, salud y desarrollo humano. Aportes desde la investigación y la práctica es un libro editado por Amapsi Editorial, calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Alcaldía Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012. Editora responsable: Maricela Osorio Guzmán. ISBN: 978-607-7506-44-7. Responsable de la actualización de este libro: creamos.mx, Javier Armas. Calzada Santa Anita 250. Alcaldía Iztacalco. C.P. 08200. Fecha de última modificación: 15 de julio de 2025.

Corrección de estilo: Karla Ileana Caballero Vallejo

Diseño editorial: Javier Armas

Se permite la copia, distribución e impresión de este libro bajo la licencia Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional de Creative Commons. No está permitido alterar este libro o crear trabajos derivados. Esta obra no puede ser utilizada con fines comerciales.

Perspectivas interdisciplinarias
en psicología, educación,
salud y desarrollo humano

Aportes desde la investigación
y la práctica

Maricela Osorio Guzmán

Este libro ha sido auspiciado por el
Consejo Mexicano de Psicología.

Consejo Ejecutivo

Dr. Marco Eduardo Murueta

Presidente

Dr. Samuel Islas Ramos

Secretario

Mtra. Lucía Zúñiga Ayala

Tesorera

Dra. Maricela Osorio Guzmán

Coordinadora de Investigación y Grupos de Trabajo

Mtra. Karla Ileana Caballero Vallejo

Coordinadora de Proyectos Editoriales y Publicaciones

Dr. Gustavo Carpintero Vega

Coordinador de Eventos y Comunicaciones

Mtro. Fernando Hernández Avilés

Coordinador del Premio Coatlicue

Mtra. Mercedes Urbina González

Vicecoordinadora de Eventos y Comunicaciones

Índice

Presentación.....	8
-------------------	---

Maricela Osorio Guzmán

Coordinadora de Grupos de Investigación

Consejo Mexicano de Psicología

Capítulo 1. Intersección entre pensamiento crítico y argumentación en las habilidades del siglo XXI.....	17
---	----

Kirareset Barrera-García, Rigoberto León-Sánchez

Facultad de Psicología, UNAM

México

Capítulo 2. Usabilidad de herramientas de inteligencia artificial para el desarrollo del pensamiento computacional.....	33
--	----

Patricia Serna González, Verónica Arredondo Martínez

Facultad de Psicología, UMSNH México

Capítulo 3. Aprendiendo a enseñar con la microenseñanza.....	50
--	----

Edith Jiménez Ríos, Claudia Uribe Morales

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, UMSNH

México

Capítulo 4. Relación de los pensamientos automáticos y la autoeficacia académica en estudiantes de bachillerato.....	66
---	----

Fausto Tomás Pinelo Ávila, Juan Manuel Horiuchi Martínez, María de los Ángeles
Jiménez Hernández

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. UNAM. PAPIIT IN305324

México

Capítulo 5. Nivel de estrategias de aprendizaje en estudiantes de bachillerato.....83

Claudia Uribe Morales, Edith Jiménez Ríos, Christian Israel Bocanegra Díaz

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, (UMSNH)

México

Capítulo 6. Experiencias del profesorado de biología del nivel superior.....99

Nancy Maqueda Sánchez, José Luis Cruz González, Edgardo Ruíz Carrillo, Samuel Meraz Martínez.

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

Instituto DIA

México

Capítulo 7. Interrelación de tipologías de violencia
enfocado a una aproximación heurística.....117

Gloria Araceli García-Miranda, Edgardo Ruíz-Carrillo, Nancy Maqueda-Sánchez

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

José Luis Cruz-González

Instituto DIA

México

Capítulo 8. Diversas prácticas de crianza en padres adolescentes.....135

Carolina Rosete Sánchez, María de los Ángeles Campos Huichán, Liliana Molina Zozoaga, Tania Ixchel León Rosete

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

México

Capítulo 9. El embarazo adolescente desde una de sus protagonistas.....156

Carolina Rosete Sánchez, Liliana Molina Zozoaga, María de los Ángeles Campos
Huichán
Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM
México

Capítulo 10. Duelo en transición: Desde las etapas de Kübler-Ross
hasta la reorganización de Engel..... 175

Isaac Alejandro Abraján Nogueta, Julieta Iraís Cuenca Vélez
Instituto Estatal de Cancerología “Dr. Arturo Beltrán Ortega” en el Estado de Guerrero
México

Capítulo 11. Ocurrencia y factores del síndrome de desmoralización
en pacientes con cáncer de mama del IECAN de Guerrero.....189

Isaac Alejandro Abraján Nogueta
Instituto Estatal de Cancerología “Dr. Arturo Beltrán Ortega” en el Estado de Guerrero
México

Capítulo 12. Propiedades psicométricas del inventario
de Depresión Infantil (CDI) en una muestra no clínica.....205

Erick Salvador Ramírez Guerrero, Connie Suay Arzate García, Alma Yanelly Reyes
Romero, José Alberto Salmerón Vargas, Iván Alejandro Franco Salgado
Centro de Estudios Superiores Guerrero
México

Capítulo 13. Evaluación psicológica del clima social familiar
en adolescentes de una escuela secundaria.....223

Ruth Vallejo Castro, Gabriela Guzmán López
Facultades de Psicología, UMSNH/UVAQ
México

Presentación

La divulgación de los resultados de investigaciones en el campo de la psicología es esencial, especialmente en un contexto tan desafiante como el vivido durante el Quinto Congreso Internacional del Consejo Mexicano de Psicología, realizado en Acapulco, coincidiendo con el paso del huracán John, en septiembre de 2024.

Este tipo de eventos no solo ofrecen una plataforma para compartir hallazgos científicos, sino que también se convierten en espacios de reflexión colectiva sobre problemas actuales que afectan a la salud psicológica y el bienestar social de nuestra comunidad.

La coyuntura del congreso, marcada por el impacto de un fenómeno natural, resaltó aún más la necesidad de entender y abordar las dinámicas psicológicas que surgen en situaciones de crisis.

Al dar a conocer investigaciones sobre las temáticas que aquí se abordan, se proporciona a los profesionales de la psicología y a la sociedad en general herramientas valiosas para comprender mejor las complejidades de la experiencia humana en diversas circunstancias.

La enseñanza y el aprendizaje que emergen de estos encuentros son fundamentales para formular estrategias de intervención y prevención que respondan a las necesidades de la población.

En este contexto, la promoción de eventos de difusión como congresos, conferencias y compilaciones de libros, no solo potencia el intercambio de conocimientos entre académicos y profesionales, sino también fortalece la comunidad psicológica en su conjunto.

Por medio de estas iniciativas, se fomenta un diálogo continuo que permite la actualización constante en prácticas y enfoques terapéuticos, así como la identificación de áreas de oportunidad para futuras investigaciones. Es imperativo que se sigan realizando y apoyando congresos como éste, que nos unan en la búsqueda de alternativas psicológicas innovadoras y eficaces ante los retos que enfrenta nuestra sociedad.

La divulgación es, en última instancia, un compromiso con el bienestar colectivo y el desarrollo de un enfoque integral en el ejercicio de la psicología en México.

De esta manera en el **Capítulo 1**, Barrera-García y León-Sánchez examinan la relación entre el pensamiento crítico y la argumentación, resaltando la importancia de estos elementos en la educación del siglo XXI. A pesar de la diversidad en la definición de pensamiento crítico, se propone que éste se puede fomentar a través de la argumentación dialógica, que promueve el intercambio de opiniones y el análisis crítico. El documento menciona la Declaración de Incheon y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU como marcos que subrayan la necesidad de competencias clave para el desarrollo humano, incluyendo el pensamiento crítico. Además, destaca la conexión entre argumentación y razonamiento, sugiriendo que el aprendizaje colaborativo mejora la calidad del pensamiento crítico. Las discusiones grupales, donde se confrontan diferentes perspectivas, son identificadas como métodos efectivos para potenciar este tipo de habilidades. Los autores concluyen que, el desarrollo de prácticas argumentativas no solo enriquece el pensamiento crítico, sino que también prepara a los estudiantes para ser

ciudadanos activos y comprometidos en un mundo complejo y tecnológico, enfatizando la relevancia de un enfoque educativo que promueva la autoevaluación y la argumentación en el proceso de aprendizaje.

En el **Capítulo 2**, Serna-González y Arredondo-Martínez exploran la usabilidad de las herramientas de inteligencia artificial (IA) en el desarrollo del pensamiento computacional (PC) de estudiantes universitarios de psicología. Plantean que el PC, es esencial para abordar problemas complejos y analizar datos, y que se relaciona directamente con la capacidad de los estudiantes para utilizar herramientas de IA en sus estudios. La investigación revela que muchos estudiantes presentan bajos niveles de usabilidad y PC, lo que limita su desempeño académico. A través de un programa de intervención que involucra la enseñanza de diversas herramientas de IA, las autoras observaron una mejora significativa en ambas áreas. La implementación de herramientas como *ChatGPT* y *Canva*, junto con un enfoque en la metacognición y el aprendizaje colaborativo, resultó en un aumento notable del PC y la usabilidad en casi el cien por ciento de los participantes. En conclusión, el uso efectivo de herramientas de IA no solo mejora las habilidades técnicas de los estudiantes, sino también potencia su pensamiento crítico y analítico, siendo crucial en campos como la psicología.

En el estudio presentado en el **Capítulo 3**, se aborda la complejidad de la enseñanza y la necesidad de que los profesores universitarios en psicología sean competentes y comprometidos, utilizando la microenseñanza como herramienta para mejorar sus prácticas pedagógicas. A través de un taller con siete docentes, se analizaron habilidades como la comunicación, el refuerzo verbal, y la formulación de preguntas, impulsando la reflexión sobre sus propias prácticas educativas. La microenseñanza permite un entorno controlado donde los docentes practican y autoevalúan habilidades vitales en periodos cortos, favoreciendo la retroalimentación y el aprendizaje activo. La investigación muestra que los participantes, inicialmente con escaso conocimiento sobre ciertos métodos, logran realizar autoevaluaciones significativas y reconocen la importancia de la reflexión en su práctica. Al final, se concluye que la formación y reflexión docente continua son esencia-

les para transformar la calidad educativa, subrayando la importancia de integrar estrategias innovadoras y centradas en el aprendizaje del estudiante. Así, las autoras Jiménez Ríos y Uribe Morales, proponen la necesidad de diseñar programas de formación docente que propicien el análisis y la mejora de las prácticas educativas.

En el **Capítulo 4** se plantea que la educación media superior es esencial para el desarrollo de competencias que preparan a los estudiantes para retos académicos y de vida. Sin embargo, factores como las percepciones negativas sobre sus propias capacidades pueden obstaculizar el aprendizaje. Los pensamientos automáticos, frecuentemente distorsionados, afectan la autoeficacia y motivación académica, lo que puede resultar en menor rendimiento y deserción escolar. Este estudio los autores Pinelo-Ávila, Horiuchi-Martínez, y Jiménez-Hernández, buscan analizar la influencia de estos pensamientos en la autoeficacia de estudiantes de bachillerato, con el fin de proponer intervenciones que fortalezcan su bienestar emocional y desempeño escolar. Utilizando algunos instrumentos, se identifican correlaciones significativas entre pensamientos automáticos y autoeficacia, destacando diferencias según el género. Así, las mujeres reportan mayores niveles de catastrofismo, lo que influye negativamente en su autoconfianza. Los autores concluyen que abordar estas distorsiones cognitivas y fomentar una autoeficacia robusta son claves para mejorar el rendimiento académico y el bienestar emocional, proponiendo métodos como la reestructuración cognitiva y talleres de manejo de ansiedad.

En el siguiente **Capítulo 5**, el estudio de Uribe Morales, Jiménez Ríos y Bocanegra Díaz, examina las estrategias de aprendizaje de estudiantes de bachillerato, enfocándose en el concepto de "aprender a aprender" mediante la metacognición. Se aplicó un cuestionario a 539 estudiantes para identificar sus estrategias de organización, comprensión y verificación de aprendizaje. Según los autores, los resultados indican que los estudiantes utilizan principalmente técnicas básicas como subrayado, esquemas y resúmenes, lo que sugiere una falta de conciencia sobre diversas estrategias metacognitivas. Además, la autoevaluación y reflexión sobre sus aprendizajes son prácticas poco frecuentes, lo que refleja una escasa capacidad de autorregulación. A partir de estos hallazgos, los autores

concluyen que es crucial promover el desarrollo de habilidades metacognitivas en el bachillerato para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y proponen la implementación de programas educativos que refuercen estas competencias.

En el **Capítulo 6** Maqueda Sánchez, Cruz González, Ruíz Carrillo y Meraz Martínez abordan las experiencias profesionales, emocionales y didácticas de docentes de Biología en el nivel superior, utilizando un enfoque biográfico narrativo. La investigación revela que las experiencias de vida tienen un papel predominante en la práctica docente, influyendo en métodos pedagógicos y en la relación con los estudiantes. A través de entrevistas a cuatro profesores, se encontraron diferentes categorías de experiencia, destacando el impacto emocional y las normas institucionales en su desempeño. Los docentes expresaron sentimientos de satisfacción al ver el éxito de sus alumnos, aunque también manifestaron frustraciones por las actitudes actuales de los mismos. Los resultados sugieren que las vivencias personales y emocionales deben ser integradas en el proceso educativo, enfatizando la necesidad de reflexionar sobre las prácticas docentes para mejorar el aprendizaje y el bienestar en el aula. Se concluye que la mejora en la enseñanza requiere un enfoque que reconozca la importancia de las emociones y las experiencias personales de los educadores.

El artículo de García-Miranda, Ruíz-Carrillo, Maqueda-Sánchez y Cruz-González, presentado en el **Capítulo 7**, aborda la violencia como un problema global y de salud pública, analizando sus diversas tipologías y sus interrelaciones. Se destaca que la violencia no solo causa muertes, sino también múltiples problemas físicos y psicológicos. Utilizando un análisis desde la complejidad, los autores presentan un modelo heurístico que organiza y visualiza las distintas manifestaciones de la violencia, abarcando desde la violencia individual, estructural, mediática, digital hasta la extrema, es decir la violencia que va más allá de la violencia. Además, se examinan las justificaciones socioculturales de este constructo y cómo estas afectan las percepciones de las víctimas y agresores. El análisis revela áreas de oportunidad en la investigación sobre violencia, sugiriendo la necesidad de un enfoque sistémico y multidimensional para comprender sus múltiples manifestacio-

nes y desarrollar políticas públicas efectivas. Los autores de este trabajo enfatizan la importancia de interrelacionar conceptos y contextos, abriendo nuevas líneas de investigación en el estudio de este fenómeno.

En el **Capítulo 8**, Rosete Sánchez, Campos Huichán, Molina Zozoaga y León Rosete, abordan las vivencias de la paternidad en adolescentes, centrándose en la experiencia de dos hombres que fueron padres jóvenes. A través de relatos de vida obtenidos mediante entrevistas, se explora cómo ambos enfrentaron la paternidad, destacando las complicaciones que derivan de ser jóvenes y las expectativas culturales que rodean este rol. Los resultados muestran que, aunque ambos padres experimentaron sentimientos parcialmente positivos como orgullo y responsabilidad, también enfrentaron miedos y presiones sociales. Las autoras exponen en estos dos casos la diversidad de experiencias y desafíos en la crianza. Ellas concluyen que es crucial reconocer y apoyar a los padres adolescentes para promover una paternidad corresponsable y visibilizar su rol en la crianza, proponiendo la inclusión de programas de educación sexual y recursos de apoyo que beneficien tanto a padres como a madres en situaciones similares.

En el estudio que se presenta en el **Capítulo 9**, de Rosete-Sánchez, Molina Zozoaga y Campos Huichán, presenta la experiencia del embarazo adolescente a través del relato de vida de una mujer de 43 años que vivió esta situación a los 16. La investigación utiliza un enfoque multidimensional basado en la Psicología de la Complejidad para analizar el impacto del embarazo en su vida, destacando las influencias de su contexto familiar y social. La protagonista enfrentó discriminación y estigmatización por su maternidad precoz, lo que afectó su acceso a la educación y a oportunidades laborales. A pesar de esos obstáculos, asumió su responsabilidad como madre, priorizando el bienestar de su hija y expresando la importancia de la atención prenatal. Las autoras, subrayan que la falta de información sobre sexualidad y métodos anticonceptivos contribuye a los embarazos no deseados y enfatizan que la comunicación en el hogar y la educación sexual son

fundamentales para prevenir situaciones similares. Concluyen que embarazos tempranos reflejan condiciones socioculturales que requieren atención y estrategias efectivas para el apoyo a las adolescentes.

El **Capítulo 10** analiza el proceso de duelo a través de los modelos de Kübler-Ross y Engel, destacando su importancia en la comprensión y el acompañamiento de quienes enfrentan la pérdida de un ser querido. El modelo de Kübler-Ross se compone de cinco etapas (negación, ira, negociación, depresión y aceptación), que, aunque lineales en su presentación, pueden experimentarse de forma no secuencial y variable. Por otro lado, Engel propone un enfoque más dinámico y holístico que considera tanto las respuestas emocionales como fisiológicas del duelo, intercalando fases de shock, conciencia de la pérdida, conservación y recuperación. Cada modelo ofrece perspectivas complementarias para profesionales de la salud, permitiendo intervenciones adaptadas a las necesidades individuales de los dolientes. Los autores partiendo de un caso práctico de una paciente oncológica, ilustran cómo aplicar ambos modelos para atender su proceso de duelo anticipado, enfatizando la importancia de una atención empática y respetuosa hacia las emociones de los pacientes y sus familias. A manera de conclusión, Abraján Nogueta y Cuenca Vélez plantean la integración de estos enfoques en la práctica clínica para promover un acompañamiento humano y efectivo en el afrontamiento de la pérdida.

En lo que respecta al **Capítulo 11**, Abraján Nogueta se centra en la ocurrencia y los factores asociados con el síndrome de desmoralización en pacientes con cáncer de mama en el Instituto Estatal de Cancerología de Guerrero. El autor afirma que, a nivel mundial, el cáncer de mama es una de las principales causas de muerte en mujeres, con una alta incidencia en México. Muchos pacientes experimentan cambios emocionales negativos que, si no se abordan adecuadamente, pueden resultar en depresión y ansiedad. El síndrome de desmoralización, que se manifiesta a través de sentimientos de desesperanza y malestar existencial, a menudo se confunde con la depresión, llevando a un sobrediagnóstico que puede perjudicar a los pacientes. El autor del estudio trabajó con una muestra de 300 pacientes y aplicó la Escala de Desmoralización (DS-II) y el Inventario de Depresión de

Beck (BDI-II). Los resultados preliminares indican que la mayoría de los participantes presentan desmoralización leve y depresión mínima, sugiriendo la necesidad de atención psicológica diferenciada. El autor comenta que la investigación sigue en curso, y los resultados finales espera que proporcionen una visión más completa sobre la relación entre la desmoralización y la depresión en esta población específica.

Respecto al **Capítulo 12**, Ramírez Guerrero, Arzate García, Reyes Romero, Salmerón Vargas, y Franco Salgado analizan las propiedades psicométricas del *Children's Depression Inventory* (CDI) en una muestra de 400 niños de 4° a 6° de primaria en Chilpancingo, Guerrero. En este los autores presentan la consistencia interna y la estructura factorial del CDI, adaptado al español, el cual evalúa la sintomatología depresiva en la infancia. Los autores realizaron análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC), encontraron siete componentes (AFE), aunque se determinó que una estructura de tres factores explica el 46.74% de la varianza. El AFC mostró índices de bondad de ajuste aceptables (CFI = 0.90, RMSEA = 0.05), validando las dimensiones de disforia, autorrealización y relaciones interpersonales. Ramírez Guerrero y colaboradores, concluyen que la consistencia interna, medida por el alfa de Cronbach, fue alta (0.89), aunque consideran la necesidad de estudios más amplios para mejorar la validez de constructo y la generalización de resultados.

La obra finaliza con el **Capítulo 13**, con el interesante trabajo presentado por Vallejo Castro y Guzmán López, el cual tiene como objetivo evaluar la percepción de las relaciones interpersonales y el clima social familiar en adolescentes de secundaria en Morelia, Michoacán. Las autoras aplicaron la Escala de Clima Familiar (FES) a 485 adolescentes, revelando resultados positivos en la cohesión familiar, la expresividad y el manejo de conflictos. Lo que sugiere un ambiente familiar favorable, un buen apoyo emocional y una comunicación abierta. A pesar de que existen conflictos familiares, su manejo es moderado. Las autoras, concluyen que los adolescentes perciben sus relaciones familiares de

manera positiva, destacando la importancia de un entorno de apoyo en su desarrollo emocional y recomiendan investigar con un enfoque longitudinal y desde otras perspectivas familiares para profundizar el entendimiento del clima familiar.

Una vez expuesto lo anterior, no me resta más que desearles ¡Buena Lectura!

Ciudad de México, junio 2025.

Maricela Osorio Guzmán

Coordinadora de Grupos de Investigación
Consejo Mexicano de Psicología

Capítulo 1. Intersección entre pensamiento crítico y argumentación en las habilidades del siglo XXI

Kirareset Barrera-García, Rigoberto León-Sánchez

Facultad de Psicología, UNAM
México

Introducción

Este trabajo se centra en analizar la relación entre la argumentación y el pensamiento crítico. Sin embargo, uno de los principales desafíos es el hecho de que el término “pensamiento crítico” carece de una definición precisa (Bailin et al., 1999), lo que no solo desdibuja sus componentes, sino que también impide saber cómo fomentarlo y evaluarlo. Por ejemplo, Halpern y Dunn (2021) definen el pensamiento crítico como “el uso de aquellas habilidades cognitivas o estrategias que incrementan la probabilidad de un resultado

deseable” (p. 2). Esta definición, muy de la mano de la resolución de problemas no atina a concretizar cuáles son esas “habilidades”; las cuales podrían ser cualesquiera de las 13 habilidades de pensamiento enumeradas por Halpern (2001) y que van desde “leer con un alto nivel de comprensión” hasta “aislar y controlar variables”. Por otro lado, algunos autores sostienen que la argumentación dialógica – basada en el intercambio de opiniones y en la evaluación de posturas tanto propias como ajenas – es una herramienta eficaz para fomentar el pensamiento crítico, ya que permite a las personas reflexionar de manera profunda sobre diferentes perspectivas y mejorar su capacidad de análisis crítico (Mercier et al., 2016; Mercier & Sperber, 2011). En otras palabras, argumentación y pensamiento crítico se intersectan.

La educación para el siglo XXI ha adoptado objetivos ambiciosos con miras a fomentar competencias que respondan a los desafíos actuales y futuros (Ehlers, 2020). La Declaración de Incheon, como resultado de los acuerdos alcanzados en el Foro Mundial sobre la Educación (UNESCO, 2015), establece una hoja de ruta para la educación hacia 2030, promoviendo el aprendizaje a lo largo de toda la vida en todos los niveles y contextos educativos. Esto implica ampliar el acceso equitativo a la educación, así como a la formación técnica, profesional y superior (Akkari, 2017). En paralelo, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la ONU mediante la resolución 70/1, propone 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas orientadas a generar acciones en ámbitos esenciales como las personas, el planeta, la prosperidad, la paz y las alianzas (ONU, 2015). Dentro de estos objetivos, la importancia de la educación como cimiento para mejorar la calidad de vida y promover el desarrollo futuro es central, subrayando la necesidad de garantizar el acceso igualitario a la formación técnica y profesional para ambos géneros (Polydorou et al., 2021).

El enfoque de estas metas ha evolucionado hacia un discurso global que no solo valora la adquisición de conocimientos específicos, sino también el desarrollo de habilidades esenciales como el pensamiento crítico, la colaboración y la ciudadanía global. Según Care (2018), la educación debe equipar a los estudiantes para funcionar eficazmente en una

sociedad compleja y tecnológica. Programas como el *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (ATC21S) han identificado competencias clave como la resolución colaborativa de problemas y la alfabetización digital en redes, explorando sus implicaciones curriculares y pedagógicas (Care & Kim, 2018). Organizaciones como la OECD (2019) también han avanzado en la elaboración de marcos educativos que faciliten el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores fundamentales.

La UNESCO (2017) señala que las competencias clave para el desarrollo sostenible, necesarias para una ciudadanía activa y responsable incluyen pensamiento sistémico, anticipación, colaboración y, de manera destacada, el pensamiento crítico. Estas competencias, consideradas transversales y multifuncionales, son necesarias para que las personas actúen con autonomía en contextos diversos y complejos, y no se limitan a la simple adquisición de conocimiento. Son “atributos específicos que los individuos necesitan para la acción y la autonomía en distintos contextos y situaciones complejas, [involucrando] una interacción entre el conocimiento, las capacidades y las habilidades, los intereses y las disposiciones afectivas” (UNESCO, 2017, p. 10).

En el marco de las habilidades para el siglo XXI, diversas investigaciones y programas resaltan la relevancia del pensamiento crítico. Se destacan las habilidades 4C (creatividad, pensamiento crítico, comunicación y colaboración) que son esenciales tanto para el desarrollo profesional como personal de los estudiantes (Mathiasen & Andersen, 2020; Thornhill-Miller et al., 2023). En este contexto, la argumentación escrita y oral cobra relevancia como una herramienta crucial para la difusión y sustentación del conocimiento, con aplicaciones en contextos académicos, científicos, técnicos y empresariales (Arroyo González et al., 2020).

Programas específicos, como CRITHINKEDU, buscan fomentar el pensamiento crítico en estudiantes y docentes (Dominguez et al., 2018; Elen et al., 2019;), destacando la importancia de una educación basada en competencias de argumentación. Rapanta (2024) y Kuhn (2015, 2019) señalan que la argumentación dialógica – mediante el intercambio de

opiniones y la evaluación de posturas propias y ajenas – permite el desarrollo de habilidades críticas, promoviendo en los estudiantes una capacidad de reflexión profunda y crítica sobre sus propias ideas y las de los demás. Este enfoque pone de relieve la relación directa entre argumentación y pensamiento crítico, destacando cómo el ejercicio de la argumentación favorece la madurez crítica y el análisis riguroso, ambos elementos esenciales para una ciudadanía informada y participativa (Kuhn, 1989, 1991, 2008, 2019; Rapanta & Iordanou, 2023).

Marco referencial

El pensamiento crítico es una habilidad esencial para los ciudadanos del siglo XXI, ya que facilita la capacidad de discernir y analizar información de diferentes fuentes y tomar decisiones fundamentadas en un entorno de creciente complejidad informativa (OCDE, 2016). Esta competencia resulta cada vez más crucial debido al amplio acceso a información variada; información cuya confiabilidad puede variar considerablemente. Así, no parece gratuito que “pensamiento crítico” aparezca en la inmensa mayoría de los marcos como una habilidad básica, nuclear. De hecho, como Hitchcock (2022) lo señala, todo mundo concuerda en que *pensar críticamente* es una meta educativa deseable. Por ende, en el contexto del desarrollo de competencias del siglo XXI, el pensamiento crítico ha sido identificado como uno de los constructos fundamentales para la formación estudiantil. No obstante, como se mencionó más arriba, su definición presenta desafíos significativos, lo que genera dificultades en su implementación y evaluación (Kuhn, 2019; Rapanta & Iordanou, 2023). Estas problemáticas giran en torno a la delimitación conceptual del pensamiento crítico y a la identificación de las habilidades esenciales para su desarrollo. Además de las competencias cognitivas, el pensamiento crítico implica actitudes y disposiciones hacia el análisis argumentativo, así como la capacidad de emplear conocimiento relevante de manera eficaz. En otras palabras, el pensamiento crítico es una actividad reflexiva con un propósito intencionado, altamente dependiente del contexto y del conocimiento sobre un tema específico (Rapanta & Iordanou, 2023).

El pensamiento crítico, aunque no es un concepto nuevo (Cfr. Dewey, 1933/1989), ha sido a menudo ambiguamente definido. En sus primeras formulaciones, se le asociaba más con habilidades lógicas abstractas que con la capacidad activa de pensar críticamente (Rapanta, 2024). Glassner y Schwarz (2007) consideran que el pensamiento crítico comenzó a emerger cuando Charles Sanders Peirce intentó describir el método científico, destacando este tipo de pensamiento sobre otras formas de razonamiento (Pereira Reyes, 2022). Según Peirce, el pensamiento crítico está estrechamente relacionado con la lógica, una relación que en la actualidad sigue siendo objeto de estudio y especificación. Durante las décadas de 1970, 1980 y 1990 surgieron esfuerzos para contextualizar y definir los elementos fundamentales del pensamiento crítico, siendo Richard Paul uno de los teóricos destacados en presentar una perspectiva integrada y coherente de este tipo de pensamiento (Elder, 2022). Actualmente, se entiende también como un medio para desarrollar la función ejecutiva, en la que la mente examina y reconsidera su propio proceso de pensamiento y ejerce una vigilancia epistémica hacia el razonamiento de otros (Elder, 2022).

El pensamiento crítico implica disciplinar el propio proceso mental y evaluar el de otros, poniendo especial énfasis en los componentes universales presentes en todo razonamiento humano. Desde esta perspectiva, debe ofrecer un acceso más confiable al conocimiento, ya que consiste en un conjunto de habilidades cognitivas destinadas a optimizar el razonamiento humano.

Para Elder y Paul (2016), existen varios elementos fundamentales en los que se debe concentrar el pensamiento, tales como el propósito, las preguntas, las inferencias, la información, los conceptos, las implicaciones y los puntos de vista. No obstante, cuando el objetivo es desarrollar el pensamiento crítico, se requiere aplicar pautas específicas, como la claridad, la precisión, la relevancia, la profundidad, la amplitud, la lógica, la equidad y la suficiencia (Elder, 2022). En este sentido, entre las habilidades del siglo XXI debe incluirse la argumentación, cuanto más si se acepta que la argumentación es una habilidad que se encuentra íntimamente relacionada con el desarrollo del pensamiento crítico.

Ferguson y Bubikova-Moan (2018) emplean el concepto de “cognición epistémica” como un punto de partida para examinar una serie de factores clave en el desarrollo del pensamiento crítico. Estas autoras argumentan que el desarrollo del pensamiento crítico exige habilidades como la comprensión de textos múltiples, la argumentación escrita, el aprendizaje y el conocimiento disciplinar. Además, algunos investigadores sugieren que las perspectivas epistémicas exploran las creencias sobre el conocimiento y su construcción. Al igual que Kuhn (2019), Ferguson y Bubikova-Moan sostienen que existe una relación fundamental entre la argumentación y el pensamiento crítico, planteando que la capacidad de argumentar es esencial para un pensamiento crítico sólido. Por ejemplo, para Kuhn (2019) existe una fuerte conexión entre indagación, argumentación y pensamiento crítico:

“La indagación y la argumentación pueden considerarse pilares gemelos del pensamiento especializado, que reemplazan la etiqueta más genérica del pensamiento crítico, si consideramos la indagación como un proceso de entrada para buscar y analizar nueva información y la argumentación como un proceso de salida para extraer y comunicar conclusiones justificadas”. (p.147)

Una definición básica de argumentación nos dice que es la combinación de premisas válidas para llegar a conclusiones lógicas, formando así una cadena de razonamiento que justifica una afirmación. De acuerdo con Mercier et al. (2016), la argumentación se entiende como el intercambio público de razones con el objetivo de persuadir. Esto es posible gracias al mecanismo cognitivo de razonamiento que permite tanto encontrar como evaluar las razones intercambiadas en un contexto público. Es importante destacar que el término “argumentación” no debe asociarse con su connotación negativa de conflicto, sino como un proceso neutral que abarca desde situaciones adversas hasta colaborativas, siempre que los participantes presten atención a los argumentos de los demás.

Para Kuhn (1991), la argumentación puede ser concebida tanto un proceso como un producto. Como proceso, implica la participación activa en debates de afirmaciones opuestas, mientras que como producto se refiere a la evaluación de evidencia que respalda o refuta una afirmación (Kuhn, 2015). La argumentación puede tomar formas diversas, incluyendo actividades discursivas orales, escritas o representaciones gráficas, siendo una actividad tanto individual como social. En su dimensión social, los interlocutores construyen, critican y reconcilian argumentos de manera colaborativa, contribuyendo a la construcción de conocimiento (Rapanta & Felton, 2022).

En el ámbito educativo, la argumentación ha ganado relevancia debido a su relación directa con el desarrollo del pensamiento crítico. Rapanta et al. (2013) sugieren que la argumentación está intrínsecamente ligada a la complejidad del conocimiento, ya que ayuda a los estudiantes a filtrar información irrelevante y centrarse en lo que es pertinente para el proceso de aprendizaje. Schwarz (2009) distingue entre "aprender a argumentar", que se refiere al desarrollo de habilidades generales como justificar, cuestionar y contraargumentar, y "argumentar para aprender", que se enfoca en los objetivos específicos de una asignatura. En el presente trabajo, nos enfocamos en el "aprender a argumentar", dada su relevancia en la formación de habilidades críticas.

Kuhn y Pease (2008) subrayan que argumentar requiere investigar, ya que para defender o refutar una premisa es necesario adquirir conocimientos a través de la indagación. Además, la argumentación es inherentemente dialógica, involucrando un intercambio constante entre datos y teorías, como lo demuestra el pensamiento científico. En una serie de estudios, Kuhn (1989, 1991, 2008) ha demostrado que el pensamiento científico, el cual implica la coordinación de teoría y evidencia, funciona mediante la argumentación como un vínculo entre los datos y la teoría científica. Sin embargo, durante el proceso de argumentación, las personas tienen dificultad para discriminar entre la evidencia y la teoría, lo que dificulta la evaluación de la evidencia.

Aprender a argumentar implica utilizar una estrategia dialógica que permita definir problemas y estructurar argumentos y que incluyan críticas y refutaciones que ayuden a los estudiantes a plantear argumentos robustos y tener un buen razonamiento. Glassner y Schwarz (2005) investigaron lo que llamaron "habilidad antilogos", la cual consiste en evaluar críticamente si la información presentada respalda una afirmación determinada. Estas investigaciones muestran cómo la argumentación es el vínculo entre los datos y la teoría. En esta investigación, Glassner y Schwarz no solo investigaron la dirección de la información, sino que también presentaron argumentos a favor y en contra de la afirmación que se quería probar, con el objetivo de determinar cómo se estructuraba o se mantenía un argumento personal cuando se realizaba una evaluación crítica en el grupo.

La intersección entre pensamiento crítico y argumentación puede explicarse a partir de la teoría argumentativa del razonamiento de Mercier y Sperber (2011) la cual sostiene que la principal función del razonamiento es, precisamente, la argumentación. Desde esta perspectiva, la argumentación es principalmente cooperativa y se lleva a cabo mediante el intercambio de argumentos en contextos dialógicos que buscan mejorar la comunicación. Mercier et al. (2016) proporcionan evidencia de que el razonamiento individual tiende a presentar fallas, mientras que el razonamiento en discusiones grupales suele ser más exitoso, lo que sugiere que el aprendizaje colaborativo resulta más eficaz en el contexto educativo. Por tal razón, estos autores subrayan que una de las maneras más efectivas de mejorar el razonamiento es a través de discusiones en grupo, donde los participantes quedan expuestos a una gran variedad de puntos de vista. Enfrentarse a perspectivas opuestas obliga a las personas a reconsiderar sus propias ideas, lo que puede llevar a un razonamiento más robusto. Además, este proceso permite escuchar contraargumentos y, en consecuencia, refinar los propios pensamientos.

Las discusiones grupales son particularmente efectivas cuando hay un desacuerdo genuino ya que alientan a los participantes a evaluar críticamente tanto sus propias posturas como las de los demás. Es crucial, sin embargo, que los grupos sean reducidos, idealmente de no más de cinco personas, para asegurar una diversidad de opiniones sin

sobrecargar al grupo. Asimismo, fomentar la anticipación de contraargumentos es fundamental para mejorar el razonamiento. Según Mercier et al.(2016), una de las formas más eficaces de mejorar el razonamiento es exponer a las personas a contraargumentos. Cuando los individuos se enfrentan a opiniones contrarias en discusiones, es más probable que anticipen estos contraargumentos en futuras tareas de razonamiento, incluso cuando se encuentran razonando de manera individual. Esta práctica promueve un pensamiento más profundo y crítico, lo que lleva a las personas a ser más rigurosas al evaluar sus propios argumentos.

Discusión y conclusiones

En conclusión, este trabajo, resalta que el pensamiento crítico y la argumentación son componentes esenciales en la formación académica y en el desarrollo de habilidades para el siglo XXI. La necesidad de definir y estructurar el pensamiento crítico como una habilidad evaluable y medible subraya la importancia de demarcar su connotación y denotación de una forma más clara. Pero, a la vez, un marco que lo incluya debe integrar competencias clave, tales como el análisis, la reflexión y la disposición a cuestionar y reformular ideas esenciales para la vida profesional y personal en un contexto globalizado.

El pensamiento crítico no solo implica una mejora en el razonamiento individual, sino que se enriquece cuando se ejercita en contextos de diálogo y colaboración, como lo muestra la teoría argumentativa del razonamiento. La teoría propuesta por Mercier y Sperber (2011), señala cómo el intercambio de argumentos en discusiones grupales facilita una comprensión más robusta y matizada de las ideas, promoviendo una evaluación crítica y la anticipación de contraargumentos. Así, en contextos educativos, la argumentación dialógica puede considerarse una herramienta que potencia el aprendizaje colaborativo y, a la vez, el pensamiento crítico, ya que permite a los participantes confrontar y examinar sus propias posturas a la luz de otras perspectivas (Kuhn et al., 2024; Rapanta, 2024). Un desafío importante para implementar la argumentación dialógica, como la plantean algu-

nos autores, es el hecho de que la identidad personal se ha convertido en una justificación suficiente para las opiniones propias, tanto para los demás como para uno mismo; en otras palabras, la gente sostiene ciertas creencias porque reflejan quiénes son y con quiénes se relacionan. Además, las personas suelen no buscar ajustar o profundizar en sus puntos de vista mediante el intercambio intelectual, sino que, con frecuencia, recurren a la interacción social para avanzar en sus objetivos personales (Kuhn et al., 2024).

Además, si las competencias transversales delineadas por la UNESCO (2017) y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible refuerzan la noción de que el desarrollo del pensamiento crítico es indispensable para formar ciudadanos responsables y activos en la sociedad, entonces se requiere de un enfoque educativo que fomente la autonomía y la autoevaluación, habilidades que se cultivan eficazmente a través de la argumentación y la discusión estructurada.

En suma, este trabajo destaca la relevancia de la argumentación como medio para desarrollar el pensamiento crítico y promover una ciudadanía comprometida, preparada para enfrentar desafíos actuales y futuros. La implementación de programas y marcos que integren la argumentación en el desarrollo de habilidades críticas es un paso fundamental para alcanzar los objetivos educativos en el siglo XXI, proporcionando a los estudiantes herramientas valiosas para el aprendizaje autónomo y el razonamiento riguroso.

Desarrollar el pensamiento crítico brinda a los estudiantes diversos beneficios, entre ellos la capacidad de realizar una evaluación reflexiva y bien fundamentada de sus propias afirmaciones. Los estudiantes que alcanzan una comprensión evaluativa se vuelven aptos para justificar sus aseveraciones con base en evidencia científica, lo que fortalece su habilidad para argumentar de manera sólida y persuasiva. Según Fergusson y Bubikova-Moan (2018), este enfoque en la justificación basada en evidencia no solo mejora la calidad de sus argumentos, sino que también fomenta una mentalidad más analítica y abierta, permitiendo a los estudiantes enfrentar con criterio riguroso temas complejos y adoptar posturas fundamentadas.

Referencias

- Akkari, A. (2017). A agenda internacional para educação 2030: Consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? *Revista Diálogo Educacional*, 17(53), 937-958. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.053.ao11>
- Arroyo González, R., de la Hoz-Ruiz, J., & Montejo Gamez, J. (2020). The 2030 challenge in the quality of higher education: Metacognitive, motivational and structural factors, predictive of written argumentation, for the dissemination of sustainable knowledge. *Sustainability*, 12(19), 8266. <https://doi.org/10.3390/su12198266>
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302
<https://doi.org/10.1080/002202799183133>
- Care, E. (2018). Twenty-First Century Skills: From theory to action. In E. Care, P. Griffin & M. Wilson (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 3-17). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65368-6>
- Care, E., & Kim, H. (2018). Assessment of Twenty-First Century Skills: The issue of authenticity. In E. care, P. Griffin & M. Wilson (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 21-40). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65368-6>
- Dewey, J. (1933/1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.

- Dominguez, C. E., Poce, A., Agrusti, F., Re, M. R., Jiang, L., Huyghe, S.,... & Palaigeorgiou, G. (2018). The CRITHINKEDU European course on critical thinking education for university teachers: From conception to delivery. Vila Real: UTAD. Recuperado el 7 de junio de 2024 de: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/9db3eb75-7388-4bf0-aaa3-ee25c01da94e/CRITHINKEDU-O3-ebook_May2018.pdf
- Elder, L. (2022). Critical Thinking. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE215-1>
- Elder, L. & Paul, R. (2016). *The Thinker's Guide to Analytic Thinking*, Tomales, CA: Foundation for Critical Thinking Press.
- Elen, J., Jiang, L., Huyghe, S., Evers, M., & Verburch, A. (2019). Promoting critical thinking in European higher education institutions: Towards an educational protocol. Vila Real: UTAD. <https://repositorio.utad.pt/server/api/core/bitstreams/0f517ab1-15e1-4322-a2e7-3a7e7428073c/content>
- Ehlers, U. (2020). *Future skills. The future of learning and higher education*. Karlsruhe. https://www.researchgate.net/publication/344537368_Future_Skills_-_The_Future_of_Learning_and_Higher_Education
- Ferguson, L. E. & Bubikova-Moan, J. (2019). Argumentation as a pathway to critical thinking. In B. Garssen, D. Godden, G.R. Mitchell & J. H.M. Wagemans (Eds.), *Proceedings of the Ninth Conference of the International Society for the Study of Argumentation* (352-362). Amsterdam: Sic Sat. Retrieved from https://nifu.brage.unit.no/nifuxmlui/bitstream/handle/11250/2612291/ISSA_Ferguson_BubikovaMoan_1.pdf?sequence=2
- Glassner, A. Schwarz, B. (2005). The antilogos ability to evaluate information supporting arguments. *Learning and Instruction*, 15, 353-375.

- Glassner, A. & Schwarz, B. (2007). What stands and develops between creative and critical thinking? *Thinking Skills and Creativity*, 2, 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2006.10.001>
- Halpern, D. F. (2001). Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. *The Journal of General Education*, 50(4), 270-286. <https://doi.org/10.1353/jge.2001.0024>
- Halpern, D. F., & Dunn, D. S. (2021). Critical thinking: A model of intelligence for solving real-world problems. *Journal of Intelligence*, 9(2), 22.
<https://doi.org/10.3390/jintelligence9020022>
- Hitchcock, D. (2022). Critical thinking. En *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
<https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/>
- Kuhn, D. (1989). Children and Adults as Intuitive Scientists. *Psychological Review*, 96(4), 674-689.
- Kuhn, D. (1991). The skills of argument. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511571350>
- Kuhn, D. (2008). *Education for Thinking*. Harvard University Press. Cambridge: Massachusetts.
- Kuhn, D. (2015). Thinking together and alone. *Educational Researcher*, 44, 46-53.
- Kuhn, D. (2019). Critical thinking as discourse. *Human Development*, 62(3), 146-164. <https://doi.org/10.1159/000500171>
- Kuhn, D., Bruun, S. and Geithner, C. (2024), Enriching Thinking Through Discourse. *Cognitive Science*, 48: e13420. <https://doi.org/10.1111/cogs.13420>
- Kuhn, D., & Pease, M. (2008). What needs to develop in the development of inquiry skills? *Cognition and Instruction*. 26, 512-559.

- Mathiasen, H., & Andersen, H. L. (2020). Development of critical thinking in higher education. *Journal of European Education*, 10(1-2), 38-52.
- Mercier, H., Boudry, M., Paglieri, F., & Trouche, E. (2017). Natural-born arguers: Teaching how to make the best of our reasoning abilities. *Educational Psychologist*, 52(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207537>
- Mercier, H., & Sperber, D. (2011). Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 34(2), 57–74. <https://doi.org/10.1017/S0140525X10000968>
- OECD (2019). *OECD Future of education and skills 2023. OECD learning compass 20230. A series of concept notes*. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. https://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/Resolution_A_RES_70_1_SP.pdf
- Partnership for 21st Century Skills (s.f.). *Core Content Integration*. Recuperado de https://www.marietta.edu/sites/default/files/documents/21st_century_skills_standards_book_2.pdf
- Pereira Reyes, Á. E. (2022). La lógica de la investigación científica: Charles Sanders Peirce. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 22(44), 133-167. <https://doi.org/10.18270/rcfc.v22i44.386>
- Polydorou, V., Karanikola, Z., & Panagiotopoulos, G. (2021). The skills of the students and the teachers in the 21st century according to the international discourse. *International Journal of Learning and Development*, 11(2), 17-31. <https://doi.org/10.5296/ijld.v11i2.18317>

- Rapanta, C. (2024). Argument-based teaching: A necessary 21st-century pedagogical practice. *Educação, Sociedade & Culturas*. 1-24. <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.741>
- Rapanta, C., & Felton, M. K. (2022). Learning to argue through dialogue: A review of instructional approaches. *Educational Psychology Review*, 34(2), 477–509. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09637-2>
- Rapanta, C., Garcia-Mila, M., & Gilabert, S. (2013). What is meant by argumentative competence? An integrative review of methods of analysis and assessment in education. *Review of Educational Research*, 83(4), 483–520. <https://doi.org/10.3102/0034654313487606>
- Rapanta, C., & Iordanou, K. (2023). Argumentation and critical thinking. In R. Tierney, F. Rizvi, & K. Ercikan (Eds.), *International Encyclopedia of Education: Fourth Edition* (pp. 575-587). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.14073-4>
- Saroyan, A. (2022). *Fostering creativity and critical thinking in university teaching and learning: Considerations for academics and their professional learning*. OECD Education Working Paper No. 280. <https://doi.org/10.1787/09b1cb3b-en>
- Straková, Z., & Cimermanová, I. (2018). Critical thinking development – A necessary step in higher education transformation towards sustainability. *Sustainability*, 10(10), 3366. <https://doi.org/10.3390/su10103366>
- Schwarz, B.B. (2009). Argumentation and Learning. In: Muller Mirza, N., Perret-Clermont, AN. (eds) *Argumentation and Education*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-98125-3_4

Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J. M., Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S.,... & Lubart, T. (2023). Creativity, critical thinking, communication, and collaboration: assessment, certification, and promotion of 21st century skills for the future of work and education. *Journal of Intelligence*, 11(3), 54.
<https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054>

UNESCO (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje permanente para todos.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137>

UNESCO (2107). Educación para los objetivos de desarrollo sostenible. Objetivos de aprendizaje. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423_spa

Capítulo 2. Usabilidad de herramientas de inteligencia artificial para el desarrollo del pensamiento computacional

Patricia Serna González, Verónica Arredondo Martínez

Facultad de Psicología, UMSNH
México

Introducción

En el presente artículo se revisan los niveles de la usabilidad de las herramientas de inteligencia artificial y evidencias de que, a mayor uso de ellas, en las diversas tareas que los jóvenes requieren en sus estudios de licenciatura en psicología. El pensamiento computacional (PC) ha emergido como una herramienta esencial en diversas disciplinas, y su importancia en la psicología es cada vez más evidente. Esta metodología, que inicial-

mente fue diseñada para el ámbito de la informática, facilita la resolución de problemas complejos mediante la descomposición, el reconocimiento de patrones, la abstracción y la creación de algoritmos (Wing, 2006). Estos elementos permiten a los psicólogos abordar los fenómenos mentales desde una perspectiva más estructurada y cuantificable.

Tanto la usabilidad de herramientas de inteligencia artificial les permitirá responder a las nuevas convocatorias laborales, donde ya se los piden como requisito, cada vez más al contratar psicólogos. Y el pensamiento computacional, por las ventajas que tiene en el ejercicio de tareas Psicológicas complejas.

No se trata de trabajar el pensamiento computacional como lo haría un ingeniero, sino en niveles que apoyan a la profesión. Aunque si alguien de manera más avanzada deseará crecer más allá de lo que la licenciatura le exige de pensamiento computacional, lograría también otras ventajas, entre otras; la capacidad para modelar procesos mentales y comportamientos humanos. La descomposición, por ejemplo, permite desglosar conductas complejas en partes más simples, facilitando así la investigación de variables específicas que afectan dichos comportamientos. Esto es especialmente útil en áreas como la psicología cognitiva, donde se busca comprender mecanismos mentales como la atención, la percepción y la memoria (Boden, 2016).

El reconocimiento de patrones es otro elemento clave del pensamiento computacional, el cual resulta de suma importancia en el análisis de grandes volúmenes de datos, algo cada vez más común en la psicología moderna. Los algoritmos de aprendizaje automático, que utilizan principios del PC, permiten a los psicólogos analizar y predecir comportamientos a partir de grandes bases de datos, lo que facilita la identificación de patrones conductuales en poblaciones específicas (Domingos, 2015).

La abstracción, un proceso en el cual se eliminan los detalles innecesarios para centrarse en lo esencial, permite que los psicólogos desarrollen modelos teóricos más robustos y aplicables. Por ejemplo, en la terapia cognitivo-conductual, la abstracción ayuda a los terapeutas a identificar patrones de pensamiento que subyacen a comportamientos problemáticos, facilitando intervenciones más eficientes (Beck, 2011).

La creación de algoritmos permite formalizar procesos terapéuticos y de diagnóstico, asegurando una mayor precisión y consistencia en la práctica psicológica. En este sentido, el pensamiento computacional no solo facilita la investigación, sino que también puede mejorar la práctica clínica, optimizando el proceso de toma de decisiones y ofreciendo herramientas para la predicción y el tratamiento de trastornos psicológicos (Margulies, 2016).

Objetivos de la investigación

General

- Identificar si el incremento de usabilidad de herramientas de Inteligencia Artificial aumenta los niveles de pensamiento computacional en jóvenes universitarios.

Específicos

- Diagnosticar los niveles de pensamiento computacional en jóvenes universitarios y el nivel de usabilidad de herramientas de inteligencia artificial en sus diversas actividades y tareas académicas.
- Diseñar un programa de intervención que tendiera a incrementar ambas categorías
- Aplicar y evaluar la propuesta de intervención

Marco teórico

La fundamentación teórica de la investigación tuvo como base dos categorías: la usabilidad de herramientas de inteligencia artificial (UIA) y el pensamiento autónomo.

Iniciamos caracterizando la *usabilidad* de las herramientas de inteligencia artificial (UIA), como la medida en que los usuarios pueden interactuar con esas tecnologías de manera intuitiva y eficiente (Norman, 2013; Nielsen, 1993; Sauro, 2016; Schneiderman, 2020). En educación tiene diversos niveles: 1. si han escuchado hablar de las herramientas, 2. si conocen las herramientas, 3. si manejan, aunque de forma básica las herramientas, 4. si las dominan y 5. Si son expertos en su manejo y uso educativo.

La *usabilidad* de las herramientas de inteligencia artificial (UIA), especialmente en el ámbito educativo, ha sido ampliamente abordado en las últimas décadas por diversos autores que han explorado cómo los usuarios interactúan con estas tecnologías de manera eficiente e intuitiva.

Una investigación temprana es la de Nielsen (1993), quien desarrolló el concepto de usabilidad para interfaces digitales, centrándose en la facilidad de uso y el aprendizaje de nuevas herramientas. Su investigación influyó considerablemente en los modelos posteriores de evaluación de interfaces, destacando la importancia de la simplicidad y la eficiencia. Esta investigación se basó principalmente en estudios de casos y evaluaciones cualitativas de interfaces tecnológicas emergentes en ese momento.

Posteriormente, Norman (2013), expandió la teoría de la usabilidad al hablar de la interacción entre usuarios y tecnologías de inteligencia artificial, introduciendo la idea de que la experiencia del usuario debe ser intuitiva, sin barreras que dificulten el acceso a las herramientas. En su investigación, Norman argumenta que la IA tiene el potencial de mejorar procesos educativos si se integra adecuadamente en el entorno de aprendizaje. Su metodología incluyó análisis de productos y entrevistas a usuarios para evaluar la comprensión y facilidad de uso de interfaces de IA.

En el contexto educativo, Sauro (2016), investiga cómo las herramientas de IA pueden ser utilizadas en el aula, enfocándose en los niveles de conocimiento de los usuarios: desde quienes han escuchado hablar de las herramientas hasta aquellos que se consideran expertos en su uso. Su investigación utilizó un enfoque cuantitativo basado en encuestas aplicadas a docentes en Estados Unidos, con el objetivo de medir el impacto de estas tecnologías en el proceso de enseñanza. Los resultados indicaron que, aunque muchos profesores conocían las herramientas, pocos las dominaban a nivel experto, lo que reveló la necesidad de programas de formación específicos.

Schneiderman (2020), ofrece un análisis más reciente sobre la integración de la inteligencia artificial en sistemas educativos. Su investigación en el contexto europeo se basó en la observación de aulas que implementaban IA como apoyo a la enseñanza. Los resultados sugieren que, aunque los docentes pueden usar estas herramientas de manera básica, el dominio completo de las mismas requiere más tiempo y un enfoque gradual de aprendizaje. El estudio también destacó el papel de la UIA en la promoción del pensamiento computacional entre los estudiantes, particularmente en términos de resolución de problemas y razonamiento lógico.

Más recientemente, Rodríguez y Muñoz (2022) realizaron un estudio en México sobre el uso de herramientas de IA para la enseñanza de habilidades de pensamiento computacional en escuelas secundarias. Utilizando una combinación de encuestas y entrevistas, los autores concluyeron que los estudiantes que utilizaron IA para resolver problemas complejos desarrollaron mejores habilidades de pensamiento analítico y abstracto en comparación con sus pares. El estudio también encontró que la colaboración entre estudiantes mejoró significativamente cuando se integraban tecnologías de IA en las actividades educativas.

Las investigaciones sobre la usabilidad de las herramientas de inteligencia artificial en la educación han mostrado que existe una correlación positiva entre el uso intuitivo y eficiente de estas herramientas y el desarrollo de habilidades de pensamiento computacional.

cional. Sin embargo, varios estudios concluyen que, aunque las tecnologías están cada vez más disponibles, su dominio sigue siendo un reto para muchos educadores y estudiantes, lo que apunta a la necesidad de una mayor formación y adaptación de las tecnologías a las necesidades educativas específicas.

Por otra parte, también el *pensamiento computacional* ha sido objeto de estudio en el ámbito educativo durante las últimas décadas, destacando su importancia en la formación de competencias en estudiantes universitarios. Inicialmente, Wing (2006) introdujo el concepto de pensamiento computacional como una habilidad fundamental que todos los estudiantes, no solo los informáticos, deberían desarrollar. En su propuesta, Wing argumenta que el pensamiento computacional permite a los estudiantes enfrentar problemas de manera estructurada y lógica, utilizando conceptos derivados de la informática, como la abstracción y la descomposición de problemas. El trabajo de Wing (2006) sentó las bases para posteriores investigaciones que buscaban profundizar en la integración de esta habilidad en el currículo universitario.

En un estudio posterior, Brennan y Resnick (2012) analizaron cómo los estudiantes universitarios podrían beneficiarse del desarrollo del pensamiento computacional a través de entornos educativos como Scratch. Su investigación, basada en estudiantes de ciencias computacionales en Estados Unidos, tuvo como objetivo comprender cómo el pensamiento computacional puede ser evaluado en diferentes niveles educativos, y propuso un enfoque basado en tres dimensiones: conceptos computacionales, prácticas y perspectivas computacionales. El método utilizado incluyó la observación de estudiantes interactuando con plataformas de programación y la aplicación de cuestionarios que evaluaban su progreso. Los resultados indicaron que los estudiantes que trabajaban en entornos creativos de programación tendían a desarrollar una mejor comprensión de los conceptos computacionales y mostraban un mayor interés en aplicar estas habilidades en otras disciplinas.

En España, Zapata-Ros (2015) realizó una investigación centrada en la enseñanza del pensamiento computacional en el contexto universitario. La pregunta de investigación fue cómo integrar eficazmente el pensamiento computacional en las carreras no relacionadas directamente con la informática. Su objetivo principal fue diseñar un modelo pedagógico que facilitara la enseñanza del pensamiento computacional en todas las disciplinas. Utilizando una metodología basada en estudios de caso y análisis cualitativo de los resultados, la investigación demostró que el pensamiento computacional podía ser aplicado en áreas como las ciencias sociales y las humanidades, siempre que se adaptaran los enfoques de enseñanza. Entre los instrumentos utilizados estuvieron encuestas y entrevistas a docentes y estudiantes. La teoría que sustentó su análisis fue la construcción del conocimiento a partir de la experiencia, basada en las propuestas de Piaget (1954). Sus conclusiones subrayaron la importancia de formar a los profesores en pensamiento computacional, destacando que los estudiantes desarrollaban habilidades transferibles a otros campos del conocimiento.

Un trabajo más reciente, llevado a cabo por Grover y Pea (2018), revisó la evolución del pensamiento computacional en el ámbito universitario a nivel global, enfocándose en la pregunta de cómo el pensamiento computacional está siendo adaptado a las diferentes disciplinas académicas. El estudio, realizado en Estados Unidos, utilizó un enfoque mixto que combinaba encuestas a profesores y estudiantes con el análisis de currículos universitarios. Los instrumentos empleados incluyeron cuestionarios estructurados y entrevistas semiestructuradas. La teoría subyacente a esta investigación fue el constructivismo social de Vygotsky (1978), que enfatiza la importancia de la interacción social en el aprendizaje. Entre los hallazgos más importantes se mencionó que el pensamiento computacional, cuando se enseñaba en un contexto multidisciplinario, fomentaba el desarrollo de habilidades de resolución de problemas y pensamiento crítico en los estudiantes. Además, la integración de estas habilidades en campos como la biología y la ingeniería amplió las posibilidades de innovación en dichos sectores.

En una tesis doctoral realizada por Jiménez et al. (2020) en México, se exploró el impacto de la enseñanza del pensamiento computacional en estudiantes universitarios de diversas carreras. La pregunta de investigación se centró en cómo influye el pensamiento computacional en el rendimiento académico y el desarrollo de habilidades de resolución de problemas en estudiantes de ciencias sociales y administrativas. El objetivo del estudio fue evaluar el impacto de la inclusión de cursos de pensamiento computacional en el plan de estudios de dichas carreras. El método fue cuasi-experimental, con un grupo control y un grupo experimental. Se utilizaron pruebas de rendimiento académico y entrevistas a estudiantes como instrumentos de recolección de datos. Los resultados mostraron que los estudiantes del grupo experimental, que recibieron instrucción en pensamiento computacional, demostraron una mayor capacidad para resolver problemas complejos y mostraron una actitud más proactiva hacia el aprendizaje. Las conclusiones apuntaron a la necesidad de implementar estrategias educativas más amplias que integren el pensamiento computacional de manera transversal en los currículos universitarios, ya que su potencial educativo es considerable.

El estudio más reciente, realizado por Cheng et. al. (2022), investigó el desarrollo de pensamiento computacional en estudiantes universitarios de ingeniería en China. La pregunta de investigación fue cómo el pensamiento computacional afecta la creatividad y la capacidad de innovación de los estudiantes de ingeniería. El estudio tuvo como objetivo principal analizar las diferencias en la aplicación del pensamiento computacional entre estudiantes que habían sido expuestos a este tipo de formación y aquellos que no. Se utilizó un enfoque cuantitativo mediante la aplicación de pruebas estandarizadas y encuestas a estudiantes de varias universidades. Los resultados indicaron que el pensamiento computacional mejoraba no solo las habilidades técnicas, sino también la creatividad en la resolución de problemas complejos en ingeniería. Los autores concluyeron que la integración del pensamiento computacional en los programas de ingeniería no solo mejoraba el rendimiento académico, sino que también tenía un impacto positivo en la innovación.

En resumen, el pensamiento computacional ha demostrado ser una herramienta educativa valiosa en la formación universitaria, promoviendo habilidades cruciales como la resolución de problemas y el pensamiento crítico en diversas disciplinas. Desde las primeras investigaciones de Wing (2006) hasta los estudios recientes de Cheng et al. (2022), se ha establecido que su inclusión en los currículos universitarios proporciona a los estudiantes una ventaja competitiva en el mundo académico y profesional.

Método

Se utilizó el método de investigación acción, en sus cinco momentos: detección de una problemática, determinación de dicha problemática a partir de un diagnóstico, diseño de una intervención para resolver los elementos problemáticos, su aplicación y evaluación.

En sus orígenes la investigación acción, fue un enfoque metodológico participativo que se originó en el siglo XX, impulsado por el psicólogo social Kurt Lewin en los Estados Unidos, quien lo presentó en 1946. Lewin (1946) describió la investigación acción como un proceso cíclico donde los investigadores colaboran con los participantes para resolver problemas prácticos de manera reflexiva y sistemática. Este método consta en la perspectiva Lewiniana de cuatro etapas principales: planificación, acción, observación y reflexión (Lewin, 1946). En la fase de planificación, se identifican los problemas o situaciones a mejorar y se diseña una estrategia de intervención. Posteriormente, en la etapa de acción, se implementa la intervención propuesta. Durante la observación, se recopilan datos para evaluar el impacto de la acción. Finalmente, en la reflexión, se analizan los resultados y se ajusta el plan según sea necesario para iniciar un nuevo ciclo si fuera pertinente (Carr & Kemmis, 1986). Mismos que corresponden a los cinco momentos, como se usa hoy en día, con los mismos preceptos.

Este enfoque se caracteriza por su naturaleza colaborativa y reflexiva, ya que involucra a los participantes en todas las fases del proceso, lo que permite que el conocimiento generado sea relevante y aplicable a su contexto (McNiff, 2013). Las técnicas de acopio

de datos en la investigación acción suelen ser variadas, incluyendo entrevistas, observación participante, grupos de discusión y cuestionarios (Cohen et al., 2011). Estas técnicas buscan obtener una comprensión profunda de la situación y de las perspectivas de los participantes. En los diagnósticos se permiten instrumentos de medición o psicométricos, cuando se requiera conocer el estado actual de las categorías a intervenir, como es el caso.

En cuanto a las técnicas de sistematización de datos, se emplea el análisis cualitativo, donde los datos recolectados se organizan, codifican y categorizan para identificar patrones o temas emergentes (Flick, 2018). Uno de los elementos esenciales de la investigación acción es la participación activa de los involucrados en el problema, quienes se convierten tanto en sujetos como en co-investigadores del estudio. Este enfoque también se distingue por su carácter iterativo, ya que los ciclos de acción y reflexión se repiten hasta que se alcanza una solución satisfactoria o una mejora significativa en la situación investigada (McTaggart, 1991).

El método de investigación acción es una herramienta eficaz para transformar realidades sociales y educativas al combinar la acción práctica con la investigación, fomentando un cambio reflexivo basado en la participación activa y el aprendizaje colectivo. Como señala Kemmis (1988), este enfoque no solo busca la solución de problemas inmediatos, sino también la emancipación de los participantes al permitirles reflexionar críticamente sobre su propia práctica.

Participantes

Se indagó con 30 estudiantes de 19 a 24 años. De los cuáles 25 eran mujeres y 5 hombres de 4°. Semestre de la Licenciatura en Psicología de la UMSNH. A los cuáles se les dio un consentimiento informado, en el que se les hacía saber los objetivos de la investigación, se le hacía saber que su participación era voluntaria y se les garantizó el anonimato y la confidencialidad de sus datos. Los cuáles fueron elegidos por un muestreo por conve-

nencia, al tener las investigadoras acceso al grupo. Aunque en el grupo eran 47, solo 30 decidieron colaborar, ya que se aplicaría un programa de intervención en tiempos extra-clase.

Procedimiento

Al trabajar con el grupo, se detectó que uno de sus principales problemas era un escaso desarrollo del pensamiento computacional, por lo que la mayoría sentían que requerían incrementarlo, para tener un mejor manejo de herramientas de inteligencia artificial y por supuesto, otras tecnologías, para aplicarlas de mejor manera en el desarrollo de sus tareas y actividades académicas.

Para diagnosticar el nivel de desarrollo del pensamiento computacional y usabilidad de las herramientas IA, se aplicó una escala Likert general (Serna, 2024). Según puede verse en un recorte de esta, en la Tabla 1. Donde en la *usabilidad* de las herramientas de inteligencia artificial (UIA), entendida como la medida en que los usuarios pueden interactuar con esas tecnologías de manera intuitiva y eficiente (Nielsen, 1993; Norman, 2013; Sauro, 2016; Schneiderman, 2020). Se revisaron los siguientes niveles: 1. Si han escuchado hablar de las herramientas, 2. Si conocen las herramientas, 3. Si manejan, aunque de forma básica las herramientas, 4. Si las dominan y 5. Si son expertos en su manejo y uso educativo.

Y para el *pensamiento computacional*, considerado como uno de los tipos de pensamientos, se analizaron las dimensiones de resolución de problemas, razonamiento lógico y analítico, creatividad y abstracción, habilidades técnicas y la colaboración y comunicación (Ala, 2006; Brennan & Resnick, 2012; Denning, 2009; Grover & Pea, 2013; Shute & Asbell-Clarke, 2017).

Para ambos casos se consideró la escala Likert de Siempre con valor de 5; A menudo 4; A veces 3; Rara vez 2, Nunca 1. Correspondiendo el menor, al menor nivel de usabilidad, consecuentemente el mínimo nivel de desarrollo del pensamiento computacional.

Tabla 1.
Usabilidad de las herramientas de inteligencia artificial (UIA).

Ítem	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Siempre
Usabilidad de herramientas de IA					
1. He escuchado hablar sobre herramientas de inteligencia artificial.					
2. Sé lo que son las herramientas de inteligencia artificial.					
3. He visto a otros usar herramientas de inteligencia artificial.					
4. Conozco algunas herramientas de inteligencia artificial utilizadas en educación.					
5. He leído sobre el uso de inteligencia artificial en el ámbito educativo.					
6. He visto tutoriales sobre herramientas de inteligencia artificial.					
7. Puedo usar una herramienta de inteligencia artificial para tareas básicas.					

En los 30 casos, se encontraron niveles muy bajos tanto de usabilidad como de pensamiento computacional. Revisando con las IA's que ellos manejaban, fueron 10 en el nivel 1 y 20 para el nivel 2.

Se diseñó, una propuesta que interviniera en todos los ejes de las categorías y niveles, para 10 sesiones de 4 horas cada una. En la cual se les enseñaban 2 herramientas de inteligencia artificial por sesión, siendo un total de 20. Las que ellos eligieron por mayoría, de una lista que previamente se les proporcionó. Con el único criterio de que les fueran útiles para las tareas y actividades académicas que realizan en su formación en la licenciatura de psicología. Las elegidas y el orden fueron las siguientes, solo con la finalidad aquí mencionada, aunque algunas herramientas tienen programados algoritmos desde los cuales podrían realizar otras tareas. 1. Chatgpt, para procesar informes de investigación a partir de bases de datos; 2. Hedra, para generar vídeos; 3. Vidnoz, para generar vídeos; 4. Canva, para generar vídeos, imágenes, tarjetas en serie; 5. Perplexity, para búsqueda de libros; 6. Copilot, para buscar links de libros y otros; 7. Piktochart, para elaborar mapas mentales; 8. Connectedpapers, para encontrar artículos científicos y elaborar mapas de

conocimiento; 9. Claude, para elaborar preguntas complejas de documentos; 10. Llama, facilita la traducción de texto entre diferentes idiomas y evalúa el tono y la emoción en textos escritos; 11. Gemini, genera contenido, transcribe audio en tiempo real; 12. Pinpoint, para transcribir audios y vídeos, 13. Toolify, para revisar qué herramientas de IA existen; 14. Mapify; 15. Leonardo, para crear animaciones; 16. Nota; 17. Capcut, para editar vídeos cortos; 18. Afectivo, plataforma que utiliza IA para el análisis de emociones a través de la detección facial, útil en estudios de psicología emocional; 19. Réplica; 20. Calma, aplicación de meditación y sueño que utiliza IA para personalizar el contenido, útil en estudios de reducción del estrés y bienestar mental.

Cada mitad de sesión se evaluaba con una escala Likert específica de usabilidad inteligencia artificial y la herramienta específica, ejemplo Chatgpt. Por lo que en cada sesión había dos momentos de evaluación, una por cada una de las dos herramientas. Véase ejemplo en el recorte de la Tabla 2. Tal que se contó con 20 escalas específicas para las diferentes herramientas. De 30 preguntas cada una.

Tabla 2.
Usabilidad de herramientas específicas.

Ítem	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Siempre
Usabilidad de herramientas de IA (ChatGPT)					
1. He escuchado hablar de ChatGPT.					
2. Sé que ChatGPT es una herramienta de inteligencia artificial.					
3. Conozco personas que usan ChatGPT para estudiar o trabajar.					
4. Sé cómo acceder a ChatGPT para realizar consultas educativas.					
5. He leído o visto tutoriales sobre el uso de ChatGPT.					
6. Conozco algunas funciones de ChatGPT que pueden aplicarse en la enseñanza.					
7. He utilizado ChatGPT para tareas académicas sencillas.					

Seguida de la evaluación con las escalas, se realizaba un grupo de diálogo para el análisis de la metacognición de la herramienta y compartimiento de las evidencias de aprendizaje logradas por los estudiantes, siempre organizados en pequeños grupos.

La evaluación final, al terminar el total de sesiones, repitió la escala general. De la cual se extrajeron los resultados. Quedando 27 en nivel 5, 2 en nivel 4 y 1 en nivel 3. Que se compararon con los del diagnóstico. Obteniendo una diferencia mayoritaria de mejora de tres y dos puntos.

Resultados

Los niveles de usabilidad y pensamiento computacional se elevaron a 4 y 5 en el 97% de los 30 casos, con una mejora de 2 y 3 puntos en cada estudiante. El 3% restante quedó en nivel 3, teniendo este último también una mejora de un punto.

Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos se puede concluir que, a mayor usabilidad de herramientas de inteligencia artificial en las diversas tareas académicas de los jóvenes universitarios, se garantiza un mayor desarrollo del pensamiento computacional.

El miedo es una de las constantes en el uso de nuevas herramientas, sobre todo a no poder dominarla.

El utilizar nuevas herramientas implica para el estudiante, el manejo de nuevos conceptos, palabras, lo que enriquece su lenguaje. Y las posibilidades de realizar en mejor tiempo y con mayor precisión sus tareas académicas.

La revisión de la metacognición del aprendizaje de la herramienta y la compartición de evidencias en procesos transversales horizontales entre los estudiantes eleva el nivel analítico y crítico de los procesos de estudio y de su propio pensamiento computacional. Y permite una valoración de las percepciones de las herramientas en su propio desarrollo académico y también una visión crítica de las mismas.

El pensamiento computacional, es también vital para el uso de tecnología en educación en carreras de la salud y ciencias sociales, como lo es la Psicología.

Referencias

Beck, J. S. (2011). Cognitive behavior therapy: Basics and beyond. (2nd ed.). Guilford Press.

Boden, M. A. (2016). AI: Its nature and future. Oxford University Press.

Brennan, K., & Resnick, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). Becoming critical: Education, knowledge and action research. Falmer Press.

Cheng, L., Wang, X., & Liu, Y. (2022). Computational thinking in engineering education: Effects on creativity and innovation. Journal of Engineering Education, 111(2), 211-230.
<https://doi.org/10.1002/jee.20347>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). Research methods in education. (7a ed.). Routledge.

Domingos, P. (2015). The master algorithm: How the quest for the ultimate learning machine will remake our world. Basic Books.

- Flick, U. (2018). An introduction to qualitative research. (6a ed.). SAGE.
- Grover, S., & Pea, R. (2018). Computational thinking in K – 12: A review of the state of the field. *Educational Researcher*, 47(1), 27-37. <https://doi.org/10.3102/0013189X17752952>
- Jiménez, M., López, S., & Rivera, J. (2020). Impacto del pensamiento computacional en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kemmis, S. (1988). Action research in retrospect and prospect. Deakin University Press.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Margulies, D. S. (2016). Computational psychiatry and the promise of precision medicine. *Nature Reviews Neuroscience*, 17(9), 595–606. <https://doi.org/10.1038/nrn.2016.98>
- McNiff, J. (2013). Action research: Principles and practice (3a ed.). Routledge.
- McTaggart, R. (1991). Participatory action research: International contexts and consequences. SUNY Press.
- Nielsen, J. (1993). Usability Engineering. Academic Press.
- Norman, D. (2013). The Design of Everyday Things. Basic Books.
- Rodríguez, P., & Muñoz, L. (2022). Integración de herramientas de inteligencia artificial en la educación secundaria de México.
- Sauro, J. (2016). Measuring Usability with the System Usability Scale (SUS). Research-based articles.
- Schneiderman, B. (2020). Human-centered AI. MIT Press.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.
Harvard University Press.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
<https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>

Zapata-Ros, M. (2015). El pensamiento computacional como contenido educativo. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 46(1), 1-18. <https://doi.org/10.6018/red/46/1>

Capítulo 3. Aprendiendo a enseñar con la microenseñanza

Edith Jiménez Ríos, Claudia Uribe Morales

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, UMSNH
México

Resumen

La enseñanza es una tarea compleja, nada fácil; su ejercicio requiere formación académica y didáctico-pedagógica continua. Actualmente las universidades requieren profesores eficaces, competentes y comprometidos, que logren el aprendizaje significativo en los estudiantes, que vayan más allá de la transmisión de conocimientos, empleen diversas estrategias y formas de evaluación distintas. La microenseñanza es una técnica que ha demostrado motivar el enseñar y aprender, así como contribuir a la formación y evaluación docente. El objetivo de este estudio es analizar el proceso de autoevaluación de profesores universitarios mediante la microenseñanza como un mecanismo de forma-

ción y perfeccionamiento de la docencia. Se diseñó e instrumentó un taller al que asistieron 7 profesores de psicología, con el propósito de fortalecer y/o desarrollar habilidades para reflexionar sobre las prácticas educativas en el aula. Habilidades como inducción, comunicación en el aula, refuerzo verbal y no verbal, integración académica, uso de material, formulación de preguntas y uso del pizarrón, fueron demostradas por cada uno de los participantes. Los profesores pudieron analizar su propia práctica con una mirada autocrítica y valorativa, desde una perspectiva individual y colectiva, generando un espacio de reflexión en y sobre la docencia.

Introducción

La docencia es una actividad compleja que se construye y reconstruye en el andar cotidiano del aula, lo cual implica la acción constante del profesor, su pensamiento y la reflexión de su labor. Es un hecho que, en el transcurso de la historia, el sistema educativo ha mostrado diversos cambios siempre pensando en una mejora que permita fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya sea dirigido a la actualización docente, cambios curriculares o la percepción del papel del profesor y del alumno en el ámbito escolar, pero persistentemente encontrándose con dificultades para avanzar de manera óptima.

Actualmente las instituciones educativas en todos los niveles, exigen que haya profesores de calidad, que deban ir más allá de la transmisión de conocimientos, esto es, realizar un análisis y reflexión anticipada y posterior a su práctica pedagógica que le permita ser flexible, reconociendo lo que debe ser aprendido y cómo por los estudiantes, y es que los jóvenes universitarios están más abiertos al cambio y tienen mayor cantidad de hábitos en materia de la comunicación digital (Valerio y Rodríguez, 2017) aspectos que los docentes pueden considerar en la construcción y reconstrucción de conocimientos.

En modelos tradicionales de enseñanza, el profesor ha sido el protagonista, porque sabe del tema, controla a los grupos, y su labor es principalmente enseñar y los alumnos aprender. Por ello, en modelos actuales y alternativos, el profesor debe reunir características como ser reflexivo, facilitador, paciente y motivador porque enseñar no es sólo proporcionar información sino ayudar a aprender. Por lo tanto, se afirma que la docencia es una actividad compleja y multidimensional integrada por diversos aspectos que ocurren en la interacción entre profesor y alumnos; es decir no se limita solo a enseñar, también incluye un proceso investigativo y de intervención pedagógica, antes, durante y después de la instrucción (García-Cabrero et al., 2008). Por lo tanto, ser docente requiere, hoy en día, compromiso, ética y actualización y no solo la transmisión de lo que se sabe sobre los contenidos curriculares.

Marco teórico

La microenseñanza en la docencia

La reflexión de la práctica docente está caracterizada por ser un proceso constituido por múltiples elementos, que permiten construir una relación entre el conocimiento del profesor y la labor que realiza. Desde esta perspectiva, Tardif (2004) señala que la docencia se compone por diversas acciones, creencias, teorías, y experiencias de vida, así como por programas y materiales educativos, elementos que en unión tendrán como resultado reflexionar acerca del proceso de aprendizaje y de enseñanza. Asimismo, el acto educativo debe ser pensado con la finalidad de construir vínculos y generar transformaciones en todo lo que interviene; es decir, transformar los objetos de conocimiento desarrollando herramientas que permitan al docente reconocer que el aprender y enseñar no es transmitir o reproducir información, sin comprender todo lo que interviene en ambos procesos.

Al respecto, nuevos desafíos y demandas requieren nuevas capacidades y conocimientos por parte de los profesores. La situación actual es dinámica y diversa, requiere que los docentes amplíen su comprensión del hecho educativo y sistematicen su propia experiencia, sean capaces de visualizar más allá del aula tradicional, reconocer que se debe crear un ambiente de aprendizaje que ya no esté limitado por muros, espacios o tiempos.

Situados en este contexto, la microenseñanza, es una herramienta que ofrece al docente desarrollar habilidades pedagógicas, dados los desafíos que la educación actual enfrenta, solo que, en un inicio, se desarrolla en un entorno controlado y simulado, donde se enfrenta a situaciones reales del aula. La técnica se centra en mejorar las competencias didácticas del docente, ayudándole a desarrollar estrategias adecuadas a las circunstancias reales del aula (Nieto-León & Santiago, 2014).

La microenseñanza surge en Estados Unidos en la Universidad de *Stanford* en 1963, como una estrategia para entrenar sistemáticamente en diferentes de forma sistemática habilidades de enseñanza a aquellos que se preparan para profesores. En un principio, se pensó que sería una alternativa afrontar las problemáticas del aula que la mayoría de los profesores enfrentan día a día en el aula (Gregorio, 1979); pero con el tiempo y su aplicación en diversos estudios (Bernárdez-Gómez et al., 2020; López et al., 2024; Nieto-León & Santiago, 2014) ha demostrado ser una técnica para la formación de profesores que se inician en la docencia y en profesores más experimentados, porque les crea un espacio lo más parecido a una situación real y pudieran adquirir habilidades básicas para su desempeño en el aula.

El beneficio adicional de esta técnica es facilita la autoevaluación y la coevaluación, las cuales ayudan a ajustar la práctica docente; fomentando la práctica reflexiva que implica reconocer el proceso de enseñanza y aprendizaje, estableciendo en los docentes, la capacidad de generar un saber pedagógico. Mediante la reflexión, los docentes identifi-

can diversos marcos de referencia que orientan su desempeño en el aula. La reflexión el eje principal para lograr cambios, desarrollar valores para la profesional, fortalecer la toma de decisión y la reflexión en la acción y sobre la acción (Imbernón, 2000).

Así como la reflexión es la clave para el cambio, y es promovida por la microenseñanza, el docente también debe adoptar una postura investigadora de su práctica educativa, si desea generar conocimientos profundos y transformar la praxis educativa (Nieto- León & Santiago, 2014). Estos autores argumentan que, con esta técnica, los estudiantes también aprenden a desarrollar competencias investigativas, que implican habilidades críticas, analíticas y reflexivas, además de facilitar el aprendizaje activo y autónomo.

Por lo tanto, si se desean transformar los estilos de enseñanza en las aulas universitarias, se recomienda que los profesores participantes en proceso de formación para la docencia, sobre todo en la época actual en que las universidades están preocupadas por valorar las prácticas docentes y establecer planes para mejorarla, al tiempo que elevar la calidad de la educación superior.

El ser docente implica, contar con determinadas competencias como la planeación didáctica, la selección de contenidos, la gestión en el aula, las estrategias de aprendizaje apoyadas por las tecnologías educativas, y la evaluación de los saberes aprendido en el proceso educativo. En este punto, es necesario recordar que la mayoría de los profesores en la universidad, se encuentran inmersos en una profesión no elegida, y carecen de formación profesional en la docencia, aplicando técnicas de enseñanza y evaluación acordes con modelos didácticos tradicionales, sin lograr que los alumnos aprendan significativamente y con efectos duraderos.

Así mismo, el transcurso de formación docente involucra varias etapas, en las que es fundamental comprender el proceso educativo en sus dimensiones, reconocer que es necesario seguirse formando, analizar e investigar sobre su propia práctica, en la que debe mostrar habilidades de comunicación, motivación, creatividad y tolerancia; además de saber inculcar lo teórico con lo práctico, hacer las clases dinámicas e interactivas, utili-

zando experiencias reales. A todo ello, se suma la expansión de las tecnologías y los medios digitales que vienen acompañados de una nueva perspectiva sociocultural (Valerio & Rodríguez, 2017). Pese a estas condiciones, se ha visto que los profesores en la práctica van descubriendo nuevas formas de enseñar, técnicas y competencias mezcladas con el compromiso y responsabilidad moral y social.

Características de la microenseñanza

Entre las características más relevantes de la microenseñanza encontramos, la superación constante de los modelos internalizados por los profesores; la posibilidad de nuevas acciones mediante el análisis crítico previo y a posteriori de la acción docente; carácter flexible durante su implementación, mediante la cual se pueden desarrollar estrategias didácticas derivadas de distintas teorías pedagógicas; por lo tanto su carácter activo revela la presencia de la observación y la experiencia directa.

Por sus características, la microenseñanza ha tenido gran aplicación y aceptación en el medio educativo y formación docente que es una especie de autoscopía, porque ayuda a mejorar la imagen personal al tiempo de modificar ciertos hábitos en la práctica docente; también ha tenido fines de investigación del aprendizaje de los estudiantes y la formación de diferentes profesionales (Bernarde et al., 2020).

Asimismo, sus propósitos son simplificar la complejidad del proceso de enseñanza en el aula al reducir las dimensiones de los elementos intervinientes: número de alumnos, alcance de los contenidos y duración de la clase. A pesar de que el proceso de enseñanza está armado de manera previa, se considera verdadera enseñanza y aprendizaje, porque profesores y alumnos trabajan juntos en una situación de práctica (Allen & Ryan, 1978).

La microenseñanza también es económica en cuanto al tiempo de su práctica, pues en periodos de 5 a 10 minutos, se impulsa la autoevaluación y retroalimentación de la práctica docente en una situación simulada, que en ese momento se convierte en una práctica docente real.

El tiempo que se determina para mostrar las habilidades docentes, varía de acuerdo con cada supervisor; por ejemplo, Bernárdez et al., (2020) consideran que el ejercicio de la técnica implica la planificación y enseñanza de una lección corta, generalmente se conceden de 5 a 15 minutos. La clave de este proceso es el análisis detallado de la actuación del docente mediante grabaciones, lo cual permite identificar en los profesores, fortalezas y áreas de oportunidad, así como potenciar la autoconfianza.

Al respecto, consideramos que puede fungir como una técnica de evaluación formativa del desempeño docente, donde su quehacer se ve enriquecido al identificar aspectos a rediseñar, modificar incluso transformar, debido a que la retroalimentación que se hace implica la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del desempeño docente. En este contexto, el objetivo general de este estudio es analizar el proceso de autoevaluación de profesores universitarios mediante la microenseñanza como un mecanismo de formación y perfeccionamiento de la docencia.

Método y procedimiento

Con una metodológica cualitativa, se describe el proceso de autoevaluación de un grupo de docentes que asistieron a un curso de formación docente denominado “Prácticas de microenseñanza”. El número de asistentes a este tipo de cursos es reducido, pues en cada sesión se deben mostrar las diferentes habilidades que se van revisando. En estas sesiones se da el tiempo para la interacción entre los asistentes en procesos de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación. Es por ello, que participaron 10 profesores que

imparten clases en nivel licenciatura, en diferentes áreas de la psicología. De acuerdo con la técnica, los componentes se van presentado de manera sucesiva y acumulativa, dando espacio para la retroalimentación individual y grupal, después de cada micro lección.

El curso tuvo como propósito que los profesores participantes fortalecieran sus competencias didácticas mediante una experiencia simulada de enseñanza para mejorar la práctica educativa en el aula. Siendo así, la práctica de habilidades sigue una metodología y orden estrictos, esto es, los participantes presentaron los componentes didácticos de la microenseñanza en una secuencia cada vez más compleja. En cada sesión se aumentó una nueva habilidad y el participante debía practicarla agregando aquellas revisadas en sesiones anteriores.

Resultados

La primera habilidad es la *inducción*, la cual es diferente a la introducción, pues representa colocar la “primera piedra” para motivar a los alumnos y captar su atención desde un inicio. De esta manera los participantes tuvieron 5 minutos para la práctica de la inducción para después hacer un análisis de su práctica. Los profesores trabajaron la inducción y en esa sesión, expresaron que no la conocían, pero se percataron que ayuda a motivar a los estudiantes, pero también relacionar conocimientos previos con lo nuevo por aprender, pero al presentarlos de esta forma, los estudiantes encuentran significado y utilidad a lo que están aprendiendo. En la autoevaluación que cada docente realizó, la constante fue que se sintieron presionados por el tiempo, pero encontraron la utilidad de ser empáticos con los estudiantes y buscar la motivación, y la resignificación de lo aprendido (Tabla 1).

Tabla 1.
Opiniones y reflexiones de los profesores con respecto a la práctica de la inducción

Inducción	
Colocar “la primera piedra”, al inicio de un tema, para motivar a los estudiantes.	Los participantes no conocían la inducción, expresaron que permite relacionar conocimientos previos con lo nuevo por aprender, los estudiantes encuentran significados y utilidad a lo que están aprendiendo.
	En la autoevaluación de cada micro lección, se sintieron presionados por el tiempo.
	En la práctica docente es necesario ser empáticos con los estudiantes y buscar motivarlos.

Fuente: Elaboración propia

El segundo componente didáctico fue la *comunicación en el aula*, que tiene como finalidad sensibilizar a los estudiantes respecto de la importancia de ser entendidos en un proceso instruccional. Es decir, existen aspectos verbales y no verbales que pueden facilitar o dificultar el aprendizaje, la claridad con la que el mensaje se transmite, la interpretación que hace cada estudiante y el aprendizaje resultante. La comunicación en el aula abarca aspectos como la velocidad al hablar, el vocabulario, claridad en la pronunciación, tono de voz, movimientos corporales, o gestos que pueden emplearse para lograr una adecuada y eficiente comunicación en el proceso de enseñanza.

En la práctica de esta habilidad deben comenzar por la inducción y enlazarla con el tema a presentar en un tiempo de 5 minutos (Tabla 2). Nuevamente los profesores expresaron sentirse presionados por el tiempo, pero identificaron “errores” de comunicación que muestran en las diferentes asignaturas que imparten. Importante es destacar que, en estas sesiones, la práctica se ubica en un modelo didáctico tradicional, en el que predomina

mina el discurso del docente, “la típica clase expositiva” expresaron, que afortunadamente se ve poco en las aulas universitarias, porque en la actualidad el profesor busca cambiar su rol involucrando a los estudiantes en el proceso educativo.

Tabla 2.
Opiniones y reflexiones con respecto a la comunicación en el aula

Comunicación en el aula	
Sensibilizar a los estudiantes destacando la importancia de la comprensión en un proceso instruccional	Aunque las micro lecciones son de cinco minutos, los profesores identificaron errores de comunicación. La práctica docente se ubica en un modelo didáctico tradicional, en el que predomina el discurso del docente, “la típica clase expositiva”. La opinión general es que los profesores pueden cambiar su rol involucrando a los estudiantes en el proceso educativo.

Fuente: Elaboración propia

La tercera habilidad fue la *variación de la conducta* del profesor frente al grupo de estudiantes, esto significa que, si el docente varía su conducta puede retener mejor la atención y favorecer el proceso de aprendizaje. El desarrollo de esta habilidad implicó el uso de técnicas verbales y no verbales, empleando técnicas y materiales didácticos relacionados con el tema demostrado. Durante la práctica, los profesores pudieron identificar aspectos de interacción con sus grupos en su labor docente; por ejemplo, retroalimentar es importante, propiciar un aprendizaje activo, reconocer las respuestas de los estudiantes, sus actitudes, motivaciones, intereses y dudas, presentar material relevante, recordar lo aprendido en diferentes momentos de la clase y apoyarse en los saberes previos del estudiante (Tabla 3). La reflexión general en esta sesión de prácticas destaca lo valioso que es disfrutar el aprendizaje, y es notorio cuando a los alumnos se les brinda información de manera diferente, usando los canales sensoriales, interactuando más con ellos, aspectos que los motiva a aprender.

Tabla 3.
Opiniones y reflexiones respecto a la variación de la conducta

Variación de la conducta	La interacción con los estudiantes en la clase permite:
La atención dependerá de los estímulos que percibe el alumno	Retroalimentar en lo individual y grupal.
	Propiciar un aprendizaje activo
	Reconocer las respuestas de los estudiantes, sus actitudes, motivaciones, intereses y dudas
	Presentar material relevante
	Recordar lo aprendido en diferentes momentos de la clase, apoyarse en los saberes previos del estudiante

Fuente: Elaboración propia

En la sesión siguiente se revisaron dos habilidades, *el refuerzo verbal y no verbal*, y *la formulación de preguntas*. En lo que se refiere al refuerzo, consiste en este gesto o palabra que aumenta la participación de los estudiantes en el aula. En este tema, los profesores comentan que es algo que se hace de manera. “empírica” o “automática”, porque es una habilidad que forma parte del estilo de enseñanza, además de estimular la participación de los estudiantes y verificar gradualmente el desarrollo de la clase.

La formulación de preguntas tiene diversas funciones como, verificar las experiencias del estudiante, promover la interacción del profesor y el grupo, fomentar el interés y la participación, propiciar el análisis, la aplicación y la creatividad, variar el ritmo de la clase, captar o recobrar la atención del estudiante. Los profesores comentaron que realizan preguntas más de diagnóstico, que para dinamizar al grupo o verificar los aprendizajes.

En el espacio de práctica, se observó la formulación de preguntas para dinamizar y evaluar a los profesores participantes. Por lo que se hicieron preguntas dirigidas al grupo o aun profesor en particular, con interrogantes como ¿qué? ¿cuáles? ¿cuándo?, ¿qué signi-

fica?, ¿qué pasaría sí?, ¿qué te parece?, ¿qué opinan?, entre las más frecuentes. La evaluación general de las micro lecciones es que los profesores aprendieron a planear el tiempo, preparando sus técnicas y materiales didácticos, así como evaluar la fisonomía de sus clases (Tabla 4).

Tabla 4.
Opinión y reflexiones con respecto a refuerzo verbal y no verbal y formulación de preguntas.

Refuerzo verbal y no verbal	Su función es mejorar los resultados de aprendizaje.
El uso adecuado de formas de aceptación puede mejorar el aprendizaje	Estimular la participación de los estudiantes y verificar gradualmente el desarrollo de la clase. Los profesores aprendieron a planear el tiempo, preparando sus técnicas y materiales didácticos, así como evaluar la fisonomía de sus clases.
Formulación de preguntas	Solo realizan preguntas diagnósticas.
Induce a la participación y permite la evaluación continua del aprendizaje	Se hacen preguntas evaluadoras para verificar progresivamente el aprendizaje de los contenidos en el aula. Formulan preguntas dinamizadoras, pero no sabían que así se llamaban, el objetivo es motivar a los estudiantes. Permiten una clase dialogante entre docente y grupo, entre alumno y alumno.

Fuente: Elaboración propia

La última habilidad docente por desarrollar mediante la microenseñanza fue *la integración*, la cual es complementaria a la inducción, pues consiste en ayudar a los participantes a percibir su práctica como un conjunto estructurado de aspectos que deben estar presentes en una clase, y su función es hacer una síntesis de las ideas principales vertidas en cada una de ellas, relacionándolas con los conocimientos previos y los nuevos,

elementos esenciales para el aprendizaje significativo. En este tema también se abordó el uso del pizarrón que se caracteriza por ser el medio de enseñanza más antiguo e importante en la instrucción (Tabla 5).

Tabla 5.
Opinión y reflexión por cuanto a la integración de una clase

Integración	
Facilita la comprensión de que una clase debe tener un inicio, un desarrollo y un cierre.	
La síntesis de ideas principales de la clase y relaciona los CP con los nuevos.	Enfatizar en las ideas principales vertidas en cada clase, relacionándolos con los conocimientos previos.

Fuente: Elaboración propia

López et al. (2012) mencionan que el pizarrón ha demostrado tener un gran valor pedagógico para profesores y estudiantes, porque es una fuente de imágenes emergente que están a la vista del grupo al tiempo que el docente expone el material. En la práctica de estos componentes, hubo una profesora que dio una amplia explicación sobre el uso del pizarrón en las aulas de antes y hoy en las escuelas. Mediante el modelamiento, describió aspectos a considerar para el uso adecuado; la división imaginaria en cuadrantes, organización en lo que se escribe, no perder contacto visual con los estudiantes, la forma de borrado, el tamaño de la letra y el uso de colores para resaltar conceptos importantes.

La práctica de la integración en las micro lecciones mostró un avance notable en los profesores, esta vez se determinaron 7 minutos para cada presentación. Los aprendizajes mostrados fueron el uso adecuado del tiempo, la presencia de la inducción, la interacción con el grupo, la identificación de aspectos que facilitaron y/o dificultaron la comunicación, la formulación de preguntas diversas y el cierre de la micro lección. La reflexión estuvo en torno al rol que tiene los profesores en el aula, al asumirse como co-aprendices

interactúan mejor con los estudiantes, además de poder repensar su planeación didáctica y orientar las formas de evaluación en relación con las competencias a desarrollar en cada asignatura.

Es preciso resaltar que 8 de los 10 participantes expresaron no tener conocimiento alguno sobre el uso del pizarrón, y fue hasta en ese momento que aprendieron a utilizarlo, rescatando su importancia y la necesidad de revalorizar su uso en la docencia, pues constituye un apoyo pedagógico y didáctico para ellos y los estudiantes.

Discusión y conclusiones

Para cerrar las prácticas de microenseñanza, se empleó la técnica *"cuéntame un cuento"*, mediante la cual, los participantes expresaron sus aprendizajes.

En general consideraron que las micro lecciones fueron muy parecidas a las reales, en las que las habilidades y competencias docentes son más claras; identificaron aspectos esenciales en la actividad docente, como compleja por ser multidimensional, en la que confluyen los contenidos curriculares, el carácter teórico o práctico de cada asignatura, los estilos de aprendizaje de los jóvenes universitarios, las formas de evaluación y sus estilos de enseñanza. Cinco de los siete participantes no conocían la microenseñanza, destacando su utilidad para el aprendizaje de conductas, el análisis crítico del quehacer docente y la identificación de un modelo didáctico alternativo al tradicional.

Uno de los propósitos de las prácticas de microenseñanza fue generar un espacio de reflexión para los profesores participantes quienes, a través de la socialización y el trabajo conjunto, pudieron compartir experiencias o situaciones que enfrentan en el aula, y redefinir su función como docentes en una institución educativa con un modelo centrado en el alumno. El reconocer la propia práctica con una mirada autocrítica y valorativa también se mostró; se presentaron formas de enseñar, de aprender y desarrollar una clase. En los

momentos de coevaluación, confirmamos que los profesores aceptaron la retroalimentación de sus pares con agrado, con intención de aprender a partir de sus propias experiencias y las del otro.

Por lo tanto, hacer énfasis en la práctica reflexiva colectiva como un proceso de autoevaluación y evaluación formativa, contribuirá a la transformación de la docencia, dado que proporciona a los profesores elementos para enfrentarse en la acción sin la necesidad de recurrir a conocimientos exclusivamente científicos o disciplinares, creando su propia teoría a partir de su práctica y generando nuevos aprendizajes que serán proyectados en la acción misma.

Es preciso recordar que la microenseñanza, surge en los años setenta del siglo XX, en que se desarrollan habilidades para la docencia, que poco a poco se ha convertido en una opción de entrenamiento para profesores noveles y en ejercicio. En este sentido, como los señalan Bernárdez et al. (2020, p. 855) la *“microenseñanza se ha posicionado dentro de las teorías de aprendizaje basadas en la experiencia y en paradigmas de práctica reflexiva, sitúa la experiencia en el centro del proceso de aprendizaje, siendo éste continuo y dinámico”*, que brinda la oportunidad de analizar la práctica en una perspectiva individual y colectiva, generando un espacio de reflexión constante de la docencia.

Como propuesta final, queremos expresar que, si la meta principal de la educación es contar con profesores de calidad, que promuevan aprendizajes significativos, útiles y funcionales en los estudiantes, es necesario diseñar programas de formación docente que contribuyen a reflexionar sobre la práctica educativa para reorientarla, comprenderla y/o transformarla.

Referencias

- Allen, D. & Ryan, K. (1978). *Microenseñanza. Una nueva técnica para la formación y el perfeccionamiento docente*. El Ateneo.
- Bernárdez-Gómez, A., Belmonte, M. L., & Galián, B. (2020). Microenseñanza y autoscopia como elementos de evaluación docente, de la teoría a la práctica. *Meta: Avaliacao*, 12(37), 848-868. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i37.2733>
- García-Cabrero, B., Loredó, J. & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10, 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15511127006.pdf>
- López, C., Duarte, T. & Garibay, J. (2024). Microenseñanza como estrategia de mejora en la práctica docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 2552-2564. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2438>
- López, R., Pérez, N. & López, G. (2012). El pizarrón, la influencia de su uso en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. *EDUMECENTRO*, 4(3), 206-215, <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=39377>
- Nieto León, A., & Santiago, PR (2014). Microenseñanza: una técnica para motivar el enseñar y aprender investigando. *Perspectivas Docentes*, 52, 23-31. <https://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/225>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Valerio, G. & Rodríguez, M. (2017). Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante. *Innovación Educativa*, 17(74), 109-124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6120977>

Capítulo 4. Relación de los pensamientos automáticos y la autoeficacia académica en estudiantes de bachillerato

Fausto Tomás Pinelo Ávila, Juan Manuel Horiuchi Martínez,
María de los Ángeles Jiménez Hernández

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. UNAM. PAPIIT IN305324
México

Introducción

El aprendizaje durante la etapa de la educación media superior es un proceso crucial para el desarrollo de habilidades que no solo serán útiles en el ámbito académico, sino que también prepararán a los estudiantes para enfrentar los retos de la vida adulta. Durante

este período, el sistema educativo busca fomentar competencias como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo, así como la conciencia social y cultural. Estos elementos son esenciales para preparar a los estudiantes para distintos contextos, ya sea su inserción en el mundo laboral, la continuación de su educación en niveles superiores o su participación activa como ciudadanos responsables (Cázares & Gallardo, 2010; Trilla et al., 2001).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos pedagógicos y del enfoque en el desarrollo integral del estudiante, existen factores que pueden obstaculizar el logro de estas competencias. Entre estos factores, destacan las percepciones que los estudiantes tienen de sus propias capacidades, las cuales influyen directamente en su disposición para afrontar los desafíos académicos. En este sentido, los pensamientos automáticos juegan un papel clave. Estos pensamientos, que suelen ser sesgos cognitivos basados en interpretaciones erróneas o irracionales de la realidad, pueden generar una serie de creencias negativas sobre las propias capacidades de los estudiantes. Estas distorsiones cognitivas no solo limitan la visión que los estudiantes tienen sobre sí mismos, sino que también afectan su capacidad para afrontar las dificultades, lo que reduce su motivación y su sentido de autoeficacia académica (Mar & Barraza, 2020; Naranjo, 2020; Zambrano, 2015).

La motivación académica, entendida como el impulso interno que lleva a los estudiantes a comprometerse con su aprendizaje, es un aspecto fundamental para el éxito académico. Asimismo, la autoeficacia académica, que se refiere a la confianza que tienen los estudiantes en sus habilidades para realizar tareas académicas con éxito, es un indicador clave del rendimiento y la persistencia en contextos educativos. La disminución de ambos aspectos, como consecuencia de pensamientos automáticos irracionales, puede tener repercusiones significativas en el desempeño académico. Los estudiantes que experimentan bajos niveles de autoeficacia y motivación tienden a evitar desafíos académicos, presentan mayores tasas de deserción escolar y, en general, muestran un rendimiento inferior al de sus compañeros con mayor confianza en sus habilidades (Bandura, 1997; Schunk & Pajares, 2002).

Por tanto, resulta relevante identificar, comprender y mitigar los efectos de los pensamientos automáticos sobre la motivación y la autoeficacia académica. Esto permitirá el diseño de intervenciones educativas que potencien el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo su bienestar emocional y mejorando sus competencias académicas.

Las intervenciones pueden incluir estrategias como la reestructuración cognitiva, que ayuda a los estudiantes a identificar y desafiar sus pensamientos automáticos negativos, reemplazándolos con interpretaciones más realistas y positivas. Además, el fomento de un entorno educativo que valore el esfuerzo y la perseverancia, en lugar de centrarse únicamente en los resultados, puede contribuir a mejorar la autoeficacia y la motivación de los estudiantes.

En conclusión, el aprendizaje en la educación media superior no solo se trata de adquirir conocimientos académicos, sino también de desarrollar habilidades y competencias que serán fundamentales para el éxito en la vida adulta. La identificación y mitigación de los pensamientos automáticos negativos es esencial para asegurar que los estudiantes puedan alcanzar su máximo potencial, tanto en el ámbito académico como en su vida personal y profesional. Al abordar estos desafíos, el sistema educativo puede desempeñar un papel crucial en la formación de individuos resilientes, motivados y capaces de enfrentar los retos del futuro con confianza y determinación.

Marco teórico

Las dificultades en el aprendizaje y la adquisición de competencias durante el bachillerato pueden ser atribuibles a múltiples factores contextuales que afectan el entorno educativo de los estudiantes. Entre ellos, destaca la desconexión entre los contenidos curriculares y las aplicaciones prácticas en la vida cotidiana, el ámbito profesional o en su preparación para la educación superior. Esta falta de relevancia percibida puede disminuir la motivación y el interés de los estudiantes por ciertos contenidos, dificultando así su aprendizaje (Bixio, 2011; Martínez-Sierra, 2011; Trilla et al., 2001). Adicionalmente, la sobrecarga infor-

mativa, derivada de la acumulación de conocimientos sin una adecuada estructura pedagógica, dificulta la asimilación de los conceptos fundamentales. A esto se suman factores emocionales, como el estrés y la ansiedad, que afectan la capacidad de concentración y el procesamiento cognitivo de la información (Castorina, 2017).

El impacto de los factores emocionales en el aprendizaje no debe subestimarse, por ejemplo, el estrés, la ansiedad y otros problemas emocionales están relacionados con la reducción del rendimiento académico, ya que afectan la capacidad de los estudiantes para organizar su tiempo, concentrarse en tareas específicas y retener información. Estas emociones negativas, exacerbadas por una sobrecarga de información o la falta de estrategias adecuadas de manejo del tiempo, pueden crear un ciclo de bajo rendimiento y frustración (Martínez-Sierra, 2011).

Un factor importante que influye en este proceso es la manifestación de pensamientos automáticos y distorsiones cognitivas. Los pensamientos automáticos son interpretaciones inmediatas que los individuos hacen de situaciones o eventos, y en muchos casos están basados en errores de percepción que no se ajustan a la realidad. Estas distorsiones pueden afectar significativamente no solo los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje, sino también la salud mental de los estudiantes, llevando a una percepción distorsionada de su entorno y de sí mismos (Naranjo, 2020). Cuando los estudiantes comienzan a adoptar estas creencias erróneas, se generan obstáculos que limitan su capacidad para enfrentarse a los desafíos académicos, lo que impacta su rendimiento.

Vallejo (2017) define los pensamientos automáticos como errores en el procesamiento de la información que llevan a interpretar la realidad de manera equivocada. Estos pensamientos están fuertemente influidos por las emociones y pueden moldear, alterar o distorsionar la forma en que las personas piensan, sienten y actúan. La tendencia a tomar las experiencias personales como la única verdad, sin considerar otras perspectivas, puede intensificar este sesgo cognitivo, creando una barrera psicológica que impide a los estudiantes interpretar los desafíos académicos de manera objetiva y racional.

Las distorsiones cognitivas, descritas por Martínez et al. (2022), pueden tener un impacto directo en el rendimiento académico. En su estudio, se encontró una relación entre distorsiones cognitivas como la falacia de recompensa divina, que implica la creencia de que las situaciones negativas se resolverán mágicamente o traerán recompensas futuras, y el rendimiento académico. Otras distorsiones comunes, como el uso de "los deberías", que implica expectativas rígidas e inalcanzables, y la abstracción selectiva, que implica centrarse solo en aspectos negativos de una situación, también fueron identificadas como factores que contribuyen a un bajo desempeño académico.

La relación entre pensamientos automáticos y factores emocionales como el estrés y la ansiedad es un aspecto crucial en este marco teórico. Diversos estudios han demostrado que los pensamientos automáticos perpetúan un estado de ansiedad y estrés que, a su vez, reduce la motivación académica de los estudiantes. Carriazo-Martínez et al. (2022) y Zambrano (2015) destacan que la presencia constante de pensamientos automáticos puede llevar a una disminución significativa en la autoeficacia, es decir, la confianza de los estudiantes en su capacidad para completar tareas académicas con éxito.

En cuanto a la autoeficacia, Mar y Barraza (2020) la definen como la creencia que tienen los individuos sobre sus capacidades para organizar y ejecutar acciones que les permitan alcanzar ciertos logros. La autoeficacia influye en la elección de actividades, el esfuerzo invertido y la perseverancia frente a obstáculos. Los estudiantes con una alta autoeficacia tienden a enfrentar los desafíos académicos con mayor confianza y muestran una mayor resiliencia ante el fracaso, lo que les permite adaptarse mejor a situaciones difíciles y buscar soluciones estratégicas (Bandura, 1997). Por el contrario, aquellos con baja autoeficacia suelen evitar situaciones desafiantes, lo que limita su desarrollo académico y personal.

Las creencias de autoeficacia afectan el desempeño académico, así como la calidad del pensamiento analítico y estratégico de los estudiantes. Ruiz (2005) y Saunders et al. (2004) sugieren que los estudiantes con una alta autoeficacia son más propensos a esta-

blecer metas claras, planificar adecuadamente y perseverar en el logro de sus objetivos, lo que resulta en una mejora en su rendimiento académico. De este modo, el fomento de la autoeficacia en los estudiantes es un objetivo clave para los educadores, ya que actúa como un catalizador que impulsa el desarrollo de competencias y habilidades necesarias para el éxito académico y profesional.

En resumen, las dificultades en el aprendizaje durante el bachillerato están influenciadas no solo por factores externos, como la relevancia percibida de los contenidos educativos, sino también por factores internos, como las distorsiones cognitivas y los pensamientos automáticos que afectan la percepción de los estudiantes sobre sus capacidades y su entorno. Abordar estas distorsiones y fomentar una alta autoeficacia puede contribuir significativamente al éxito académico de los estudiantes, mejorando su capacidad para afrontar los desafíos y su bienestar emocional en general.

Objetivo General

Analizar la influencia de los pensamientos automáticos en la autoeficacia académica de los estudiantes de bachillerato, con el fin de identificar cómo estos recursos cognitivos internos afectan el desempeño académico y proponer estrategias pedagógicas que fortalezcan la autoeficacia y el bienestar estudiantil.

Objetivos Particulares

1. Examinar las principales distorsiones cognitivas presentes en los pensamientos automáticos de los estudiantes de bachillerato y su relación con la percepción de sus capacidades académicas.

2. Proponer estrategias educativas y programas de apoyo basados en los resultados obtenidos, que estén orientados a mejorar la autoeficacia académica y fomentar un entorno que promueva el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes.

Método

Diseño

No experimental de tipo correlacional (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020).

Participantes

Se trabajó con una muestra no probabilística, conformada por 125 fueron hombres y 231 mujeres. La media de edad fue de 16.7 años con un máximo de 18 años y un mínimo de 15 años.

Instrumentos

Para medir los pensamientos automáticos se utilizó el Inventario de Pensamientos Automáticos (IPA) de Ruiz y Lujan en 1991, con la revalidación de Gamarra y Vela (2020) que tiene una confiabilidad superior al.80. Las posibles respuestas van de 1 (Nunca pienso en eso) y 5 (Siempre pienso en eso). Dicho instrumento cuenta con 21 Ítems repartidos en 3 factores que son catastrofismo, externalidad y egocentrismo. Para medir la autoeficacia de los estudiantes de educación media superior se utilizó la Escala de Autoeficacia Académica (EAA) que fue desarrollada por Owen y Forman en 1988, posteriormente fue validada por Becerra y Reidl (2015) y cuentan con un Alpha de Cronbach de.75; consta de 31 reactivos, con un índice de respuesta que va de 1 (me siento nada eficaz) y 5 (me

siento completamente eficaz), que miden la autoeficacia en tres factores, hacia las situaciones sociales en la escuela, hacia las operaciones cognoscitivas y hacia las habilidades técnicas, uso de recursos de aprendizaje.

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se realizó mediante la plataforma *Google Forms*, donde se integraron los inventarios previamente elegidos y un consentimiento informado. La recolección de los datos se llevó a cabo de manera presencial, a estudiantes de bachillerato.

Análisis de datos

Los datos fueron analizados y capturados mediante el programa *SPSS* versión 25. Se realizaron comparaciones de medias mediante la prueba *t Student* de muestras independientes, esto con el objetivo de analizar las diferencias en cuanto a las puntuaciones de la escala de autoeficacia y pensamientos automáticos entre hombres y mujeres. Así mismo, se realizaron correlaciones de *Pearson* para conocer la asociación entre los pensamientos automáticos y la autoeficacia, además de la relación entre promedio de los estudiantes la autoeficacia y los pensamientos automáticos.

Resultados

En la Tabla 1, se pueden observar las principales asociaciones encontradas.

Tabla 1.
Correlaciones de Pearson entre la autoeficacia y los pensamientos automáticos.

	Catastrofismo	Externalidad	Egocentrismo
Operaciones cognoscitivas	-0.104*	0.029	0.019
Situaciones sociales	0.048	0.230**	0.268**
Habilidades técnicas	-0.034	0.138**	0.094

Fuente: Elaboración propia *Nivel de significancia 0.05

Se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre la dimensión de la autoeficacia de operaciones cognoscitivas y catastrofismo ($r=-.104$, $p=.048$), situaciones sociales con externalidad ($r=.230$; $p=.001$) y egocentrismo ($r=.268$; $p=.001$) y habilidades sociales con el pensamiento automático de externalidad ($r=-.138$; $p=.008$). El promedio de los participantes con la dimensión de autoeficacia de operaciones cognoscitivas ($r=.145$; $p=.006$) y los pensamientos automáticos de externalidad ($r=-.140$; $p=.008$) y egocentrismo ($r=-.124$; $p=.018$).

Tabla 2.
Diferencias entre hombres y mujeres en los factores de pensamientos automáticos

Categorías	t	p
Catastrofismo	-2.415	0.016
Externalidad	-2.524	0.012
Egocentrismo	-0.656	0.512

Fuente: Elaboración propia
t=Prueba t de Student; p= probabilidad

En la prueba t *Student* de diferencias de medias no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los valores de las variables de egocentrismo. No obstante, se encontraron diferencias en los valores de catastrofismo ($t=-2.415$; $p=.016$) y externalidad ($t=-2.524$; $p=.012$), siendo los puntajes de las mujeres mayores a los de los hombres.

Tabla 3.
Diferencias entre de los factores de autoeficacia entre hombres y mujeres.

Categorías	t	p
Operaciones cognoscitivas	1.010	0.313
Situaciones sociales	-0.300	0.765
Habilidades técnicas	0.497	0.620

Fuente: Elaboración propia. t=Prueba t de Student; p= probabilidad

La prueba t de Student, no mostró diferencias estadísticamente significativas en los puntajes de autoeficacia entre hombres y mujeres, en esta muestra.

Discusión

La relación significativa entre algunas dimensiones de la autoeficacia y ciertos tipos de pensamientos automáticos coincide con los hallazgos de Carriazo-Martínez et al. (2022) y Zambrano (2015). Estos autores han destacado que la prevalencia de pensamientos automáticos negativos reduce la autoeficacia, es decir, la confianza de los estudiantes en su capacidad para llevar a cabo exitosamente sus tareas académicas. Esta relación inversa es evidente en la correlación negativa entre la autoeficacia en operaciones cognoscitivas y el pensamiento de catastrofismo, lo cual sugiere que el incremento en pensamientos de tipo catastrófico puede estar asociado a una disminución de la autoeficacia en procesos cognitivos necesarios para el éxito académico. Esta dinámica podría ser un factor que afecta negativamente tanto la motivación como la persistencia de los estudiantes, limitando su disposición para enfrentar desafíos y usar estrategias de aprendizaje efectivas.

Por otro lado, la correlación positiva encontrada entre la autoeficacia en situaciones sociales y el pensamiento de externalidad sugiere una percepción compartida entre estos estudiantes donde las causas de los eventos o problemas externos no dependen totalmente de ellos, lo que podría ofrecerles una mayor flexibilidad para afrontar desafíos. Sin embargo, la correlación negativa entre la autoeficacia en habilidades sociales y el pensamiento de externalidad indica que los estudiantes que tienden a atribuir sus problemas a causas externas presentan una menor confianza en sus habilidades sociales, lo cual puede afectar su capacidad para relacionarse con otros y desarrollar competencias clave en sus interacciones sociales.

Al analizar las diferencias de sexo, no se hallaron diferencias significativas en los puntajes de autoeficacia entre hombres y mujeres, lo que indica que ambos grupos presentan niveles similares de autoconfianza en sus capacidades académicas y sociales. Sin

embargo, las mujeres mostraron puntajes significativamente más altos en pensamientos de catastrofismo y externalidad que los hombres, en línea con las observaciones de Luna et al. (2006) sobre cómo las mujeres suelen experimentar mayor ansiedad, rumiación y una valoración más negativa de sus capacidades comparado con los hombres. Estos resultados pueden estar reflejando una tendencia en las mujeres a tener una percepción más negativa de las situaciones académicas, lo que puede influir en la autoeficacia y limitar su desarrollo personal y sus logros escolares.

El impacto de los pensamientos automáticos negativos en la autoeficacia resulta especialmente relevante en el contexto de estudiantes de bachillerato, donde estos pensamientos pueden generar una sensación de incapacidad que dificulta la adopción de metas. Este efecto, como han señalado Trilla et al. (2001) y Bixio (2011), eleva los niveles de ansiedad y estrés, impactando negativamente el rendimiento y la concentración académica. La falta de confianza, además, disminuye la motivación para estudiar y aprender cosas nuevas, creando barreras en su desarrollo académico y afectando su bienestar social. Estudiantes con baja autoeficacia pueden experimentar dificultades para relacionarse con sus compañeros y profesores, incrementando su vulnerabilidad emocional y el riesgo de abandono escolar cuando sienten que no pueden cumplir con las demandas académicas.

De esta forma, los hallazgos enfatizan la importancia de atender los pensamientos automáticos negativos, particularmente el catastrofismo y la externalidad, como parte de una estrategia para fortalecer la autoeficacia en estudiantes, especialmente en mujeres. El desarrollo de programas de intervención enfocados en la regulación de estos pensamientos automáticos y el fomento de la autoeficacia podría ser un recurso valioso para mejorar tanto el rendimiento académico como el bienestar socioemocional de los estudiantes.

En casos más extremos, la ausencia de confianza en sus capacidades puede llevar al abandono escolar, al sentirse incapaces de cumplir con las demandas académicas.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación muestran una relación significativa entre la presencia de ciertos pensamientos automáticos y dimensiones específicas de la autoeficacia en estudiantes de bachillerato. Esto sugiere que la forma en que los estudiantes perciben y responden a sus pensamientos automáticos tiene un impacto directo en su autoconfianza académica y social. Además, se identifican diferencias de sexo en la prevalencia de estos pensamientos, lo que apunta a que el contexto personal puede influir en la aparición de distorsiones cognitivas y en la manera de afrontarlo.

Los hallazgos permiten comprender mejor la interacción entre la autoeficacia y los pensamientos automáticos en el entorno académico, subrayando la necesidad de desarrollar intervenciones específicas que ayuden a los estudiantes a gestionar los pensamientos automáticos negativos. Fomentar estrategias que promuevan una autoeficacia robusta podría no solo mejorar el rendimiento académico, sino también influir positivamente en el bienestar emocional de los estudiantes y en sus habilidades para construir relaciones sociales saludables, (Otondo-Briceño & Medina-Hicks, 2023).

Para abordar de manera efectiva los pensamientos automáticos y fortalecer la autoeficacia académica en los estudiantes, se recomienda implementar un conjunto de estrategias de intervención que desarrollen tanto habilidades cognitivas como emocionales. En primer lugar, enseñar a los estudiantes a identificar y reformular pensamientos automáticos negativos mediante técnicas de reestructuración cognitiva, permitirá que cuestionen y modifiquen interpretaciones distorsionadas que limitan su desempeño académico (Naranjo, 2020). El establecimiento de metas graduales, que facilitan una percepción tangible del progreso, es otra estrategia eficaz que fortalece la autoeficacia, permitiendo a los estudiantes observar avances reales y generar confianza en sus propias capacidades.

Además, la implementación de talleres de afrontamiento de la ansiedad y el estrés podría ayudar a los estudiantes a adquirir herramientas prácticas para reducir el impacto de factores emocionales que afectan su rendimiento (Luna-Chávarry, 2022). La gestión de situaciones académicas estresantes es clave para desarrollar una autoeficacia resiliente, ya que permite a los estudiantes enfrentar estos momentos con una percepción de control y habilidades adecuadas. A estos talleres se pueden agregar ejercicios de autorreflexión, en los que los estudiantes puedan identificar sus fortalezas, logros y áreas de mejora. Este tipo de actividades, que fomentan la retroalimentación enfocada no solo en los resultados, sino también en el esfuerzo y las estrategias empleadas, promueven una autopercepción positiva y un autoconcepto académico más sólido (Lara & Carreño, 2007).

Para profundizar en este tema, se recomienda que futuras investigaciones amplíen el análisis de los tipos de pensamientos automáticos y su impacto, considerando variables contextuales adicionales como el entorno familiar, el soporte social y las expectativas educativas. Estos elementos podrían ofrecer una comprensión más detallada de cómo se configuran las distorsiones cognitivas y su influencia en la autoeficacia, permitiendo así diseñar intervenciones más precisas y contextualizadas en el ámbito educativo. La integración de estos factores en el diseño de programas de intervención beneficiaría el desarrollo de estrategias educativas y psicológicas que no solo mejoren el rendimiento académico, sino también la adaptación de los estudiantes a los retos académicos y personales, fortaleciendo su capacidad.

Referencias

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7953477/mod_resource/content/1/Self-Efficacy_%20The%20Exercise%20of%20Control.pdf

- Becerra, C. & Reidl, L. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15540997006>
- Bixio, C. (2011). ¿Chicos aburridos? *El problema de la motivación en la escuela*. Homo Sapiens Ediciones.
- Carriazo Martínez A., Mendoza Y.M., & Meza Cueto L. (2022). Distorsiones cognitivas y rendimiento académico en adolescentes escolarizados en Colombia: Cognitive distortions and academic performance in school adolescents in Colombia. *Búsqueda*, 9(1), e582. <https://doi.org/10.21892/01239813.582>
- Castorina, J. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicologia da Educação*, (44). <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n44/n44a01.pdf>
- Cázares, R., & Gallardo, S. (2010). El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 8(1), 481-508. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315079023.pdf>
- Gamarra, A. & Vela, M. (2020) *Primeras Evidencias Psicométricas del Inventario de Pensamientos Automáticos (IPA) en Universitarios Peruanos*. [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas].
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw-Hill.
- Lara, S. D., & Carreño, K. S. (2017). Uso de estrategias cognitivas de regulación emocional ante la desaprobación de un examen: el rol de la autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 11(2), 99-112. <https://www.redalyc.org/journal/2972/297254053007/html/>

- López, M. P. S., García, M. E. A., & Dresch, V. (2006). Ansiedad, autoestima y satisfacción autopercibida como predictores de la salud: diferencias entre hombres y mujeres. *Psicothema*, 18(3), 584-590. <https://www.psicothema.com/pdf/3257.pdf>
- Luna-Chávarry, V. (2022). *Autoeficacia académica en adolescentes en educación virtual* [Tesis de Licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/11419>
- Mar S. & Barraza A. (2020) *Autoeficacia académica en estudiantes del área de ciencias de la salud. un estudio comparativo*. [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica de Durango]. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Autoeficacia.pdf>
- Martínez Berriozábal, J.; Silva Bautista, J.; Corona Miranda, R.; Romero Uribe, L.; Pinelo Avila, F. & Herrera Escobar, V. (2022). Creencias acerca del machismo en FES Zaragoza de estudiantes y público asistente a la clínica. *International Journal of Human Sciences Research*, 2(11), pp.2-9. https://www.academia.edu/111380499/Creencias_acerca_del_machismo_en_FES_Zaragoza_de_estudiantes_y_publico_asistente_a_la_clinica
- Martínez Sierra, G. (2011). Representaciones sociales que poseen estudiantes de nivel medio superior acerca del aprendizaje y enseñanza de las Matemáticas. *Perfiles educativos*, 33(132), 88-107. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/24898/23361
- Naranjo, K. (2020). *Cualidades esenciales de análisis psicométrico del inventario de pensamientos automáticos-distorsiones cognitivas de Ruiz y Lujan, en el pilotaje de los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Paul Dirac de la ciudad de Quito en el año lectivo 2019-2020*. [Tesis de licenciatura, Quito: UCE]. <https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/983f3c9b-34b4-4867-b92c-7db5e9bfdbc8/content>

- Otondo-Briceño, M., y Medina-Hicks, N. A. (2023). Motivación y autoeficacia en estudiantado adolescente: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 27(3), 1-13.
<https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17275>
- Ruiz Dodobara, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(1), 1–16.
<https://doi.org/10.19083/ridu.1.33>
- Saunders, J., Davis, L., Williams, T., & Williams, J. H. (2004). Gender differences in self-perceptions and academic outcomes: A study of African American high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 81-90. <https://doi.org/10.1023/A:1027390531768>
- Schunk, D.H & Pajares, F. (2002). El desarrollo de la autoeficacia académica. En A. Wigfield y JS Eccles (Eds.), *Desarrollo de la motivación para el logro* (pp. 15–31). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>
- Trilla, J., Cano, E., Carretero, M., Escofet, A., Fairstein, G., Fernández Fernández, J.A., González-Monteagudo, J., Gros, B., Imbernón, F., Lorenzo, N., Monés, J., Muset, J., Pla, M., Puig, J.M., Rodríguez-Illera, J.L., Solà, P., Tort, A., & Vila, I. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Vallejo, P. (2017). *Distorsiones cognitivas y estrés en estudiantes universitarios*. [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato-Facultad de Ciencias de la Salud-Carrera de Psicología Clínica].
- Zambrano, Z. (2015). *Distorsión cognitiva y su incidencia en el rendimiento académico en los estudiantes del octavo año de la Unidad Educativa Los Guayacanes Cantón Quevedo – Provincia de los Ríos – periodo 2015–2016*. [Tesis de licenciatura, Babahoyo: UTB]. <https://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/3545/T-UTB-FXCJSE-PSCLIN-000106.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Capítulo 5. Nivel de estrategias de aprendizaje en estudiantes de bachillerato

Claudia Uribe Morales, Edith Jiménez Ríos,
Christian Israel Bocanegra Díaz

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, (UMSNH)
México

Resumen

El aprender a aprender ha sido un constructo relevante en la educación media superior y superior, ya que con éste se busca ayudar a los estudiantes a tomar decisiones y resolver tareas académicas con más éxito. La metacognición, la cual es un proceso que ha adquirido relevancia en el ámbito educativo y se ha adoptado como un recurso didáctico en las aulas, pues ayuda a reconocer las formas de aprender. El objetivo de este estudio es iden-

tificar las estrategias de aprendizaje que utilizan estudiantes de bachillerato y sus formas de aprender. En un estudio descriptivo se aplicó un instrumento llamado IMA a 539 estudiantes de bachillerato. Los resultados muestran las estrategias más utilizadas para organizar información y comprenderla, son el subrayado, hojear textos, organigramas y diagramas de flujo. El resumen es la técnica más utilizada para comprender textos. La revisión de trabajos, tareas y calificaciones son los elementos más utilizados para verificar el aprendizaje, no tanto la evaluación o las notas de los docentes. Se concluye que, en el bachillerato, los estudiantes emplean estrategias básicas para organizar y comprender información, por lo que es necesario aplicar la metacognición para fortalecer las formas de aprender en el bachillerato.

Introducción

En la década de los 70's prevalecían y dominaban las ideas conductistas, sin embargo, a pesar de ello los estudios relacionados al aprendizaje y al desarrollo de estrategias de memoria asociados a la metacognición, adquirieron gran impulso. Entre los iniciadores dentro de la Psicología Cognitiva, se encuentran Tulvin y Medigan en 1970, Flavell en 1970 y Brown en 1977. De todos los anteriores se pueden diferenciar dos líneas acerca de la metacognición. Una de ellas está relacionada al procesamiento de la información, la cual recoge los trabajos neopiagetianos de Flavell, los cuales están orientados al análisis de las habilidades metacognitivas en relación con los procesos de memoria; la segunda línea, está vinculada a los estudios dirigidos al análisis de los procesos de regulación de la memoria de Brown. Sin embargo, es Flavell quien utiliza el termino metacognición para referirse a la capacidad de los sujetos de ejercer cierto control consciente sobre los propios estados y procesos mentales (Allueva, 2002).

Por lo anterior, la metacognición ha sido y sigue siendo uno de los conceptos relevantes en el campo de la psicología educativa, ya que no solo el objeto de conocimiento de la metacognición es justamente el conocimiento, sino que implica en el control y la regulación de los procesos de conocimiento, y en el caso de la educación, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En suma, desde entonces ha habido diversos estudios que han mostrado la importancia acerca de desarrollar habilidades y estrategias metacognitivas en los estudiantes, ya que, está relacionada con el logro académico, el aprendizaje autorregulado y el desarrollo del pensamiento crítico, entre otros.

Marco teórico

Metacognición y características

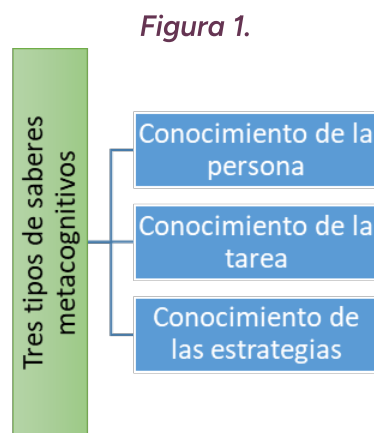
Es importante comenzar definiendo etimológicamente la palabra metacognición, el prefijo “meta” significa “más allá” y la palabra “cognitivo” se refiere a conocimiento, por ello, el concepto *metacognición* hace referencia a “ir más allá” del conocimiento. Este término fue acuñado por Flavell (1976) y lo definió como el conocimiento que tiene una persona acerca de su proceso cognitivo y el uso de ese conocimiento para el control de los procesos cognitivos.

Por su parte, Carretero (2001), describe la metacognición como aquel conocimiento que las personas construyen respecto del propio funcionamiento cognitivo. La idea central de este tipo de conocimiento es saber que la organización de la información en un esquema ayuda a su recuperación posterior. Por otro lado, asemeja la metacognición a operaciones cognitivas que están relacionadas con los procesos de supervisión y de regulación que las personas ejercen sobre su propia actividad cognitiva cuando se encara una tarea. Por

ejemplo, para fomentar el aprendizaje del contenido de un texto, un alumno puede seleccionar como estrategia, la organización de su contenido en un esquema y evalúa el resultado que se obtuvo.

Ahora bien, el conocimiento metacognitivo hace referencia a tres tipos de saberes (Flavell, 1976):

- a) El conocimiento de la persona.- se refiere al conocimiento que tenemos de nosotros mismos en calidad de aprendices, de nuestras potencialidades y limitaciones cognitivas, así como, de otras características personales que podrían afectar el rendimiento de una tarea.
- b) Conocimiento de la tarea.- es aquel conocimiento que poseemos sobre los objetivos de la tarea y de todas aquellas características de ésta, lo cual influye en mayor o menor dificultad, pues ayuda al estudiante a elegir estrategias adecuadas.
- c) Conocimiento de las estrategias.- el estudiante debe saber cuál es el listado de estrategias alternativas que le permitan llevar a cabo cierta tarea, cómo se debe aplicar y las condiciones bajo las cuales las diversas estrategias serán más útiles (Figura 1).



Saberes cognitivos
Fuente: Elaboración propia

Por todo lo anterior, es importante señalar que en la metacognición se mencionan dos planos, en primer lugar, el conocimiento propiamente dicho y en segundo lugar, las funciones de control o regulación de la propia actividad cognitiva.

1. El conocimiento metacognitivo hace referencia a aquel que tiene el sujeto acerca de sí mismo, sobre los propios procesos cognitivos, organizados en 3 elementos que interactúan entre sí: la persona, la tarea y las estrategias utilizadas (ambas explicadas en párrafos anteriores).
2. Las funciones de control o regulación hacen referencia a 3 procesos básicos:
 - La planificación antes de realizar una tarea.- estriba en definir los objetivos y decidir el sendero que guiará la acción, generar ideas y organizarlas logrando predecir sus resultados. Dicho proceso se lleva a cabo antes de realizar la tarea e implica seleccionar estrategias adecuadas, así como la asignación de recursos que contribuyen en la realización de la actividad.
 - La autorregulación y supervisión de la tarea.- se lleva a cabo durante la resolución de la misma tarea y se muestra a través de actividades de comprobación, corrección y revisión de la estrategia empleada.
 - La evaluación de los resultados.- al terminar la tarea, se busca evaluar los resultados de la estrategia empleada.

A manera de resumen, podemos distinguir el conocimiento condicional, el cual hace referencia a esos conocimientos acerca de las condiciones pertinentes para aplicar las estrategias de las cuales disponemos en relación con determinadas tareas cognitivas, saber cuándo y porque usar determinadas habilidades y estrategias. Un ejemplo dentro del contexto escolar es cuando los alumnos al momento de resolver determinada tarea requieren de conocimientos específicos acerca de las estrategias que puedan emplear, de los procedimientos que se tiene que seguir al momento de aplicarlas, así como, de las condiciones bajo las cuales resultan más oportunas.

Por lo anterior, la metacognición en el ámbito de la educación, cobra gran importancia ya que, todo alumno es un aprendiz que se encuentra de manera continua ante nuevas tareas de aprendizaje. Bajo estas condiciones hacer que los alumnos aprendan a aprender y que lleguen a ser capaces de aprender de manera autónoma y autorregulada, se convierte en una necesidad.

Estrategias metacognitivas

Debido a que la metacognición tiene una cercana relación con las estrategias de aprendizaje, toca el turno abordar dicha temática. Las estrategias metacognitivas de aprendizaje son el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales (qué), saber utilizarlas (cómo) y saber readaptarlas y/o cambiarlas cuando así lo requieran las metas propuestas (Osses & Jaramillo, 2008).

Por ello, las estrategias metacognitivas, son empleadas para planificar, supervisar y evaluar la aplicación de estrategias cognitivas. En donde las estrategias cognitivas inscriben a aumentar y mejorar la elaboración de la actividad cognitiva favoreciendo la sistematización y acumulación de información, su recuperación consecutiva y su uso en la solución de problemas.

En este sentido, las estrategias metacognitivas son la clave para aprender a aprender y consiste en ofrecer al estudiante herramientas que le ayuden a ser consciente de su proceso de aprendizaje y que sea el mismo estudiante quien lo supervise y lo controle, así pues, la metacognición se refiere a todos aquellos pensamientos que la persona tiene acerca de sus propias funciones cognitivas y a los efectos que dicho conocimiento pueda ejercer sobre su actividad.

Las estrategias metacognitivas se han integrado como mecanismos diseñados para controlar los procesos cognitivos, dentro de esos diseños podemos encontrar la clasificación de estrategias metacognitivas como la planificación, el monitoreo y la evaluación (Monereo, 1995).

- Planificación. Necesita una organización de los pasos a seguir en el desarrollo de una tarea.
- Monitoreo. Es el nivel de conciencia que se tiene acerca de lo que se está haciendo.
- Evaluación. Hace alusión a la acción de dictaminar lo realizado.

Por otro lado, Oxford (2003) considera que las estrategias metacognitivas abarcan:

- El pensamiento y la centralización en el proceso de aprendizaje. Requiere de una concientización de lo que se aprende, mediante la vinculación entre la nueva información y el conocimiento previo.
- La planificación y organización. Involucra establecer las metas y objetivos de la tarea que se realizara, conocer la dificultad de la tarea, así como los mecanismos que necesite el sujeto para ejecutarla.
- El monitoreo y evaluación. Colabora midiendo lo realizado al finalizar una tarea.

Otra clasificación es la sugerida por Schraw et al. (2006), los cuales fijan que existen tres tipos de estrategias:

- De planificación. Los estudiantes pueden identificar y seleccionar la información y los recursos necesarios para cumplir con un objetivo.
- De seguimiento. Involucra estar alerta y pendiente del desarrollo de una tarea.
- De evaluación. Aquí puede revisar su propio desempeño en la ejecución de la tarea.

Por otro lado, no se puede dejar de mencionar un tema muy importante para las estrategias cognitivas y metacognitivas, ya que ha sido un tema recurrente en las modernas perspectivas sobre la metacognición, dicho tema es la Motivación. Muchas propuestas sobre el aprendizaje autorregulado consideran que éste depende del conocimiento de estrategias específicas de la tarea y del control que se lleva a cabo sobre ellas, así como, de la motivación que el sujeto tenga por el aprendizaje.

Por ende, para que el conocimiento de las estrategias cognitivas y metacognitivas se transforme en actividad, tiene que ir acompañado de los propósitos o metas apropiadas y de un modelo de creencias positivas sobre los propios recursos para llevarlas a cabo. De estas aseveraciones se desprende que el aprendizaje autorregulado surge de la prueba interactiva entre cognición, metacognición y motivación.

Objetivo

Situados en este contexto, el objetivo de este estudio es identificar las estrategias de aprendizaje que utilizan estudiantes de bachillerato y sus formas de aprender.

Método y procedimientos

El enfoque metodológico del estudio fue cuantitativo con un diseño descriptivo en el cual se aplicó un instrumento que explora el nivel de estrategias metacognitivas que emplean los estudiantes para aprender. Este instrumento fue elaborado y validado por González (2016), con estudiantes del área de la salud. Sin embargo, a su vez se validó con estudiantes de nivel licenciatura y bachillerato, obteniendo un alfa de Cronbach de .89, lo cual consideramos idóneo para ser aplicado en estudiantes de nivel medio superior, a fin de conocer las estrategias que actualmente utilizan los estudiantes para aprender, a estudiar y analizar el nivel del logro de metas educativas. Es así como se aplicó a 539 estudiantes de bachillerato de una institución pública del Estado de Michoacán.

Instrumento

El Inventario de Metacognición para Alumnos (IMA) consta de 33 reactivos, de los cuales 30 exploran diferentes comportamientos académicos, estrategias de aprendizaje y de lectura que se corresponde con los tres subprocesos de la regulación cognitiva: planificación, supervisión y evaluación. En esta ocasión, solo se aplicaron los reactivos 31 al 33, según el objetivo del presente estudio.

Los reactivos están diseñadas para conocer las estrategias cognitivas y metacognitivas, tales como organizar y recordar información, lo cual comprende subrayar, hacerse preguntas, realizar organigramas, diagramas de flujo o incluir imágenes; estrategias para comprender determinada información de algún texto o contenido, como los mapas conceptuales, hacer resumen, tomar apuntes, hacer anotaciones, platicar a alguien, y la última dimensión son las técnicas las cuales permiten la verificación de lo que se va aprendiendo, como la autoevaluación, ver calificaciones, revisar trabajos y reflexión sobre el desempeño.

Resultados

A partir de la información recabada por los estudiantes, los resultados muestran la frecuencia y el tipo de estrategias utilizadas para estudiar y aprender, de acuerdo con tres procesos cognitivos (organizar información, comprensión y verificación del aprendizaje). A continuación, se mencionan.

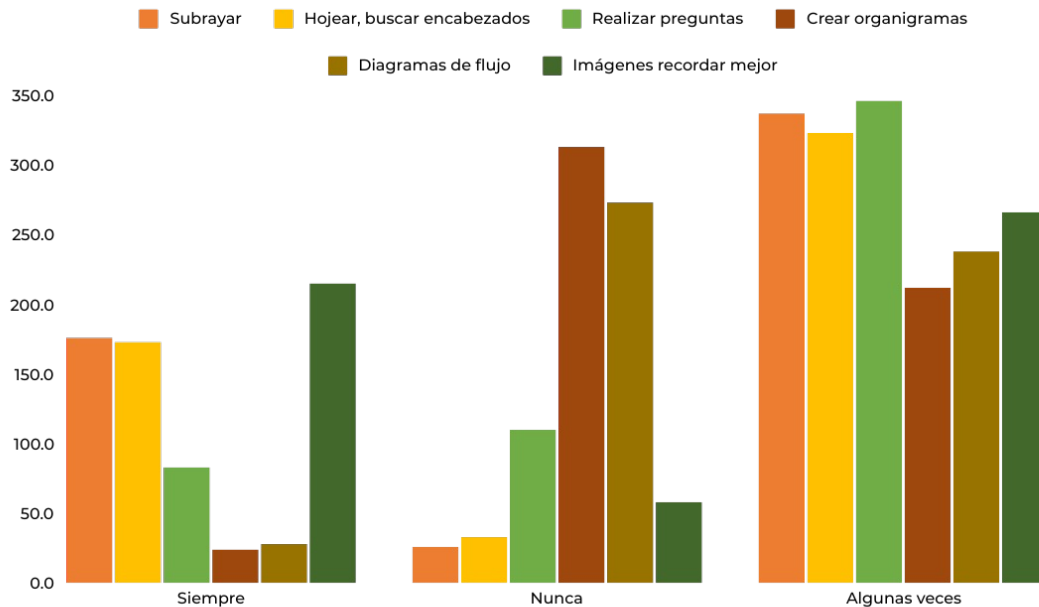
Organizar y recordar información

Para la comprensión de lectura de textos, el (83%) de los estudiantes siempre realiza diversos esquemas; solo algunas veces un (62%) utiliza la técnica del subrayado y resaltado en los textos; y el (49%) emplea imágenes para recordar.

En general, la mayoría de las respuestas se ubican en el adverbio de frecuencia “algunas veces”, es decir, los estudiantes utilizan estratégicamente la técnica del subrayado, hacen esquemas, realizan preguntas y algunas imágenes para recordar la información en los textos revisados, para que les sea más fácil su comprensión (Figura 2).

En este contexto, hacer esquemas contribuye a resaltar ideas principales de un texto, apoyados por el subrayado, para facilitar su comprensión y memorización en su caso. Se dice, que subrayar conlleva diferentes beneficios para los estudiantes, como favorecer el estudio activo, evita las distracciones y pérdida de tiempo, ayuda a comprender el contenido, desarrolla la capacidad de análisis y observación y obliga a plantear las ideas principales y las secundarias. Sin embargo, es necesario hacer notar que, subrayar demasiado complica el análisis y la síntesis del texto, en este sentido, los estudiantes deben aprender a utilizar dicha técnica de manera estratégica. Consideramos que, haciendo buen uso del subrayado, contribuye a la realización de esquemas efectivos para un mejor y mayor aprendizaje.

Figura 2.
Frecuencia de utilización de estrategias para organizar y recordar información.



Fuente: Elaboración propia

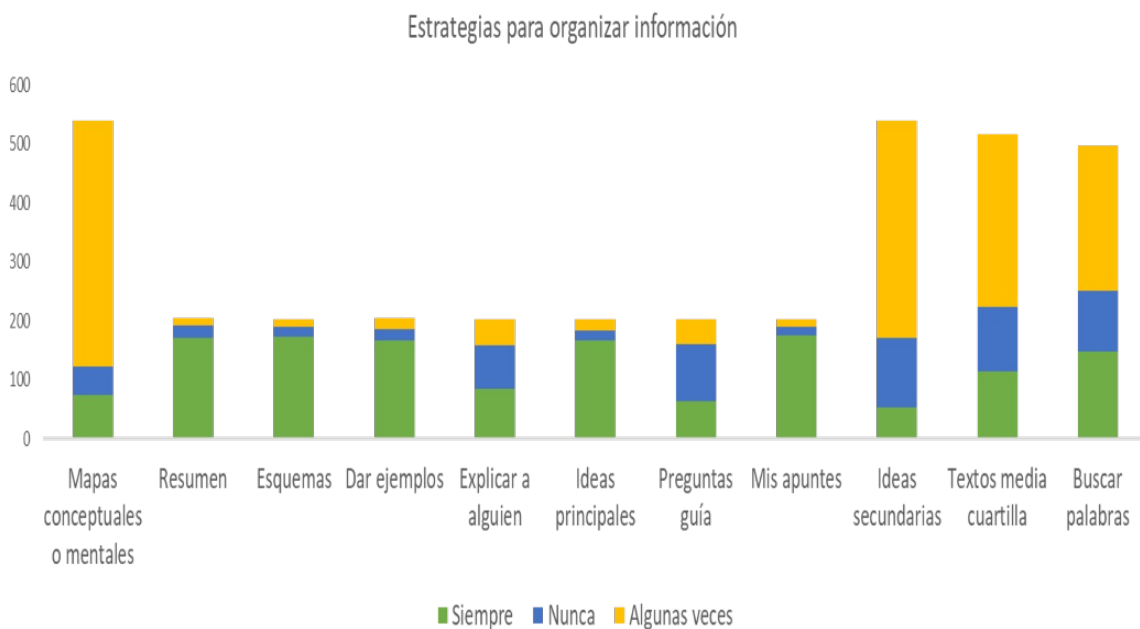
Comprender información

Para comprender la información, la escala aplicada (IMA) propone 11 estrategias y formas que pueden emplear los estudiantes para comprender algún texto, o material de estudio en sus diferentes asignaturas (Figura 3). En la muestra de estudiantes encuestados, encontramos que los más conceptuales son el tipo de organizadores gráficos que más se utilizan (77%), seguido de buscar palabras que no se comprenden y textos de media cuartilla (71%); mientras que el (68%) de los estudiantes, reporta que identificar las ideas secundarias es una estrategia que ayuda a comprender los textos académicos. Otras estrategias como, realizar esquemas, identificar ideas principales o repasar los apuntes, son técnicas que se utilizan con muy poca frecuencia.

En este punto, queremos resaltar que un organizador gráfico (OG) es una representación visual que muestra la relación entre conceptos, ideas y hechos, de tal manera que se pueda comprender y asimilar, incluso textos con mayor extensión. En el nivel medio superior y superior, entre los OG más conocidos son los mapas conceptuales, pues son utilizados con mayor frecuencia, considerados una estrategia metacognitiva que, aporta habilidades como retener información y desarrollar el pensamiento lógico; aplicar contenidos en contextos relevantes, estimulan la percepción visual y la motivación, entre los más importantes (Ontoria, 2010).

Se considera que estas estrategias son imprescindibles para la comprensión lectora, aunque los estudiantes encuestados, no las utilizan frecuentemente. Con excepción de los mapas conceptuales, los estudiantes conocen pocas formas de aprender o reflexionan poco sobre las que más frecuentemente utilizan en tareas académicas como preparar un examen, una exposición, estudiar y repasar, así como la comprensión de un texto.

Figura 3.
Frecuencia de estrategias utilizadas para comprender información



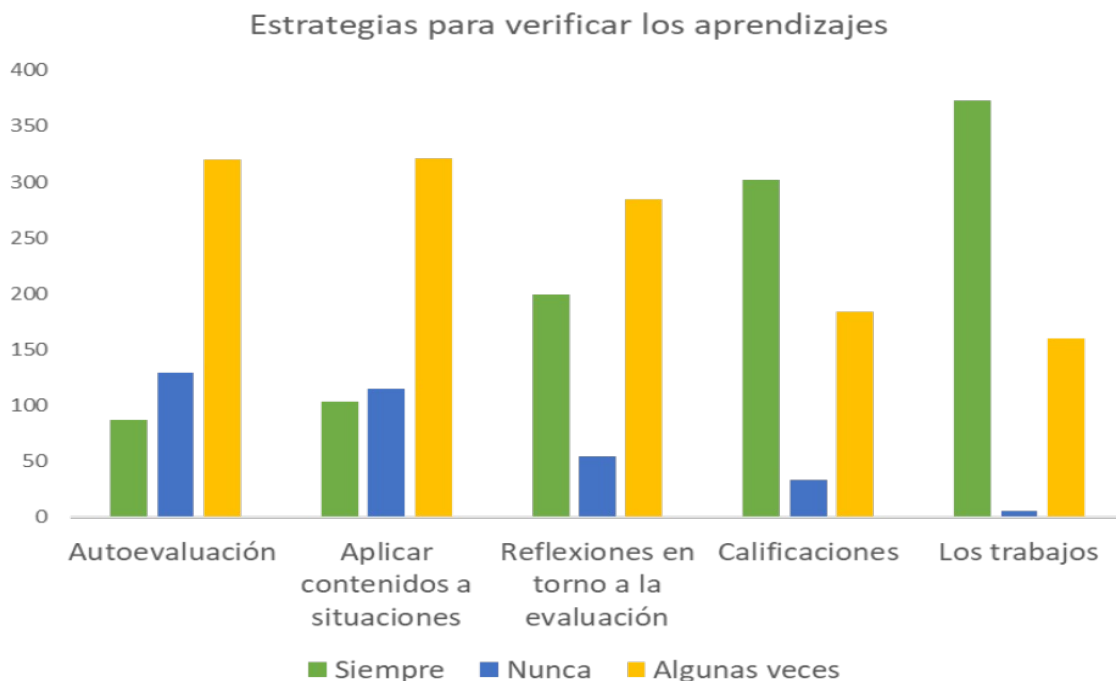
Fuente: Elaboración propia

Verificar aprendizajes

Las estrategias que utilizan los estudiantes para la regulación y el control del aprendizaje implican procesos de reflexión, revisión y supervisión. La autoevaluación es un recurso que permite a los estudiantes conocer y reflexionar sobre sus cualidades para poder mejorar en sus clases, verificar sus aprendizajes y solo se utiliza algunas veces, pero es la respuesta que mayor porcentaje reporta (59%); el (52%) algunas veces reflexionan sobre sus aprendizajes. Solo un (16%) se autoevalúa con frecuencia y el (23%) nunca lo hace.

Los trabajos (69%) y las calificaciones (56%) son elementos que los estudiantes consultan frecuentemente para verificar el aprendizaje (Figura 4).

Figura 4.
Formas de verificar el aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia

Discusión y conclusiones

Una de las particularidades de la metacognición, es que a pesar de que aparece a temprana edad en los sujetos, su desarrollo comienza de manera tardía en particular en la etapa de escolarización y con mayor intensidad en la adolescencia (Gandini, 2018).

Como se ha mencionado en este estudio, la metacognición corresponde a la conciencia de la propia actividad cognitiva y a la autorregulación y supervisión del progreso de una tarea. Ambas actividades mejoran con la edad y la escolarización, lo cual permite al estudiante ser más consciente de sus propias capacidades de memoria, aprendizaje y solución de problemas y con ello, ser más estratégico y capaz de regular su aprendizaje de manera independiente.

Es importante mencionar que en los últimos años se ha acrecentado la preocupación, a partir de distintos campos de estudio, pero en especial desde la Psicología y la Educación, por encontrar soluciones ante los problemas en el aprendizaje escolar.

En este sentido, resulta imperioso que durante la etapa de escolarización se promuevan actividades en donde los estudiantes logren ser conscientes acerca de su práctica cognitiva, con la finalidad de mejorar sus aprendizajes. Esta propuesta de trabajo escolar a partir de la enseñanza y el aprendizaje metacognitivo pretende fomentar la toma de conciencia y la comprensión acerca de los procesos de aprendizaje personales, así como, la autorregulación.

Por lo anterior, la metacognición se presenta como una solución, ya que se propone como una estrategia posible para promover actividades de aprendizaje, centradas en el sujeto con un rol activo, que además de pensar por sí mismo, tiene conocimientos que puede controlarlos para continuar conociendo, con una participación reflexiva, consciente e independiente en los procesos de aprendizaje.

Pues bien, los elementos metacognitivos son considerados significativos en los procesos de pensamiento y conocimiento, ya que influyen de manera directa en los fenómenos de aprendizaje.

En el presente estudio, podemos concluir que los estudiantes de bachillerato sólo tienen hábitos y técnicas de estudio de aplicación generalizada. Que independientemente de la tarea o demanda académica utilizan casi siempre la misma estrategia, como es el caso del resumen.

La mayoría de las respuestas en las tres dimensiones (recordar, organizar y verificar), se ubican en el adverbio “algunas veces”, lo cual permite inferir que los estudiantes no conocen muchas de las técnicas de estudio, y por ello no las utilizan, o tienen poca conciencia de las estrategias cognitivas que conocen y utilizan.

En cuanto a la autoevaluación y reflexión de los aprendizajes son estrategias de regulación y el control del aprendizaje que implican procesos de reflexión, revisión y supervisión. Son utilizadas realmente poco en la población estudiada. Lo cual nos permite inferir, que los estudiantes no tienen noción de las estrategias que emplean para autorregularse.

Por todo lo anterior, se propone aplicar la metacognición para fortalecer las formas de aprender en el bachillerato, ya que, los estudiantes emplean técnicas básicas para organizar y comprender información. Por ello, los datos obtenidos permiten diseñar programas para APRENDER a APRENDER.

Finalmente, la tarea se convierte en una experiencia cognitiva cuando, el estudiante reconoce lo que es difícil de aprender, comprender o solucionar, cuando se siente lejos de conseguir la realización completa de la tarea, cuando cree estar más cerca de lograrlo y cuando percibe que hay actividades más fáciles de realizar que otras.

Referencias

- Allueva, P. (2002). Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención. Zaragoza: Consejería de Educación y Ciencia.
- Burón, J. (1996). Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. Ediciones Mensajero.
- Carretero, M. (2001). *Metacognición y educación*. Aique.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gandini, F. (2018). *Metacognición y aprendizaje*. En: A.M. Palacios, M.A. Pedragosa y M. Querejeta (Coords.). *Encuentro en la encrucijada: Psicología, Cultura y Educación*. La Plata: EDULP. (Libros de Catedra. Sociales).
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4860/pm.4860.pdf>
- González, G. (2016). *Inventario de Metacognición para Alumnos*. UNAM.
- Monereo, C. (1995). Enseñar a conciencia¿Hacia una didáctica metacognitiva? *Aula de innovación educativa*.
- Ontoria, A (2010). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Narcea.
- Osses, S. & Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender. *Estudios pedagógicos*, 34(1), 187-197. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>.
- Oxford, R. (2003). *Language learning styles and strategies*. Boston: Mouton de Gruyter.
- Schraw, G., Crippen, K.J. & Hartley, K. (2006). Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Res Sci Educ* 36, 111–139. <https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>.

Capítulo 6. Experiencias del profesorado de biología del nivel superior

Nancy Maqueda Sánchez¹, José Luis Cruz González²,
Edgardo Ruíz Carrillo³, Samuel Meraz Martínez⁴.

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM
Instituto DIA
México

¹Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

²Instituto DIA

³Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

⁴Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

Resumen

La narrativa funciona para comprender las estructuras sociales, la correspondencia entre el modo de vida colectivo e individual y el desarrollo de conocimientos sobre la experiencia profesional del docente. El objetivo fue conocer y analizar la experiencia profesional, emocional, académica, institucional, de vida y didáctica de docentes de Biología. Utilizando el método biográfico narrativo como herramienta de análisis de la experiencia profesional, emocional, académica, institucional, de vida y didáctica en cuatro docentes de Biología. Entre los resultados se observó que las experiencias de vida predominan en la narrativa del docente, destacando el impacto significativo que ciertas circunstancias han tenido en el trayecto profesional de los participantes. Por otra parte, los fragmentos relacionados con la experiencia profesional permitieron vislumbrar capacidades y competencias que los docentes han desarrollado a lo largo de su práctica educativa. Respecto a la experiencia didáctica se observa una visión sobre sus métodos pedagógicos. Finalmente, las experiencias emocionales e institucionales reflejan los sentimientos que emergen en los docentes ante situaciones relacionadas con sus alumnos y la atención a las normas institucionales. Para concluir, vemos como las experiencias de vida rigen la práctica de los docentes mientras que las emocionales e institucionales aparecen acompañando y regulando la práctica.

Introducción / Marco teórico

El docente de nivel superior es un profesional, que fortalece las capacidades intelectuales, académicas, sociales y de convivencia de los profesionistas en formación que dependen de ellos (Hernández et al. 2020), además, se enfrenta a diversas situaciones a lo largo de su práctica, lo cual incide en que inician con entusiasmo y con toda la intención de brindar satisfacción a los estudiantes. Sin embargo, Linares *et al.* (2021), mencionan que lo anterior se va perdiendo de una manera progresiva a partir de distintos factores (personales y laborales). Pese a lo anterior, Hurtado *et al.* (2021) mencionan que

es indispensable que el docente esté comprometido con su deber para alcanzar una permanente calidad en la educación. Así mismo, el docente debe estar preparado para saciar las exigencias de la sociedad (Contreras & Pernía, 2018).

Se ha planteado que la narrativa permite comprender las estructuras sociales, la correspondencia entre el modo de vida colectivo e individual y el desarrollo de conocimientos sobre la experiencia profesional del docente. Respecto al uso de la narrativa en el ámbito educativo, esta ha permitido documentar la práctica docente y compartir aquellas estrategias que fueron o no exitosas en su ejercicio profesional dando paso a un ejercicio de autorreflexión en el cual se ubiquen cambios o cotidianidades de lo vivido, así como construir líneas biográficas que permitan a su vez graficar trayectos, con la finalidad de potenciar lo acontecido dentro de la práctica.

Es importante mencionar que, la palabra experiencia proviene del latín *experientia*, es el hecho de haber presenciado, sentido o conocido algo. Es decir, la experiencia se considera como la forma de conocimiento que se produce a partir de estas vivencias (Porto & Merino, 2010). Así mismo, La Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) y la Real Academia Española (RAE, 2023), definen la experiencia como una práctica prolongada que proporciona conocimiento y habilidad para hacer algo. Para Kant (1724-1804 citado en Amengual, 2007), la experiencia es el resultado de la actividad cognoscitiva, en la que interviene como soporte la subjetividad humana. Por lo tanto, “[...] la experiencia indica la referencia del conocimiento, a partir de la cual tiene que elaborarse, a la que ha de adecuarse, responder y corresponder, de la que tiene que dar razón o incluso la que ha de ser su contenido” (Amengual, 2007, p. 6).

La narración de la experiencia, de acuerdo con Fernández (2012) está caracterizada por cuatro elementos que permiten la reflexión y el análisis de la práctica educativa y formativa:

1. La perspectiva temporal: Le permite al docente reconstruir de manera narrativa su experiencia pasada, de contrastar y de anticipar su evolución.

2. La integración de las diversas dimensiones del desarrollo del profesor: La narración de la experiencia permite al docente tener una perspectiva global del aprendizaje de la profesión y de su evolución.
3. La superposición de los distintos planos de referencia del desarrollo curricular: Los relatos se desarrollan en un escenario común donde se superponen los distintos marcos organizativos.
4. La simultaneidad de enfoques: La espontaneidad del hilo narrativo provoca un constante cambio de enfoque desde la globalidad al detalle y, de nuevo, a la globalidad, que lejos de ofrecer imágenes fragmentadas superpuestas permite hacer una lectura simultánea del enfoque ejemplificador del detalle y del enfoque justificativo de la referencia global.

Se han llevado a cabo estudios como el de García et al., (2008), quienes analizaron la práctica educativa de los docentes y a partir de ello proponen llevar a cabo investigaciones mediante el trabajo reflexivo de los docentes, acerca de su acción docente en la educación superior. Por otra parte, Torres-Peñafiel y Guaman (2021), llevaron a cabo un estudio sobre el bienestar docente en el que a partir de sus resultados manifiestan la relevancia de realizar nuevas investigaciones enfocadas a otras variables, que permitan conocer las opiniones y sentimientos de los docentes dentro de su profesión.

La presente investigación se enmarca en la teoría de la triangulación que “sostiene que la combinación de diferentes fuentes de datos, métodos y perspectivas fortalece la validez y la fiabilidad de los hallazgos de la investigación” (Cueva *et al.* 2023, p. 79-80) además, permite una comprensión más sólida y completa de los fenómenos estudiados.

Objetivo

Conocer y analizar la experiencia profesional, emocional, académica, institucional, de vida y didáctica de docentes de Biología.

Método

El trabajo de investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, mediante el método de conversión, que consiste en usar un enfoque cualitativo o cuantitativo, posteriormente se lleva a cabo la transformación de los datos para su análisis y presentación en el otro enfoque, es decir, combina métodos cualitativos y cuantitativos permitiendo aprovechar las fortalezas de ambos enfoques para obtener una mejor comprensión del fenómeno investigado. Además, permite que los datos cualitativos, obtenidos mediante entrevistas, observaciones y análisis de contenido, puedan ser cuantificados y analizados estadísticamente, permitiendo validar y enriquecer los hallazgos, así como la triangulación de datos y el análisis complementario (Cueva *et al.* 2023).

Se apoyará del método biográfico narrativo como herramienta de análisis de la experiencia profesional, emocional, académica, institucional, de vida y didáctica en cuatro docentes de la carrera de Biología. De acuerdo con Landín y Sánchez (2019), este método permite captar el conocimiento genuino que un sujeto construye desde su experiencia vivida en diversos espacios y tiempos, siendo adecuado para los objetivos del estudio.

Los participantes fueron 4 docentes de la carrera de Biología en una Universidad Pública de Educación Superior (UPES). La selección de la muestra se dio mediante un muestreo de tipo no probabilístico por conveniencia, permitiendo así la elección de participantes a partir del interés del investigador (Hernández, 2021).

Procedimiento

Se realizó una entrevista semiestructurada con base en una guía con preguntas abiertas relacionadas a los ejes de análisis: experiencia profesional, emocional, académica, institucional, de vida y didáctica de docentes de Biología (Tabla 1).

Para el desarrollo de la investigación se emplearon las siguientes etapas:

Etapas de trabajo de campo: Se llevó a cabo una reunión con docentes de la carrera de Biología en la cual se explicó el proyecto, se les invitó a formar parte de él. Posteriormente se acordaron las fechas para realizar las entrevistas con cada uno de los docentes que decidieron participar.

Etapas aplicación y transcripción de entrevistas: Cada una de las entrevistas tuvo una duración de aproximadamente 45 min, se llevaron a cabo por separado en un cubículo, en donde, se le entregó a cada docente un consentimiento informado, se grabaron las entrevistas para su posterior transcripción y análisis. La transcripción de las entrevistas se realizó mediante la aplicación Transkriptor, se verificó la correcta transcripción y se analizaron mediante el método biográfico narrativa.

Tabla 1.
Definición operacional de las categorías empleadas. Experiencia y conocimiento de su práctica docente.

Categorías	Definiciones
Emocional	Lo qué el docente manifiesta sentir ante eventos u obstáculos qué impactan su práctica profesional.
Profesional	Capacidades y competencias que tiene el docente para resolver tareas de tipo institucional.
Académica	Es el conjunto de actividades, aprendizajes, vivencias y habilidades que se adquieren durante la trayectoria escolar.
Institucional	Conocimientos relacionados a normas y protocolos qué se establecen en la institución educativa.
De vida	Son las vivencias (positivas o negativas) qué el docente atraviesa a lo largo de su vida y que impactan en su práctica.
Didáctica	Es el conjunto sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos específicos qué utiliza el docente para enseñar.

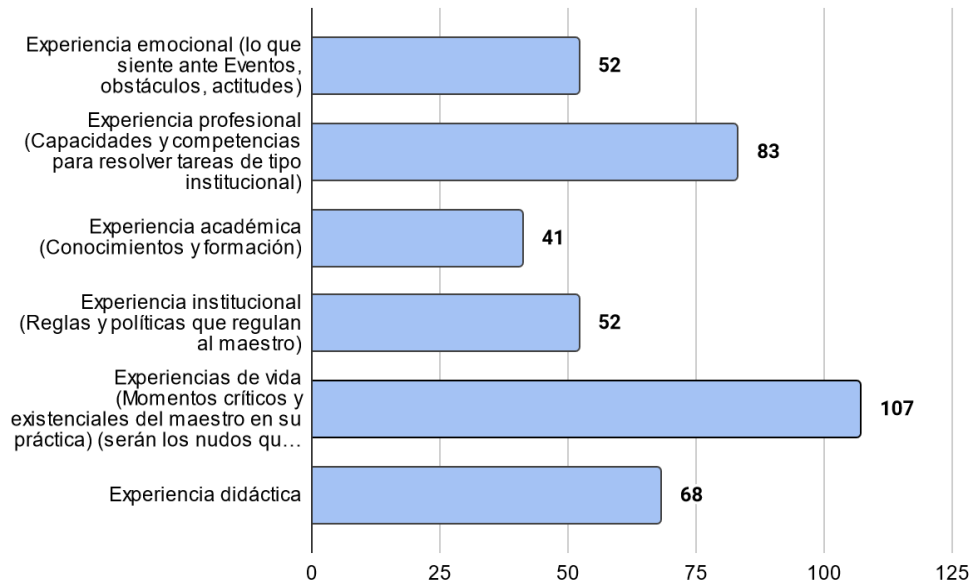
Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Al realizar un análisis cuantitativo de los 403 fragmentos discursivos de experiencia (Figura 1), se observó que las experiencias de vida son las más frecuentes, con un total de 107 eventos. Estos relatos predominan en la narrativa, destacando el impacto significativo que ciertas circunstancias han tenido en el trayecto profesional de los participantes. En segundo lugar, se identificaron 83 fragmentos relacionados con la experiencia profesional. Estos fragmentos permiten vislumbrar las capacidades y competencias que los docentes han desarrollado a lo largo de su práctica educativa.

La experiencia didáctica ocupa el tercer lugar, con 68 fragmentos. Esta categoría se centra en las estrategias y herramientas de enseñanza utilizadas por los docentes, proporcionando una visión sobre sus métodos pedagógicos. A continuación, se encuentran las experiencias emocionales e institucionales, cada una con 52 fragmentos. Estas experiencias reflejan los sentimientos que emergen en los docentes ante situaciones relacionadas con sus alumnos y la atención a las normas institucionales. Finalmente, también se registraron 41 fragmentos relacionados con la experiencia académica, que permiten entender los conocimientos y la formación que poseen los docentes. Este análisis revela no sólo la diversidad de experiencias que enriquecen la práctica docente, sino también la profunda conexión entre estas experiencias y el desarrollo profesional del educador.

Figura 1.



Frecuencia de fragmentos discursivos acorde a las categorías de experiencia encontrados en las narrativas de los participantes.

Fuente: Elaboración propia.

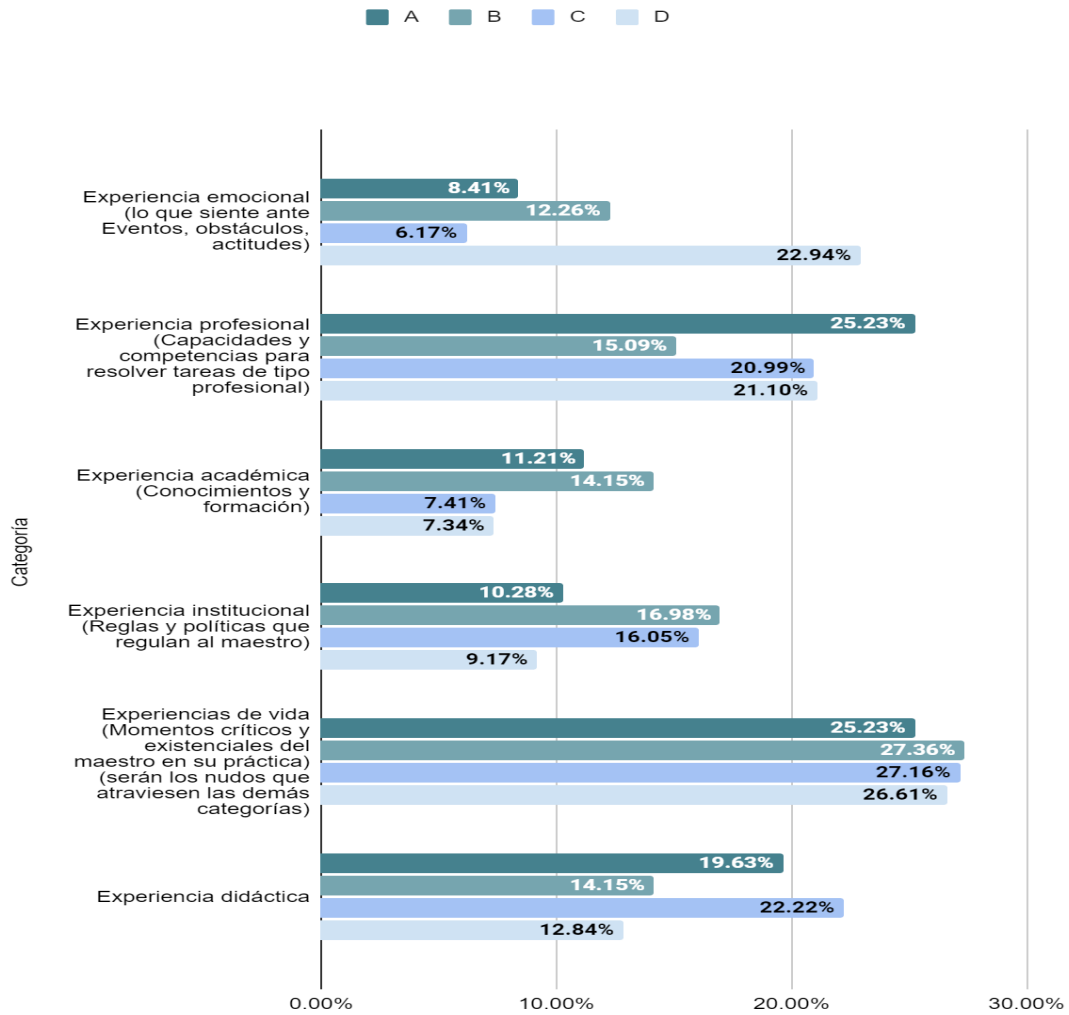
En relación con la frecuencia de las categorías en el discurso de los participantes (Figura 2), se puede identificar qué por lo menos el 25% de la entrevista se enfocaron en sus experiencias de vida sin excepción, siendo aquellas vivencias positivas o negativas que atraviesa el docente a lo largo de su vida donde destacan momentos relevantes y de cambio en su práctica como docentes. Respecto al resto de las categorías, se identifican diferencias sustanciales en la narrativa de los docentes entrevistados:

- a) Para los docentes C y D no hubo gran detalle respecto a su experiencia académica, es decir lo relacionado con conocimientos y formación de su ser docente, al alcanzar un máximo de 7.34% de su discurso durante la entrevista, mientras que para el profesor B este tema fue abarcado en un 14.15% de su relato, es decir el doble.

- b) El docente A abordó constantemente el tema de la experiencia profesional (25.23%), enfocándose en las capacidades y competencias para resolver tareas de su rol en el aula y con los estudiantes, lo cual se complementa con una mención considerable de contenido relacionado con su experiencia didáctica (19.63%).
- c) El docente B junto con el docente C son quienes más mencionaron experiencias de vida durante la entrevista (27.36%). Asimismo, de entre los demás docentes es quien aborda más el tema de la experiencia académica (14.5%) e institucional (16.98%) dentro de su relato.
- d) El docente C es de entre los docentes quien más menciona la experiencia didáctica (22.22%) en su relato, también mostrando valores altos en su experiencia tanto profesional (20.99%) como institucional (27.16%).
- e) El docente D se enfocó en sobre manera en sus experiencias emocionales (colocar ejemplos dentro de la entrevista) cubriendo un 22.94% de la entrevista en donde sus pares abarcaban hasta el 12.26% como máximo, también abordó constantemente sus experiencias profesionales (21.10%) y de vida (26.61%).

Figura 2.

Porcentaje de fragmentos por categoría encontrados durante la entrevista de cada participante.



Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusión

Al hacer el análisis de datos encontramos que las experiencias de vida rigen la práctica de los docentes. Entendiendo que las prácticas docentes están mayormente influidas por las circunstancias que vive el maestro y el valor que le otorga emocionalmente, guiando su ejercicio didáctico y académico:

“Ay, pues cuando me dicen ay maestra ya entendí por primera vez, es eso. Ok. Es eso. Y ya, cuando te dicen, ay, regresé maestra, no le entendemos nada al otro, también me hace muy feliz [...] Porque si oyes que les gusta tu clase y que, ay, maestra, por primera vez aprendí química. Entonces, pues, claro que te motiva y te hace sentirte bien” (Docente D, comunicación personal, 6 de marzo del 2024).

Al entrar en un diálogo con los autores acerca de nuestras tesis encontramos que coincidimos con Schnön (1983), quien propone qué los profesionales “docentes” tienen qué reflexionar sobre sus experiencias y transformar sus ambientes escolares.

“Platicando con los compañeros, también ellos reflexionan que hemos bajado el nivel porque nos auto censuramos. Si nosotros reprobamos muchas personas. Y eso, nuevamente, lo traigo a colación porque muy fresco, el índice de aprobación en la materia de química que, vuelvo a repetir, andaba en los 30% pre-pandemia, ahora tuvimos un 90% de aprobación. Se elevó muy gustoso. Ahora somos más eficientes, los alumnos son más estudiosos. Pero no, ya entre los docentes, hemos bajado los niveles. Y eso es triste en este nivel” (Docente A, comunicación personal, 6 de marzo del 2024).

Al mismo tiempo, Dewey (1960) cuestiona cómo el aprendizaje experiencial debe estar vinculado con experiencias de vida qué estén relacionadas con la práctica cotidiana. Las experiencias de vida pueden llevar a nuevas reflexiones sobre la práctica y transformarla. También se propone qué estas experiencias profesionales pueden enfocarse a las prácticas y hacerlas creativas.

“Yo creo que en buena parte la docencia tiene mucho de arte. Cada individuo va a interpretar la melodía, acorde a su personalidad. O sea, cada individuo va a impartir una clase de acuerdo a su propia personalidad” (Docente A, comunicación personal, 6 de marzo del 2024).

Por otro lado, las experiencias más emocionales e institucionales aparecen acompañando y regulando la práctica de los docentes, mostrando la forma en la que la apropiación del ser docente se entrama a su mundo emocional, y como este es susceptible a las vivencias sociales en donde los estudiantes se encuentran involucrados:

“Pues a mí me gusta mucho dar clases, me gusta convivir con los chicos, y pensar, sobre todo lo que me gusta dar es química, más que morfo. Pensar que les estás enseñando, pero últimamente ya no me gusta tanto porque los chicos viven pegados a su celular, estudian para pasar, si pueden copiar mejor, entonces como que dices, no te motiva el pensar que a ellos lo único que les interesa es su vida social, ¿no? No se dan cuenta que es una carrera. Y entonces ya no, sí me gusta y trato de enseñarles y todo, pero ya no es como antes. Es realmente decepcionante los chicos de ahora” (Docente D, comunicación personal, 6 de marzo del 2024).

Por otro lado, la emoción y entusiasmo de enriquecer su práctica docente es estímulo suficiente para exceder lo que corresponde al rol de manera ordinaria:

“[...] como hay que hacer el programa anual de actividades y ahí uno se compromete a las actividades que va a ser en el año, siempre me comprometo a un curso. Entonces cuando haya alguno ya me inscribo, de hecho no solamente de aquí, sino que también he ido a tomar cursos a otras facultades, pero es por eso. Y a veces ya cubro con el requisito a lo que me comprometí, pero veo a algún otro y si me llama la atención y además tengo tiempo, pues también me inscribo” (Docente B, comunicación personal, 6 de marzo del 2024).

Este estímulo también puede afectar a la interacción entre docente y estudiante, donde sus emociones pueden facilitar la enseñanza ante las reglas institucionales teniendo un impacto en el desarrollo y aprendizaje.

“[...] esas estrategias donde los vinculan como humanos, con sentimientos, con emociones, si se llevan canalizada mente, conduciéndolas de manera adecuada, se logra un aprendizaje muy importante” (Docente C, comunicación personal, 6 de marzo del 2024).

Tal como lo menciona Rodríguez et al (2021, p. 2) “ya que su desempeño exige un alto nivel de sensibilidad a las emociones propias y de sus estudiantes, facilitando así una óptima calidad de las relaciones interpersonales que se dan al interior de la escuela”. Los docentes son afectados, y afectan por medio de la sensibilidad a las emociones, y así como pueden ser permeados por la falta de motivación de los estudiantes, también pueden permearles y generar ambientes de enseñanza adecuados para que puedan encontrar el propósito de aprender.

Por otra parte, cuando el relato de los docentes involucraba las experiencias didácticas y académicas, es donde hubo menos profundidad discursiva en los relatos, siendo enfocados al “deber ser” del docente de biología, así como la cantidad de títulos antes de su nombre dentro de su profesión:

Yo creo que tuve al principio compañeros para los cuales era súper importante terminar el programa. [...] Entonces, como que se me quedó muy clavado que tengo que terminar el programa (Docente D, comunicación personal, 6 de marzo del 2024)

Yo soy biólogo. Soy maestro en planeación educativa. Soy maestro en educación superior. Soy doctor en educación. Y bueno, tengo otros estudios de diplomados (Docente C, comunicación personal, 6 de marzo del 2024)

Brousseau (1994), sostiene que la enseñanza tradicional institucionalizada no permite que el docente se ocupe de la creación de sentidos en el estudiante ni de sus deseos sólo se verifica aquello que haya aprendido. Al mismo tiempo, propone que la institucionalización

tiene como objetivo establecer los objetos de saberes y la forma de enseñar. Lo anterior tiene sentido con la poca profundidad discursiva de los docentes, al ubicarse dentro de la inmediatez de su rol y la necesidad preponderante de responder a las exigencias sociales, académicas y administrativas que forman parte de la investidura.

La narrativa del docente cuando hablan de las experiencias de vida hace referencia a momentos críticos o trascendentales, muestra un contraste considerable al punto anterior, al retomar esta temática se puede identificar el logro, el orgullo y el sentido de su praxis docente:

“Es significativo ver que puedes contribuir a la formación de una persona y que esta persona sea exitosa, aunque hayas contribuido muy poco, te da satisfacción. Mucha satisfacción. Y vaya, cuando has tenido alumnos que, por ejemplo, que fue director de la Fes Iztacala, o hayas tenido alumnos que ahora los ves en clases convertidos en licenciados”.
(Docente A, comunicación personal, 6 de marzo del 2024)

En el mismo sentido que propone Contreras y Pernía (2018), sobre qué el docente debe estar preparado para saciar las exigencias de la sociedad, requiriendo que sea adaptable ya que se enfrenta a diversas situaciones a lo largo de su práctica, la eficacia con la que cumpla estos elementos incide directamente en su entusiasmo e iniciativa de brindar satisfacción a los estudiantes. Sin embargo, se puede observar qué dicha satisfacción va disminuyendo con el tiempo:

“Sí me gusta dar clases, pero es muy decepcionante la actitud que ahora tienen muchos chicos. Realmente es triste. He oído a más de un maestro decir que lo acusaron porque deja mucha tarea. Eso de que te acusen porque dejas tarea, dices, no le encuentro el sentido, esa es nuestra tarea, dejarles tarea para que refuercen, porque como en química, ¿no? Maestras que nos dejan mucha tarea, si no les dejó tarea no van a aprender, les digo, y si la copian, van a reprobar. Entonces, sí me gusta dar clase, me encanta la energía que pueden transmitir los chicos, que me hagan reír mucho, me gusta, pero cada vez es más difícil” (Docente D, comunicación personal, 6 de marzo del 2024)

Los relatos recuperados permiten identificar cómo las experiencias didácticas suelen quedar atrapadas en un matiz de "deber ser", donde el rol del docente y los requisitos asociados a este eclipsan cualquier vínculo emocional positivo. En contraste, las experiencias vivenciales representan un enfoque completamente diferente. Las vivencias de carácter social actúan como un puente de comunicación entre ambos extremos, ya que la interacción que se establece entre docente y estudiante influye significativamente en la motivación de ambas partes. Para concluir, se sugiere profundizar en el estudio de las emociones y la institucionalización de la práctica docente, orientándose hacia una emancipación y transformación de la propia institucionalidad con el fin de potenciar la enseñanza.

Referencias

Amengual, G. (2007). El concepto de experiencia: de Kant a Hegel. *Tópicos, Revista de Filosofía de Santa Fe* (15), 1-20.

ASALE, R., & RAE. (2023). *Diccionario de la lengua española RAE – ASALE*. "Diccionario de La Lengua Española" – Edición Del Tricentenario. <https://dle.rae.es/experiencia>

Brousseau, G. P. (1994). Perspectives pour la didactique des mathématiques. *Vingt ans de didactique des mathématiques en France. Hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud*, 51-66.

Contreras, A. & Pernía, D. (2018). La formación docente y el desarrollo de la identidad profesional docente. *Revista Digital de Historia de la Educación* (21), 211-229. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/46862/articulo14.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cueva, L. T., Jara, C. O., Arias, G. J., Flores, L. F. A. & Balmaceda, F. C. A. (2023). Métodos mixtos de investigación. Instituto Universitario de Innovación Científica y Tecnológica.

Dewey, J., (1960), *Experiencia y educación*. Editorial Losada.

Fernández Cruz, M. (2012). Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. *Revista de Educación*, 4(4), 11-36.
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/82.

García, C. B., Loredó, E. J. & Carranza, P. G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10, 1-15.http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es

Hernández, G. O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086421252021000300002&lng=es&tlng=es.

Hernández, M. O., Pérez, C. I., & Martínez, P. L. (2020). Reflexión de la práctica: la profesionalización del docente. *Revista Digital Universitaria (rdu)*, 21(4).
<http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.5.8>

Hurtado, A., De la Gala, B. R., Corisapra, F. de M., & Quispe, A. D. (2021). Cultura y compromiso organizacional: Efectos indirectos de la experiencia de marca empleadora. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 369–377.<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2176/2155>

Landín, M. M. & Sánchez, T. S. I. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1019-94032019000100011&script=sci_abstract

- Porto, J. P., & Merino, M. (2010). *Experiencia – Qué es, definición, importancia y en el trabajo*. Definición.de; Definicion.de. <https://definicion.de/experiencia/>
- Rodriguez, C. C., Leal, X. P., & Farías, C. S. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 219–233.
<https://doi.org/10.4067/s0718-07052021000100219>
- Schnön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Torres-Peñafiel, J. S. y Guaman, P. W. M. (2021). Bienestar de los docentes. *Revista Boliviana de Educación*. 3 (5), 108 – 113. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/742/7424481003/>

Capítulo 7. Interrelación de tipologías de violencia enfocado a una aproximación heurística

Gloria Araceli García-Miranda, Edgardo Ruíz-Carrillo,
Nancy Maqueda-Sánchez

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

José Luis Cruz-González

Instituto DIA
México

Introducción

Actualmente, la violencia se considera como un problema global, nacional y de salud pública. De acuerdo con el Informe Mundial Sobre la Violencia y la Salud (2016) “cada año más de 1.6 millones de personas en todo el mundo pierden la vida violentamente”. No obstante, el impacto de la violencia no se constriñe estrictamente a la pérdida de la vida sino que trasciende la muerte, ya que “por cada persona que muere por causas violentas, muchas más resultan heridas y sufren una diversidad de problemas físicos, sexuales, reproductivos y mentales” además, del alto costo que genera en atención sanitaria, gastos judiciales y policiales, así como la pérdida de productividad. La variedad de tipologías acerca de la violencia ofrece oportunidades para indagar en vacíos teóricos, lo cual permitiría el establecimiento de políticas públicas de disminución de la violencia. Por ello, es relevante el análisis integral de las nociones e interpretaciones que se han elaborado sobre la violencia.

Marco referencial

El concepto violencia “deriva del latín y está compuesto de dos términos: *vis*, que significa fuerza, y *lentus*, que significa continuidad” (Jáuregui-Balenciaga & Méndez-Gallo, p. 42, 2011). Según la Real Academia Española (RAE, 2001), violencia es la cualidad de violento, acción y efecto de violentar o violentarse; asimismo, es aquello que está fuera de su estado natural, que obra con ímpetu o fuerza. La Organización Mundial de la Salud, asocia estas cualidades y define violencia como “el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad que cause lesiones o daños psicológicos” (OMS, 2002).

Algo relevante es que hay situaciones violentas que llegan a ser justificadas, sin embargo, hay otras tantas que no, dicha situación ha sido denominada *fondo ideológico*, que se refiere a la realidad social en que se desenvuelve el acto, es decir, se refiere al hecho por

medio del cual, deben considerarse los factores de Haber y Seidenberg (1978, citados por Martín-Baró, 2003: 90), el agente de la acción, la víctima, la violencia como defensa o agresión y el grado de daño producido. Esto obliga a mover la mirada a conceptualizaciones de la violencia de una naturaleza más sistémica y contextual, Malvaceda Espinoza (2009) presenta el Modelo Ecológico para comprender los diferentes niveles de relación de la violencia: nivel individual, nivel de las relaciones, nivel comunitario, nivel social y nivel histórico (cronosistema), y este modelo puede ser un recurso significativo para comprender las maneras en que diversos factores influyen en la presencia de la violencia, y la evolución de sus diversas manifestaciones.

Más allá de las relaciones cronosistémicas y observando las diversas tipologías de la violencia, se puede desarrollar también un modelo de estudio sistémico de dichas tipologías que surja del reconocimiento de los principios fundamentales del pensamiento complejo mencionados por Espinoza Montes (2012); 1) Principio dialógico, el cual considera la relación entre elementos tanto concurrentes como opuestos, los cuales terminan siendo complementarios, llevando en ocasiones a organizaciones y relaciones entre componentes fronterizos o poco nítidos. 2) Recursividad, que hace referencia a que el efecto puede ser causa y la causa a su vez, puede ser efecto dentro de un ciclo autoconstitutivo. 3) Hologramatismo, el cual menciona la relación entre el todo y las partes que lo constituyen. Si bien es cierto que los sistemas complejos tienen la característica de que el todo es más que la suma de sus partes, también lo es que en las partes pueden encontrarse rasgos primordiales del todo y que en el todo pueden encontrarse rasgos distintivos de las partes.

Objetivo

El objetivo de este documento es el de mostrar una representación visual integral que dé cuenta de la complejidad de las tipologías de violencia, para lo cual se llevó a cabo un análisis de contenido de las pesquisas sobre violencia de diversos autores.

Desarrollo de la temática

Se seleccionaron y analizaron diferentes textos y artículos relacionados con la temática, extrayendo únicamente las definiciones y tipologías de violencia, a través del análisis documental (Solís Hernández, 2003; en Peña & Pirela, 2007). La revisión teórica realizada incluye 94 conceptos provenientes de 27 autores. El trabajo siguió el enfoque de la complejidad, el cual, según Espinoza (2012), el desarrollo un trabajo de investigación bajo la perspectiva de la complejidad implica que la construcción del conocimiento acerca del objeto observado, dependerá tanto de la relación existente entre el objeto observado, como la del sujeto conceptuador (concepción del mundo, herramientas cognitivas que utilice). En este trabajo, la representación heurística, da cuenta de una aproximación desde la complejidad al colocar las diversas tipologías en interrelación. Lo que se busca no es sólo la obtención de datos, sino la organización de las tipologías como objeto de estudio.

Así también, el trabajo planteado desde la complejidad incide en la identificación de los elementos constituyentes del sistema (las diferentes tipologías), las interrelaciones entre los diferentes elementos (complementarias, antagónicas, coincidentes), su organización (integrado tanto las formas nuevas de violencia como también las formas ya conocidas) y la conformación de una noción del todo que abre la puerta a una comprensión más sistémica de los estudios de violencia.

Se presenta a continuación el sustento conceptual de las diferentes tipologías de violencia encontradas, aunque lo primero que debe mencionarse es que el acto violento carga en sí el propósito de dañar o afectar. Para Malvaceda Espinoza (2009) “lesionar a otra persona no constituye un acto de agresión *per se*, lo será siempre y cuando tenga el carácter de intencionalidad”. La intencionalidad se puede establecer a partir de si las consecuencias son favorecedoras ya sea de manera directa o indirecta. Por lo tanto, “[...] la justificación como la valoración de la violencia dependen a su vez de los valores imperantes en la sociedad”.

En cuanto a su tipología hay una diversidad de abordajes a considerar, para la violencia existe en diferentes formas: Autoinfligida, la cual hace referencia a las acciones que provocan daño en las personas, pero que han sido producidos por ellas misma (Martín-Baró 2003; en Rivera Vásquez, 2017). Interpersonal, la que “ocurre entre miembros de una misma familia, en la pareja, entre amigos, conocidos y desconocidos, y que incluye el maltrato infantil, la violencia juvenil (incluyendo la asociada con pandillas), la violencia contra la mujer (violencia de pareja y violencia sexual), el maltrato de las personas mayores” (*World Health Organization*, 2014), Colectivo-estructural, la cual es un “instrumento por parte de personas que se identifican a sí mismas como miembros de un grupo – ya sea transitorio o con una identidad más permanente – contra otro grupo o conjunto de individuos, para lograr objetivos políticos, económicos o sociales” (Krug et al., 2003, p. 235).

Cada manifestación de la violencia contiene a su vez distintos subtipos puede ser física, psicológica, sexual, por negligencia, abandono u omisión (OMS, 2002) y debe ser revisada a partir de: a) La diversidad de la violencia, b) La apertura humana a la violencia y la agresión. c) El carácter histórico de la violencia. d) La incertidumbre de sus límites.

Por otra parte, Vázquez (2008), recupera los tres tipos de violencia según Galtung: física, estructural y cultural. La primera hace referencia a una conducta violenta por parte de una persona sobre el cuerpo de otra; la segunda, se manifiesta como un poder desigual y, consecuentemente, como oportunidades de vida distintas, es considerada como sinónimo de injusticia social; y la última se refiere a aquellos elementos de la cultura que permiten legitimar cualquier tipo de violencia.

Esta diferenciación coincide con diversos autores: La violencia física coincide con la violencia objetiva quien, según Martínez (2016), es aquella en la que se “pueden contabilizar los eventos, realizar estadísticas y comparaciones cuantitativas, también permite localizar perfectamente a las víctimas y distinguir los daños recibidos” (Martínez, 2016; p.12). Mientras que la violencia cultural y estructural están ligadas a Bourdieu (2000), para

quien la “violencia simbólica” se define como “la aceptación, la internalización por parte del dominado, de los esquemas de pensamiento y valoración dominante, haciendo precisamente invisible la relación de dominación” (Martínez, 2016; p.10), y Segato (2003), para quien la violencia moral, dirige a las mujeres, es “una forma de violencia cotidiana destinada a mantener el sometimiento de la mujer a la dominación patriarcal, por medio de la dependencia económica en el hogar, la reiteración de las posiciones sociales de hombres y mujeres, su asignación de papeles y la afirmación de características como emocionales e irracionales” (Martínez, 2016; p.12).

La violencia puede clasificarse según quien sea la víctima: a) las mujeres, b) los niños y niñas, c) las personas adultas mayores, d) las personas de la diversidad sexual, e) las personas con discapacidad y f) portadores de VIH. Así también, según el lugar donde ocurre: a) la familia, b) los espacios públicos, c) la escuela, d) el lugar de trabajo y, e) medios de comunicación y el ciberespacio (Rivera Vásquez, 2017).

En la actualidad se ha vuelto cada vez más recurrente la violencia mediada por el uso de tecnologías que se denomina como “violencia digital” o “violencia cibernética”, también denominada *Cyber-bullying* o *ciber acoso*. Se refiere a un abuso repetitivo cometido por una persona o varias hacia una o varias personas utilizando un medio cibernético o digital y puede incluir conductas orientadas al control y coerción como: acoso mediante el uso de tecnología, rastreo de localización a través de medios digitales u hostigamiento en los medios sociales (Lutgen-Sandvik et al., 2007).

Para Olweus (1983) el término “acoso” hace referencia a un comportamiento antisocial con tres componentes esenciales: 1) agresión intencional, 2) repetición y 3) desequilibrio de poder entre el acosador y su víctima. Kowalski et al. (2012), sugieren que el ciberacoso es diferente del acoso tradicional por cuatro razones: 1) puede hacerse de forma anónima; 2) puede ser cometido y sufrido en cualquier momento; 3) puede crear en la víctima el temor de perder el acceso a Internet (por lo que, se niegan a denunciar a sus atacantes); y 4) inacción de los testigos. Caracterizada por: la audiencia que observa el

acto es masiva, puede adquirir invisibilidad o anonimato, por lo cual puede llevarse a cabo en cualquier momento y lugar, no involucra violencia física, es rápido y no necesariamente implica que el acosador tenga malas relaciones con otras personas, simplemente tiene la capacidad y el poder por la virtualidad de llevar a cabo el acto (Laboy et al. 2021).

Una de las acciones más propensas a relacionarse con violencia digital es el *sexting*, el cual consiste en el envío de imágenes al desnudo o con poca ropa. Es una moda que nació entre los adolescentes, la cual se realizaba a través de los mensajes del teléfono celular (Nava Garcés & Nuñez Ruiz, 2020). Cuando en este tipo de actos se involucra un adulto que establece una relación “virtual” con un menor se denomina *cyber grooming*, el cual implica el uso de cualquier medio de transmisión de datos para contactar a un menor de dieciocho años con el objetivo de solicitar o compartir imágenes, audios o videos de actividades sexuales explícitas, actos de connotación sexual o le solicite un encuentro sexual.

También, el almacenamiento de material de corte delicado y personal con el propósito de afectar a otra persona y chantajearla, se ha denominado *pornovenganza*, para el caso de parejas y exparejas o *sextorsión* si no se acredita dicho vínculo (Nava Garcés & Nuñez Ruiz, 2020). Sextorsión es una contracción de la palabra sexo y extorsión. Se trata del chantaje o amenaza de publicar contenido audiovisual o información personal sexual. Sus características principales son: 1) El objeto del chantaje es un contenido que suele ser íntimo, explícito o embarazoso, normalmente sexual y que la víctima desea mantener privado, 2) el que chantajea amenaza con difundir el material, 3) el objetivo del chantaje es conseguir algo de la víctima y 4) el internet es el medio donde se lleva a cabo la extorsión.

Los tipos de violencia digital más comunes son (Tein Alanoca, 2019; en Laboy et al., 2021): 1) adicción: uso excesivo de internet; *ciberbullying*: ataque recurrente entre pares por la red; 3) *phishing*: robo de datos mediante mensajes; 4) *hacking*: romper contraseñas para invadir espacios; ciberpornografía: imágenes o videos sexuales; 5) *lolicon/shotacon*: rela-

ciones sentimentales o sexuales entre preadolescentes y adultos; 6) *grooming*: adultos que obtienen imágenes personales de niños, niñas o adolescentes para actos sexuales; 7) trata de imágenes: venta de fotografía por la red, sin permiso; 8) suplantación: robo de cuentas personales; redes de trata y tráfico operan por internet; 9) *sexting* y sextorsión: los predadores sexuales buscan víctimas por la red; 10) *flaming*: enviar mensajes vulgares o que muestran enfado hacia una persona o grupo; 11) *acoso online/cyberstalking*: incluye amenaza de daños o intimidación excesiva; 12) denigración: afirmaciones falsas, crueles o perjudiciales sobre una persona o varias en lugares *online*; 13) suplantación: hacerse pasar por otra persona y enviar o poner archivos, vídeos o imágenes que hagan quedar mal a otra persona; 14) *outing*: enviar o colgar material sobre una persona que contenga información sensible, privada o embarazosa, incluye respuesta de mensajes privados o imágenes; y 15) exclusión: cruel expulsión de alguien de un grupo *online*; 16) Plagio: copiar información sin reconocer el autor.

Por otra parte, el término “violencia psicológica”, hace referencia a conductas insertas en una relación de pareja, caracterizadas como normales en la dinámica de esas relaciones: discusiones, desacuerdos, enojo y actitudes de indiferencia, entre otras. Es una acción persistente y recurrente, donde el emisor tiene la intención de dañar a la persona a quien va dirigida la crítica, el sarcasmo o la descalificación, en el receptor hay un impacto debido a que hay una relación de afecto entre ellos.

Por otro lado, la violencia en el trabajo ha sido definida por la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2003, 2012) como "toda acción, incidente o comportamiento que se aparta de lo razonable mediante el cual una persona es agredida, amenazada, humillada o lesionada por otra en el ejercicio de su actividad profesional o como consecuencia directa de la misma". La violencia laboral puede adoptar distintas formas: agresiones físicas, violencia psicológica o acoso sexual. Puede expresarse también en forma más discreta y sutil como la exclusión o el aislamiento (Ansoleaga et al., 2015)

En relación con el libre tránsito, la violencia vial implica elementos de inequidad e injusticia en los territorios destinados al tránsito y la movilidad, identificables como conductas peligrosas y expresiones de hostilidad, que pueden ser intencionales al poner en riesgo de forma deliberada la integridad física, psicológica o patrimonial, o negligente si ocurre por omisión o desconocimiento de las normas de tránsito y a eventos de distracción (Arcaute-Velazquez et al., 2016).

La violencia extrema se define como una forma de acción “más allá de la violencia”, que en términos de Sémelin (2002) implica evidencias cualitativas como crueldad, y evidencias cuantitativas como los daños colaterales durante una situación de conflicto. Lo que enmarca a la violencia extrema es la negación de toda humanidad, llevando a la animalización o cosificación del otro antes de ser aniquilados. Por otra parte, el horrorismo sigue una “lógica aberrante” de destruir víctimas inermes para destrucción de otras víctimas inermes, opuesto al terror. Lleva al congelamiento, la repugnancia y asco ante la visión de la desconfiguración del cuerpo, donde la humanidad de las víctimas se anula convirtiéndose en una masa (Bacci, 2012), por lo cual podría devenir en una variación de la violencia extrema.

En la violencia mediática, los medios de comunicación tejen nuevos entramados sociales y a partir de sus discursos se reconstruye el sentido social (Vázquez, 2008). Una gran parte de la información con la que estructuramos nuestro mundo proviene de lo que se divulga por estos medios.

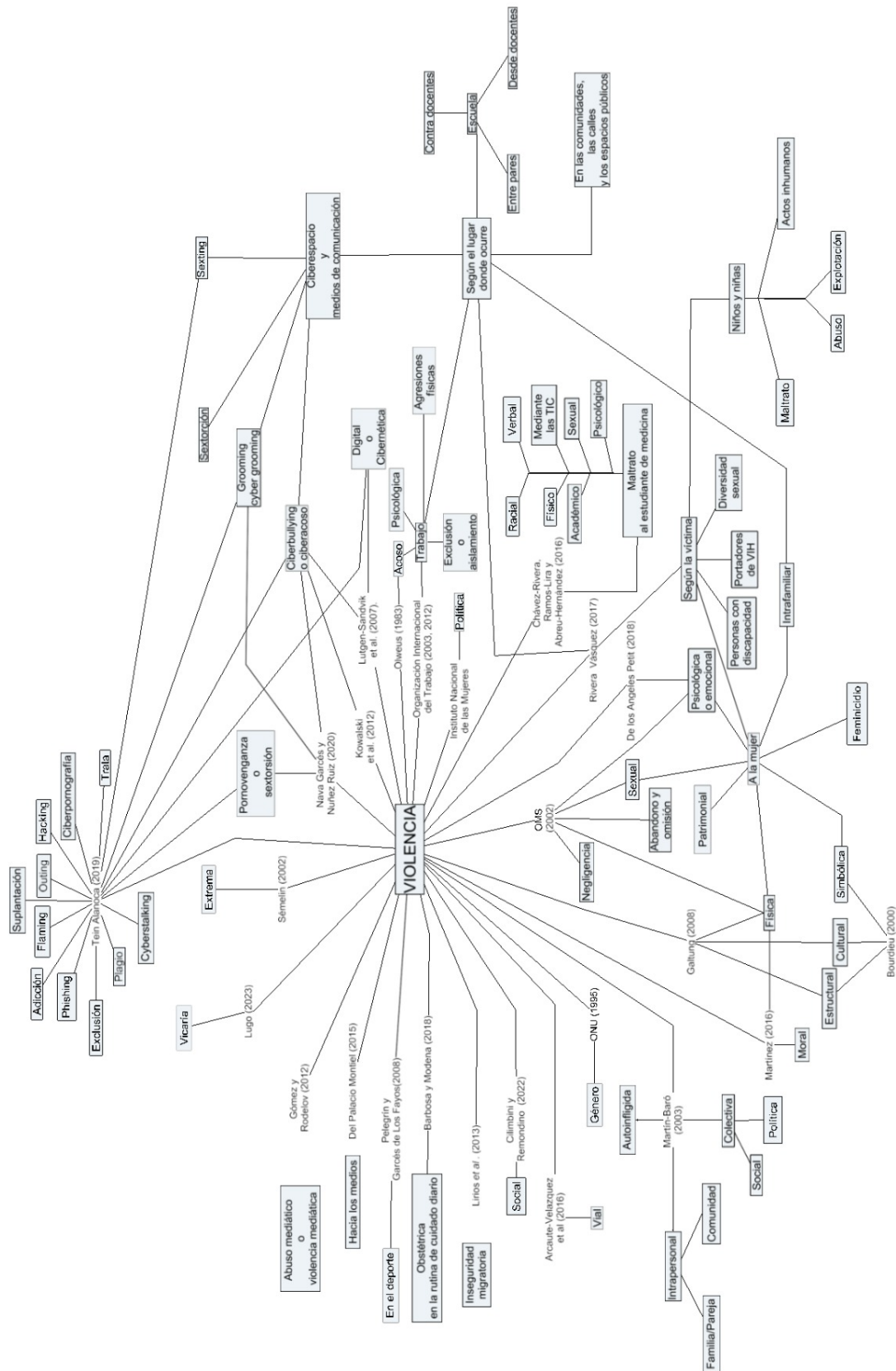
La violencia vicaria, “se manifiesta como cualquier acción u omisión que se ejerza por parte de una persona considerada agresor, quien por sí o a través de interpósita persona, llamada víctima indirecta, cause un daño o afectación física, psicológica o patrimonial contra una víctima directa” (Lugo, 2023, p. 31108). Esta resulta de ser expuesto y observar de forma indirecta y directa diversas formas de violencia desde linchamientos, violencia intrafamiliar, cine, videojuegos, televisión, entre otros.

El abuso o violencia mediáticos es definida como: "(...) aquellos actos de agresión (en su mayoría intencionales) que se transmiten o publican en los medios de forma textual, sonora, gráfica o audiovisual" (Gómez & Rodelov, 2012; en Del Palacio Montiel, 2015). Es una forma de violencia social ejercida por los medios de comunicación, el material fotográfico es un elemento que muestra de forma explícita lo que los medios de comunicación quieren resaltar, estigmatizando o vulnerando los derechos y leyes, personas o comunidades (Cilimbina & Remondino, s/a; p. 201).

A partir de lo anterior, se observa la existencia de tipologías o clasificaciones de la violencia que son específicas en algunos contextos. Tal es el caso de la violencia obstétrica, en la que según Barbosa y Modena (2018), existe la violencia verbal, física, psicológica, sexual; discriminación social; negligencia en la atención y uso inadecuado de tecnologías y procedimientos.

Con base en los datos recabados, se propone un arreglo sintético, a la vez que complejo orientado como la construcción de un modelo heurístico a manera de herramienta para la comprensión de las tipologías acerca de la violencia. Se presenta una representación visual colocando a la violencia como tema central, derivando de ella ramificaciones con las diferentes tipologías y generando conexiones acordes a su correspondencia entre los distintos tipos de violencia (Figura 1).

Figura 1
Propuesta de modelo heurístico de las tipologías de violencia
Fuente: Elaboración propia mediante la aplicación Cmaptools



Llevando a cabo un análisis de las tipologías de violencia integradas en la Figura 1, se aprecian relaciones de interés, las cuales se describen en los párrafos siguientes.

En el espacio cibernético la clasificación de Tein Analoca (2019) propone mayor cantidad de categorías a diferencia de Nava Garcés y Nuñez Ruíz (2020), Kowalsky et al. (2012); y Lutgen-Sandvik et al. (2007) quienes se refieren en las obras consultadas solo a cyberbullying, mostrando cierta variabilidad en cuanto a la extensión y detalle con la cual se indaga el uso de tecnologías y contextos virtuales para ejercer violencia.

Respecto al nodo de violencia laboral se observa que la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2003; 2012) es la única instancia que entre los autores la define. Para otros autores como Rivera Vásquez (2017) y Olweus (1983) no es considerada una tipología, sino un contexto donde puede ocurrir.

En el contexto escolar, Rivera Vásquez (2017) menciona que la violencia puede ocurrir entre pares, desde docentes y contra docentes mientras que, Chávez-Rivera, Ramos-Lira y Abreu-Hernández (2016) proponen una clasificación para el maltrato en estudiantes de medicina, que se vincula a otros autores con tipologías relacionadas con el ambiente escolar, aunque es más específica al señalar la violencia sexual, racial y psicológica.

Por otra parte, la clasificación de Rivera Vásquez (2017) se basa en el lugar donde puede ocurrir la violencia o según quien sea la víctima. Así mismo, se observa que cada contexto puede albergar diferentes tipos de violencia y cada víctima puede ser sujeto de diversas formas de expresión de esta, tal y como se demuestra en las conexiones entre las propuestas de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002); De los Ángeles Petit (2018); Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1995), Galtung (2008), Martínez (2016), Martín-Baró (2003) y Bordieu (2000).

Finalmente, se observa que algunas definiciones no están relacionadas con el resto de las clasificaciones, lo cual puede representar áreas de oportunidad para indagar y discriminar si existen o requieren de ser estudiadas para una mejor comprensión y abordaje en múltiples contextos, por ejemplo, la presencia de violencia patrimonial en población adulta mayor, algo que no se reportó en los autores indagados.

Conclusiones

Se pone a consideración el trabajar en ciertas brechas de conocimiento identificadas al analizar las tipologías, ya que solo se suele proporcionar una sola definición que no guarda relación con otras clasificaciones de otros autores, como por ejemplo la violencia en el deporte, que queda solamente en relación con el contexto sin entrar en detalles respecto a las formas y víctimas.

Respecto a la representación heurística, el núcleo de la complejidad está principalmente en la unión de lo separado/aislado con lo cual se conforman macro conceptos y el segundo aporte de importancia es la organización (como cualidad de los sistemas complejos).

Por otra parte, el mapa da una visión de desproporción en cuanto a autores que dan cuenta de algunos tipos de violencia como: la social, vial, migratoria, en el deporte, obstétrica, hacia los medios, abuso mediático y violencia extrema que son abordadas de forma solitaria y no interrelacionando con otras tipologías, contextos ni recursos para ejercer la violencia. Estas tipologías en el modelo heurístico propuesto pueden ser interpretadas como nuevas líneas de investigación, al identificar relaciones que permitan una mayor comprensión del carácter sistémico y complejo del estudio de la violencia. Las ramificaciones de los tipos de violencia son indicadores de la complejidad relacional del fenómeno en estudio, proporcionando vínculos que permiten descubrir áreas de interés emergentes, de vigencia prioritarias y de fronteras.

Referencias

- Ansoleaga, E., Gómez-Rubio, C., & Mauro, A. (2015). Violencia laboral en América Latina: una revisión de la evidencia científica. *Vertex Revista Argentina de Psiquiatría*, 26(1), 444-452.
- Arcaute-Velazquez, F. F., García-Núñez, L. M., Noyola-Vilallobos, H. F., Espinoza-Mercado, F., & Rodríguez-Vega, C. E. (2016). Mecanismos de lesión en actos de violencia extrema. *Cirugía y Cirujanos*, 84(3), 257-262.
- Bacci, C. (2012). Una máscara y un rostro. *Papeles de Trabajo*, 6 (9). pp. 262-270.
- Barbosa, D.M. & Modena C.M. (2018). La violencia obstétrica en el cotidiano asistencial y sus características. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*.
http://www.scielo.br/pdf/rlae/v26/es_0104-1169-rlae-26-e3069.pdf
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Chávez-Rivera, A., Ramos-Lira, L., & Abreu-Hernández, L. F. (2016). Una revisión sistemática del maltrato en el estudiante de medicina. *Gac Med Mex*, 152(6), 796-811.
- Cilimbini, A. L., & Remondino, G. (2022). Tratamiento mediático abusivo y recomendaciones para la producción respetuosa y responsable de la información. *Revista Jornadas sobre Experiencias en Investigación*, 1(1), 199-208.
- De los Angeles Petit, M. (2018). Violencia psicológica: las heridas que no se ven. *Lex Orbis*, 1(1), 78-84.
- Del Palacio Montiel, C. (2015). Violencia y periodismo regional en México. Juan Pablos.
- Espinoza Montes, C. (2012). ¿Cómo observar la realidad compleja? *Horizonte de la Ciencia*, 2(2), 33-38.

- Galtung, J. (2008). Form and content of peace education [Forma y contenido de la educación para la paz]. *Encyclopedia of peace education*, 49-58.
- Gómez, G. & Rodelov, F. V. (2012). Protagonismo de la violencia en los medios de comunicación. En G. Rodríguez Gómez (Coord.), *La realidad social y las violencias. La Zona Metropolitana de Guadalajara* (pp. 319-351). Guadalajara, México: Iniciativa Ciudadana y Desarrollo Social/Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres/Centro de Investigaciones de Estudios Superiores en Antropología Social/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Haber, S., Seidenberg, B., Jossey-Bass Publishers, & United States of America. (1978). Society's recognition and control of violence (from violence-perspectives on murder and aggression [El reconocimiento y el control de la violencia por parte de la sociedad (de violencia – perspectivas sobre el asesinato y la agresión]
- Jáuregui-Balenciaga, I., & Méndez-Gallo, P. (2011). Fenomenología de la violencia. *Boletín Científico Sapiens Research*, 1(2), 41-48.
<https://www.srg.com.co/bcsr/index.php/bcsr/article/view/30>
- Kowalski, R. M., Morgan, C. A., & Limber, S. P. (2012). Traditional bullying as a potential warning sign of cyberbullying. [El acoso tradicional como posible señal de alerta del ciberacoso] *School Psychology International*, 33(5), 505-519.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., & Zwi, A. B. (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Washington, D.C., Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.
- Laboy, L., Rios-Steiner, A. I., & Flores-Suárez, W. (2021). La violencia digital como amenaza a un ambiente laboral seguro. *Forum Empresarial*.1(6). 99-107.

- Lirios, C. G., Montero, M., Aguayo, J. M. B., Guillén, J. C., & Valdés, J. H. (2013). La inseguridad migratoria en los medios impresos de la ciudad de México. *Reflexiones*, 92(1), 159-173.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72927050009>
- Lugo, C, T. (2023). Regulación legal e impacto social de la violencia vicaria en Sinaloa, México. *Brazilian Journal of Development*. 9 (12), 31108-31122.
<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/65541/46812>
- Lutgen-Sandvik, P., Tracy, S. J., & Alberts, J. K. (2007). Burned by bullying in the American workplace: prevalence, perception, degree and impact [Quemados por el acoso escolar en el lugar de trabajo estadounidense: prevalencia, percepción, grado e impacto]. *Journal of Management Studies*, 44(6), 837–862. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2007.00715.x>
- Malvaceda Espinoza, E. L. (2009). Análisis psicosocial de la violencia. Entre el conflicto y el desarrollo social. *Journal of Economics, Finance and Administrative Science*, 14(26),121-130. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360733606007>
- Martín-Baró, I. (2003). *Poder, ideología y violencia*. Madrid: Trotta.
- Martínez, P. A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*, 1(46), 7-31. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422016000200007
- Nava Garcés, A. E., & Núñez Ruiz, J. (2020). La violencia digital en México (Ley Olimpia). *Revista Criminalia Nueva Época*, 87(Conmemorativo). 709-724.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. [Bajo rendimiento escolar y conducta agresiva en varones adolescentes] *Human Development and Interactional Perspective*. Nueva York: Academic Press, pp. 353-365.

- Organización Mundial de la Salud. (1995). Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la mujer.
<https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, DC. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43431/9275324220_spa.pdf
- Organización Internacional del Trabajo. (OIT, 2003). *Repertorio de recomendaciones prácticas de la OIT sobre la violencia en el trabajo en el sector de servicios y medidas destinadas a combatir ese fenómeno*. Ginebra. <https://www.ilo.org/es/publications/la-violencia-en-el-trabajo-en-el-sector-de-servicios-y-medidas-para>
- Organización Internacional del Trabajo. (OIT, 2012). *Repertorio de recomendaciones prácticas sobre violencia y el estrés en el sector servicios: una amenaza para la productividad y el trabajo decente*. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---safework/documents/normativeinstrument/wcms_112578.pdf
- Peña Vera, T., & Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, (16), 55-81. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=263019682004>
- Real Academia Española (RAE). (2001). *Diccionario de la Lengua Española* (22.a ed.). Madrid: RAE y Espasa-Calpe.
- Rivera Vásquez, A. M. (2017). Módulo II. Tipología de la violencia. Fundación Nacional para el Desarrollo, San Salvador, El Salvador. (Inédito). <http://repo.funde.org/id/eprint/1245>
- Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia; ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Sémelin, J. (2002). Violencia extrema. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. 174. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001290/129074s.pdf>

Solís Hernández, I. A. (2003). El análisis documental como eslabón para la recuperación de información y los servicios.

<http://www.monografias.com/trabajos14/analisisdocum/analisisdocum.shtml>

Tein Alanoca, G. (2019). ¿A qué se denomina violencia digital?. *Revista Peligros en el Internet*.

<https://tein.tips/que-es-violencia-digital/#:~:text=Se%20denomina%20%E2%80%9Cviolencia%20digital%E2%80%9D%20al,dignidad%2C%20libertad%20y%20vida%20privada.>

Vázquez, G. N. I. (2008). La violencia mediática: un estudio de caso. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*. (47). 103-125.

World Health Organization. (2014). *Global status report on violence prevention 2014*.

[Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia 2014].

Capítulo 8. Diversas prácticas de crianza en padres adolescentes

Carolina Rosete Sánchez,
María de los Ángeles Campos Huichán,
Liliana Molina Zozoaga, Tania Ixchel León Rosete

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM
México

Resumen

La paternidad en edad temprana subraya la importancia de diversas situaciones a las cuales se enfrentan, ya que los adolescentes son considerados como personas no aptas para procrear, y en consecuencia asumir el rol de padres.

Son pocos los estudios de la paternidad adolescente en América Latina, en este trabajo incorporamos la perspectiva y reflexión de dos varones que fueron padres adolescentes, para identificar la manera particular como experimentan la paternidad. Como estrategia metodológica utilizamos el relato de vida, a través de entrevistas. Abordamos la paternidad adolescente desde un marco interpretativo que tiene como propósito estudiar los procesos y sistemas del desarrollo psicológico, que son dinámicos, complejos y multidimensionales, al cual denominamos Psicología Compleja.

Encontramos que S. asumió la paternidad tratando de proporcionar un lugar para vivir, con ayuda de su abuela; mientras J. se convirtió en proveedor y abandonó sus estudios. Ambos se encargaron de manera particular de la crianza de sus hijos. Reflexionan sobre su desconocimiento acerca de la crianza y el compromiso que tienen con sus hijos. Concluimos que es necesario apoyar a los adolescentes para que luchen por sus derechos de padres y asuman la responsabilidad que les asiste en la procreación.

Introducción

El y la adolescente viven de forma simultánea, y con límites difusos, los roles de cónyuges, padres e hijos(as), sin haber logrado independencia de la familia de origen. La parentalidad precoz aumenta la necesidad de dependencia de los jóvenes, dada la falta de solvencia en cuanto a los recursos materiales y afectivos que demandan los hijos(as). Debido a las características y necesidades del proceso vital en el que se encuentran padre y madre adolescente, difícilmente podrán acceder en forma saludable a las demandas del hijo, pues contrariamente esperan que sus emociones sean atendidas; su identidad está en proceso de estructuración y consolidación, y él y ella son también menores dependientes emocional, social y económicamente (Micolta, 2006).

Es común que, al hacer referencia a los padres adolescentes, se utilicen etiquetas y juicios por parte de sujetos con los que entran en contacto en la vida cotidiana, como es la familia de origen, los espacios de socialización y, de manera más amplia, la sociedad en

general. A través de ellos se culpabiliza al hombre adolescente por la irresponsabilidad, generando con esto presiones para que estos individuos puedan asumir su condición de padre que, a pesar de ser algo esperado en la vida del hombre, se da de manera anticipada, llevando a que la transición de la niñez a la adultez sea más rápida y con mayores dificultades (Lopes et al., 2016; Salguero-Velásquez, 2014; en Gómez & Ramírez, 2022).

Hombres y mujeres adolescentes, por no haber llegado a la etapa adulta y por lo tanto carecer de requerimientos como: haber alcanzado ciertos niveles de educación formal y de desempeño laboral, son considerados como personas no aptas para procrear, y en consecuencia asumir el rol de padre o de madre. En cuanto al género, las madres llevan el peso de la maternidad mientras que los padres se ausentan de la paternidad (Micolta, 2006). Por lo que es indispensable seguir pensando y desarrollando estrategias para la inclusión de los varones, parejas, padres, para promover este cambio de paradigma familiar y cultural a partir del cual la mujer es la exclusiva responsable de la crianza de los niños y las niñas.

De acuerdo con el planteamiento del Fondo de Población de Naciones Unidas (2017), se logra inferir que existe falta de responsabilidad del progenitor masculino frente a la pareja y la paternidad. Las dificultades en la crianza de los hijos son inherentes a toda paternidad y estas pueden incrementarse en los papás que serán padres a temprana edad; en otras palabras, es posible que mientras más jóvenes sean los padres más desafíos encuentren en la crianza de los hijos (Barrios & Tellez, 2018).

Las prácticas de crianza de los pequeños son todas las acciones que los adultos realizan para procurar su supervivencia y promover su desarrollo integral (psicológico-escolar-socioafectivo-emocional-cultural).

Estas prácticas se transmiten de generación a generación a partir de las creencias, significados y valores de los padres, que forman parte de la cultura a la que pertenecen el adolescente y su familia. Los significados más importantes son: la maternidad y la paternidad.

Parada y García (2017) realizaron un estado del arte acerca de la percepción que los adolescentes tienen de sí mismos como padres y encontraron que para los hombres adolescentes, la crianza es una experiencia nueva que es aprendida y socializada. Como perspectiva, la crianza visibiliza y resignifica el mundo del joven, incluyendo su concepción de sí mismo, sus relaciones sociales y le entrega un conjunto de prácticas de padre; el padre es aquel que protege, provee, forma, educa y representa a la autoridad. Ser padre adolescente está estrechamente ligado con la emoción y con sentimientos positivos como alegría, amor, cariño y seguridad, entendiendo que en este acontecer también crecen y maduran. Existe un grupo de padres adolescentes para los cuales el tener un hijo(a) es motivante y se debe vincular al mercado laboral convirtiéndose en el proveedor económico que conllevará a sacarlos adelante y progresar.

Con respecto a los padres, es importante hacer hincapié en que no existe una amplia literatura que indague acerca de las interacciones de estos adolescentes con sus hijos e hijas, pues la mayoría de los estudios sobre el tema se han enfocado hacia la mujer. Se identifica que las relaciones de los hombres con sus hijos son esporádicas o se concentran alrededor de la provisión económica, razón por la cual aparece la mujer como la más importante en la vida del niño o niña, considerada como fuente de cariño y de sacrificio. Los padres adolescentes se ven, dentro de las interacciones realizadas, más involucrados en actividades relacionadas con los juegos y la recreación (Parada & García, 2017). Se evidencia, adicionalmente, una invisibilización del padre en el ejercicio de la crianza, pues los estudios centralizan su eje de atención en la madre adolescente y su hijo, pero no se ocupan de lo que vivencia y siente el padre. Por lo que en este estudio tenemos como objetivo incorporar la perspectiva de los varones a una temática que de manera preponderante ha considerado sólo a las mujeres y para ello privilegiamos el relato de los directamente implicados como la principal fuente de información, fuente que permite identificar la manera particular como experimentan la paternidad y los significados acerca de la crianza. Para ello rescatamos la experiencia de Embarazo Adolescente (EA) de dos varones, uno de 43 y otro de 21 años, quienes cursaron un embarazo a los 16 y a los 14

años respectivamente. Elaborando su contextualización multidimensional, desde la Psicología Compleja; a partir de lo que reflexionamos sobre sus prácticas de crianza particulares.

Método

Como estrategia metodológica empleamos el relato de vida para rescatar la experiencia del EA y los significados acerca de la crianza que se construyen socialmente a partir de esa condición. De esta forma abordamos la multidimensionalidad del proceso psicológico, biológico, social y civilizacional, que vivieron estos varones. Ambos pertenecen a familias de ingresos económicos medios.

Para realizar nuestro trabajo de investigación tomamos como metodología el relato de vida, que se apoya fundamentalmente en la narración que un individuo hace de aspectos específicos de su vida, de su relación con su realidad social, de los modos como él interpreta los contextos y define las situaciones en las que ha participado. La metodología cualitativa permite generar un conocimiento social de manera transdisciplinaria, pues al identificar elementos histórico-sociales, culturales, económicos y subjetivo-emocionales -no sólo del protagonista sino también del investigador- podemos ensayar distintas miradas e integrarlas posteriormente en marcos complejos de interpretación (Rosete, 2004; en Campos & Rosete, 2013)

Procedimiento

Elaboramos una guía de entrevista a profundidad y localizamos a los participantes. Realizamos las entrevistas, vía zoom, las cuales tuvieron una duración de 2 horas, mismas que fueron videograbadas con el consentimiento informado de los participantes; para lo cual tomamos en cuenta los lineamientos éticos a los que aluden Pérez et al., (2021), en cuanto a que debemos informar a las personas acerca de: los objetivos de la investiga-

ción, duración, procedimientos, derecho a retirarse de la investigación, confidencialidad en el manejo de los datos, aprobación para la grabación de voces y uso de material para publicación. En esta investigación, además de cumplir con todo lo anterior, reportamos los datos refiriéndonos a uno de ellos como J y al otro como S, para resguardar la confidencialidad.

Elaboramos la transcripción de los relatos de vida y procedimos a su reflexión, partiendo de la caracterización de su micro-contexto-proceso, meso-contexto-proceso, macro-contexto-proceso, magno-proceso-contexto y su cosmo-contexto-proceso y la identificación de algunos de los operadores del pensamiento complejo de Edgar Moran (Alcaraz, 2022).

Marco Teórico

En el marco teórico de la Complejidad los contextos-procesos son aspectos de la vida del individuo que transcurren en el tiempo y que conforman el proceso mismo de desarrollo bio-psico-social-civilizacional del individuo en distintos niveles. Micro-contexto-proceso que es la composición y relaciones de un individuo, cuya duración es una vida; el Meso-contexto-proceso, que son las relaciones entre los miembros de la familia nuclear y extensa y con otros, como sus pares, su duración abarca la vida de por lo menos tres generaciones; el Macro-contexto-proceso es la relación del individuo y su familia con las distintas instituciones de la sociedad: la escuela, los centros de trabajo, los hospitales, la iglesia entre otros más, su temporalidad puede ser de cientos de años incluso siglos; el Magno-contexto-proceso que está compuesto por las relaciones sociales instituidas por una civilización, a través de las normas culturales, económicas, políticas y sociales, puede durar siglos. Y el Cosmo-contexto-proceso que son las relaciones que guardamos con la tierra y el universo en el que vivimos, su temporalidad es de millones de años (Rosete, et. al., 2017).

Resultados

Para la presentación de los resultados y su reflexión se tomaron como base citas de las narrativas de los participantes.

Tabla 1.
Micro-contexto-proceso

J. Edad actual 43 años. Casado. Embarazo adolescente a los 16 años. Es el mayor de dos hermanos, fue inconsistente en la escuela, no terminó la educación media superior de manera regular, cursó en el sistema abierto; dedicaba su tiempo libre a las fiestas en las que ingería alcohol y fumaba tabaco.	S. Edad actual 21 años. Soltero. Fue padre a los 14 años. En la primaria presentó dificultades de atención y aprendizaje, fue medicado. En la adolescencia inició el consumo de drogas.
Primera relación sexual: J dice que fue inesperada, señala que fue por curiosidad y confiesa “no sabía nada de nada ni qué hacer”, sólo se dejó llevar por el momento. Nos dijo: “Se los juro, no sabía qué hacer”. Primero pensó “bueno vamos a tener relaciones y si sale embarazada, ¡pues no! Tengo que ir por unos condones a la farmacia, pero qué tal si regreso y ya no quiere, tenía nervios y miedo porque no sabía qué hacer”.	Primera relación sexual S nos platica, que su primera relación sexual no fue planeada. Solo empezaron con caricias y tocamientos en sus genitales, hasta que llegaron a la penetración, no usaron condón, ella sangró, y él no eyaculó, ella se sentía incómoda. “La primera relación fue muy rápida porque no sabía cómo moverme ni en qué orificio se hacía, no fue tan satisfactoria como me imaginaba”.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2.
Meso-contexto-proceso. Composición familiar

J es, él hijo mayor vivía con su hermana y madre que los sostuvo económicamente cuando su padre los abandonó.	S es el hijo menor de su madre, y el de en medio de su padre. Sus padres estaban separados y vivía con su madre y hermana mayor. Ambos padres los sostenían económicamente.
Inició sus relaciones sexuales a los 14 años, la madre de su hijo fue su primera pareja sexual. Aunque conocían el condón como método anti-conceptivo, no lo usaron, porque no tenía para comprarlo, pero sí tenía una casa en la que experimentar con libertad su sexualidad, pues estaba solo mucho tiempo	Inició sus relaciones sexuales a los 13 años, la madre de su hija fue la primera pareja sexual. Aunque conocían el condón como método anti-conceptivo no lo usaron y no tenían para comprarlo. Tiempo después continuaron con sus relaciones y pocas veces usó protección, lo hacían casi diario a lo largo de toda la secundaria.

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos ver en las Tablas 1 y 2, nuestros participantes eran adolescentes, sanos, ambos habían tenido dificultades en su escolaridad. Y aunque el momento del embazo entre ellos hay una distancia temporal de 20 años, encontramos algunas similitudes: fue la primera vez tanto para ellos como para sus parejas; aunque sabían del condón, como método anticonceptivo, no lo usaron y el inició de sus relaciones sexuales no fue planeado. Cuando estas se hacen frecuentes no contaban con dinero para comprar condones. En la actualidad el uso del condón entre los jóvenes se facilita porque se proporcionan gratis en los Centros de Salud, pero queda la duda si los sabrán usar en el momento necesario.

Una similitud más es que ambos no vivían con sus padres, a J lo educó su abuela, porque su mamá era la proveedora económica. De ella recuerda que le decía: “cuando tengas relaciones ya te quedas con esa, nada de que me voy a divorciar”. Consejo que ha tenido presente a lo largo de su vida. S aunque no vivía con su padre, sí contaba con su apoyo, emocional y económico.

Tabla 3.
Meso-contexto-proceso. Embarazo.

J comenta: “el embarazo fue terrible, no lo disfruté”, “me pasé un embarazo lleno de miedo, porque era muy joven”. Afirma: “me hice responsable”, “tener a mi hijo me impulsó a ser mejor persona, centrarme y madurar”. Su esposa lo impulsó a ser mejor persona.

S “Ya llevábamos algo de relación y es cuando ella se dio cuenta que estaba embarazada. Juntamos dinero para el ultrasonido y ya tenía más de dos meses, ella estaba muy emocionada por que escuchó el corazón del bebé, entonces pensé: yo hago lo que ella decida”. Como la amaba tanto, nunca pensamos en abortar

En relación con la paternidad J, después del embarazo, se propone hacerse responsable, ser proveedor y, lo más importante, no dejar solos emocional y amorosamente a su pareja e hijo, no haciendo eco a las voces de compañeros de escuela que decían: “no manches qué vas a hacer, qué menso eres”, “yo que tú mejor me cambiaba de casa y no la volvía a ver”. De los amigos: “déjala no te hagas cargo”; o de familiares que afirmaba el clásico “tal vez ni es tuyo”.

Dice S que el matrimonio, no era importante, con que estuvieran juntos estaba bien. Al momento del embarazo, tenía 14 años, vivían en unión libre, les pidieron que se casaran, a ella, su madre, no la dejó casarse. Durante su embarazo, en cuanto nació la bebé, nuevamente les pidieron que se casaran porque a ella le dio depresión, pero él se mudó de casa y ya no consideraron casarse. Poco después vivieron juntos tres meses, pero no se acoplaron como pareja, en ese periodo S empezó a drogarse más y ya no funcionó; la convivencia fue complicada, no se hablaban no tenían relaciones sexuales.

Fuente: Elaboración propia.

Cuando ocurre el embarazo (Tabla 3) el joven padre acude la mayoría de las veces a su familia, ya que por su edad no puede responder, modificando las dinámicas familiares como fue el caso de S. O bien truncando su proyecto de vida; en la mayoría de los casos deciden dejar sus estudios para trabajar, cayendo de esta forma en la trampa de la pobreza como en el caso de J (Barrios &Tellez, 2018).

Son varios los factores que inciden para que los varones adolescentes no asuman la paternidad, uno de ellos es el rechazo de su familia, quienes usualmente reaccionan poniendo en duda la paternidad, o las barreras que pone la familia de la mujer para que el joven se acerque al hijo(a). Es importante apoyar a los adolescentes en estos momentos, para que luchen por sus derechos de padres (el hijo no es sólo de la madre) y para que asuman la responsabilidad que les asiste en la procreación. Sus deberes incluyen tareas de manutención y también de crianza (Micolta, 2006).

Tabla 4.
Macro-contexto-proceso

J deja su vida cómoda, abandona sus estudios y empieza a ser proveedor responsable, para tener la posibilidad de estar cerca de su pareja e hijo. “Decidí trabajar”. Con lo que emerge una forma responsable de actuar en su nueva vida. En el caso de J, no se casan ni se van a vivir juntos, cada uno permanece en la casa de sus padres; J visita a su pareja y a su hijo asiduamente y se hace cargo de algunos gastos de su hijo durante 7 años. Cuando su hijo tenía 7 años se extravió, nos narra: “pensé, ya no lo voy a volver a ver y no vivo con él, tengo que recuperar los años perdidos, estoy muy arrepentido, tengo que vivir con él”. Se casaron y J se fue a vivir a la casa de sus suegros, para poder estar cerca de su hijo y cuidarlo. El compromiso parental de J fue tan grande que soportó agresiones e insultos de los padres y hermano de su pareja y situaciones como que registraron a su hijo con el nombre de los papás de ella, porque pensaban que él no se haría cargo.	S piensa de su paternidad, que este suceso cambió todo, tenía que estar preparado para este cambio porque no sabía qué iba a suceder, estaba más ansioso, nervioso, tenía incertidumbre de cómo iba afectar sus relaciones con su familia y amigos; con ella, no sabía qué iba a pasar. En conjunto decidieron tener a la bebé, él la amaba y se adaptó. La mamá de S se enojó muchísimo, pero aun así le dio apoyo, también su abuela, su hermana y sus tíos. Sus abuelos quedaron fascinados porque actualmente es su única bisnieta y los recibieron con los brazos abiertos, aunque al principio vivieron con ellos. Su papá fue muy optimista y colaborativo al igual que su hermana Sus padres son contadores públicos y les inculcaron a sus hijos seguir sus pasos. Como varón, dice, su estilo de crianza fue distinto al de ella, de acuerdo con cómo fue criado en su familia es como trata de educar a su hija; así como lo educaron a él, pero omitiendo lo que considera no es viable. Siente que su responsabilidad como padre fue mínima, porque la niña solo vivía con su madre. Actualmente ve a la niña solo los fines de semana y se hace responsable y da tiempo de calidad.
---	--

Fuente: Elaboración propia

Como podemos ver en las tablas 3 y 4, para ambos participantes el proceso del embarazo fue muy difícil, se pusieron en juego las relaciones con la pareja, la familia de ambos y la transición de una vida cómoda a una con múltiples compromisos y responsabilidades.

Lo dicho por los amigos y compañeros de J es similar a lo que un grupo de adolescentes de la ciudad de México dicen respecto a la paternidad, para ellos es sinónimo de trabajo, de responsabilidades y sienten que los rebasan. La ven cómo una situación lejana y que no es deseable, pues coarta las libertades con la que cuentan en este momento (Correa, et al., 2013). En este estudio, al hablar de las condiciones de un embarazo temprano, señalan que este se convierte en motor de motivación y son altamente valorados socialmente, lo que pasó también con J. Cruzat y Aracena (2006) indican qué si bien el ser padre lo vuelve "responsable", debe aceptar a su familia, hacerse cargo de ella y protegerla. Ser padre joven es una experiencia ambivalente. Si bien consagra la hombría adulta, se contrapone al ideal adolescente de libertad, conquista y competencia. Para los adolescentes, ser padre es tanto un logro, como una pérdida (Fuller, 2000; en Cruzat & Aracena, 2006). De esta manera, los significados que atribuyen a la sexualidad y a la reproducción tienen que ver con un proyecto de vida, en el que ser padres conlleva implícitamente reconocimiento social y tránsito a la adultez.

Sin embargo, para S la situación del embarazo que le ofrecía la posibilidad de tener una familia con alguien a quien amaba se truncó; a pesar de que contaba con el apoyo de su familia. Considera que la relación con su pareja cambió porque la madre de ella influyó no permitiéndoles casarse; pensando que de esa manera la protegía, para que no le pasara lo mismo que a ella, tal vez porque fue madre muy joven (a los 20 años). Y por eso se empezaron a distanciar. En su momento la mamá de ella sí consideró que abortaran. Esta situación llevó a S a un consumo de sustancias más fuerte y diversas, en esa época de su vida.

Tabla 5.
Magno-contexto-proceso

Significados en relación con la paternidad	Significados en relación con la paternidad
Siempre deseó tener a su hijo. Al inicio tenía miedo, no sabía que iba a pasar, su pareja quería abortar al bebé, pero J siempre se mantuvo firme y decidió tenerlo.	S se volvió más empático, sensible, porque antes no lo era. La ventaja es estar más consciente de la vida y tener a cargo otra vida no solo la tuya. Actualmente su hija tiene 5 años.
Tuvo la oportunidad de presenciar el nacimiento de su hijo, menciona: cuando lo vi nacer pensé: "sí era un bebé el que estaba ahí adentro, es mío."	S. terminó el bachillerato y está en FES Zaragoza en la carrera de ingeniería química.
"Pensaba soy un niño cuidando a otro". No dejaba de verlo, no dormía. Su pensamiento era cuidarlo, educarlo y alimentarlo.	Le da mucha satisfacción saber que siempre estuvo con ella.
Siempre se ha sentido bien, contento, orgulloso por haber tenido un hijo	Respecto a las reacciones de sus amigos y conocidos ante el embarazo, S nos comentó: "no he tenido el valor de decirlo (que es papá) frente a frente, no sé cómo reaccionarán. Todavía tengo ese miedo de que cambie el concepto que tienen las personas de mí. Entre los jóvenes se cree que son más ignorantes o los quieren hacer menos por estar en esa situación. Prefiero evitar conflictos, que alguien me insulte o se refiera de alguna manera que no me guste hacia mí (se burle)".

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con lo planteado en las tablas 4 y 5, consideramos que J y S pertenece al grupo de hombres que son invisibilizados durante el ejercicio de la crianza y, aunque el padre adolescente se apropie de nuevas responsabilidades en esta transición de su vida, percibirá estar sumido en sombras y estigmatizado; como un padre empequeñecido por abuelos, por suegros y por generaciones de mayor jerarquía en la familia consideradas más capaces que él (Parada y García, 2017) como sucedió con J.

Climent (2009) plantea que los estudios recientes sobre la paternidad indican que las características de esta se están alejando de los modelos moral-religioso y médico-preventivo y está emergiendo otro. De Jesús y Cabello (2011) señalan que la paternidad en los adolescentes tiene un significado que está muy relacionado con la idea tradicional del proveedor económico, de la figura protectora, trabajadora y, por tanto, sostén y jefe del hogar. Pero también se alcanza a percibir en los discursos de los varones adolescentes otro significado de la paternidad y la crianza, el cual está muy ligado a la imagen emocional y sentimental, que debe presentarse para cubrir las necesidades afectivas y que van desde comunicarse, platicar, abrazar, pero sobre todo dar y recibir amor. Otro punto señalado como parte del rol paterno es la formación valórica del hijo/a, involucrando la orientación y ser un buen ejemplo para él. Además, se menciona el aspecto afectivo, lo que implica manifestaciones de cariño hacia el hijo/a y apoyo permanente, como lo encontramos en J y S. En la actualidad el hijo de J, a sus 25 años, lo admira y le dice: “el papá de otro amigo se fue con otra, lo bueno que tú estás con nosotros”.

En ocasiones el padre adolescente asume tareas de crianza como el cuidado del hijo, alimentarlo, cambiarle el pañal, ésta participación de los varones en la crianza se ve por la necesidad de permitirle a la joven que estudie y trabaje porque las condiciones de pobreza y desempleo juvenil obligan al varón a colaborar, pero sin reconocer la importancia de la equidad de género y la adecuada distribución de las tareas domésticas y de crianza que deberían corresponder tanto a él como a ella (Maldonado & Micolta, 1999; en Barrios & Tellez, 2018). J y los padres de ella permitieron a su pareja terminar su carrera profesional y ejercerla. S terminó el bachillerato y está estudiando una licenciatura.

Como puede verse, S pertenece al grupo de padres adolescente para quienes, en ocasiones, la aceptación de sí como padre es un proceso lento y difícil, que puede lograrse con la comunicación y el apoyo dado por su familia (Parada & García, 2017).

Revalorando su embarazo, señala no haber pensado en el futuro, solo en que tenía que trabajar para su hija; admite que su mentalidad era muy pobre y se conformaba con cualquier trabajo, pero actualmente se ha transformado su pensamiento y lo ha mejorado, ahora piensa en terminar su formación profesional y ejercerla.

Afirma, a la luz de su formación profesional, que “la información sobre sexualidad la recibí por parte de la escuela, por la influencia de la cultura mexicana basada en la religión, infunden miedo, satanizan mucho hablar de sexo ya que es un tema oculto”. Desde su perspectiva considera que el embarazo adolescente a veces es ignorancia o inconscientemente es una salida de donde estás, escapar para así reformar tu vida que todos anhelan o idealizan para formar una familia y ser felices. Lo que en su caso quedó trunco por las acciones de la mamá de su hija.

Dado que S. ha mantenido en secreto su paternidad no ha enfrentado ningún tipo de valoración negativa, estigma o rechazo social, aunque al perecer teme a estas valoraciones y al rechazo. Tampoco recibió ningún rechazo ni pérdida de estima, así como ningún tipo de violencia de parte de su familia ni de la familia de la madre de su hija.

A partir de lo anterior podemos ver que S. evitó y evita enfrentar todo tipo de valoraciones sociales negativas, de rechazo y de estigmatización al ocultar su paternidad; lo cual nos indica que nuestra cultura todavía preserva tradiciones que imposibilitan tanto a hombres como a mujeres el derecho de ejercer su paternidad-maternidad de manera libre, sin culpas y sin miedo.

Se puede notar que las experiencias de ambos participantes, a pesar de la distancia temporal de 20 años en su embarazo, compartieron algunas similitudes. Sin embargo, la actitud y forma de asumir la paternidad y la crianza fueron diferentes. Lo que tiene que ver con las diversas características: del micro-contexto-proceso, como la decisión de S por mantener su paternidad oculta y la de J de mantener su paternidad a pesar de la múltiples adversidades; del meso-contexto-proceso, como venir de familiar separadas y de enfrentar a las familias de las parejas a pesar de desear formar una familia propia;

macro-contexto-proceso, como tener que abandonar la formación escolar para ser proveedor en el caso de J, o ser padre a la distancia para terminar una formación profesional en el caso de S y en el magno-contexto-proceso, J sintiéndose orgulloso por ser padre y continuar con su familia, o continuar ocultando su paternidad y siendo padre sólo los fines de semana en el caso de S..

La experiencia de estos padres revela diversas dificultades, presiones sociales, económicas y familiares, pero que, en contraste, les permiten llenar vacíos que tuvieron a lo largo de su infancia, así como la satisfacción de responder ante las diferentes situaciones y necesidades (Gómez y Ramírez, 2022). Para los varones, su propia experiencia fue fundamental para ir dando forma a su desempeño como padres; pero aquello que es central para esta construcción es la relación con la figura paterna (Ladino & López, 2018), destacando las experiencias positivas y negativas como referencia para ejercer este rol en la sociedad, la manera como quieren conducirse por la vida y comportarse con sus hijos/hijas. Sin embargo, se evidencian situaciones diversas en la significación de este proceso, mostrándose una heterogeneidad de experiencias y, por lo tanto, de las prácticas de estos padres adolescentes. A pesar de la diversidad de prácticas y experiencias, emergieron elementos comunes en estos adolescentes: la persistencia de los modelos tradicionales asociados a la masculinidad como punto determinante para definir lo que es ser padre y cómo ejercer dicho rol.

Conclusiones

A partir de estos hallazgos, se concluye que el significado de paternidad para estos hombres se basa en la calidad de la relación y experiencias propias con su familia, en la figura paterna, así como la posibilidad de cumplir su proyecto de vida y mandatos sociales asignados a esta figura. Hay un avance hacia una corresponsabilidad en el proceso de paternidad; sin embargo, todavía falta recorrer el camino y lograr que estos hombres sean visibilizados y que las políticas públicas, económicas y laborales consideren la perspectiva

y necesidades de estos grupos etarios para que sus condiciones sean mejoradas y lograr cumplir con sus responsabilidades y construir una paternidad más activa, cercana y corresponsable.

Es necesario retomar los marcos culturales sobre los que se apoyan las creencias y elaboraciones simbólicas respecto a la parentalidad, al ser hombre y al ser mujer; dado que padre y madre se sitúan en la dinámica relacional de los seres humanos, donde cultura y género son dos de sus atributos -magno-contexto-proceso- (Micolta, 2006).

Consideramos que se hace necesaria una propuesta de intervención que ofrezca a los padres jóvenes nuevas posibilidades de ver el mundo, que piensen en todas las capacidades que como seres humanos poseen, en el desarrollo y el fortalecimiento de estas, para que de esta manera puedan acceder a nuevas oportunidades tanto de estudio como de trabajo, asimismo que logren construir un proyecto de vida que les permita llevar una calidad de vida digna. De igual forma, se requiere de un trabajo conjunto con los sectores salud, educación y cultura -macro-contexto-proceso- para implementar acciones frente a la problemática de la maternidad y paternidad tempranas, dando relevancia a temas como son la educación sexual y reproductiva; que lleguen a los territorios y se trabaje con los y las adolescentes en la promoción del uso de métodos anticonceptivos, evitando la deserción escolar y aprovechamiento del tiempo libre (Barrios y Tellez, 2018). Y que se involucre no sólo al adolescente y sus pares sino a también a sus padres (meso-contexto-proceso).

Por lo que coincidimos con Checa (2005) respecto a que los programas dirigidos a los adolescentes deben incluir mecanismos de apoyo para la enseñanza y orientación de los adolescentes en las esferas de las relaciones y la igualdad entre los sexos, la violencia contra los adolescentes, la conducta sexual responsable, la planificación responsable de la vida familiar, la salud reproductiva, las enfermedades de transmisión sexual, la infección por VIH y la prevención del sida.

Las futuras investigaciones requieren tomar en cuenta que la paternidad no es un fenómeno estático, sino muy por el contrario, un proceso que atraviesa por diferentes etapas progresivas es dinámico y multidimensional, tanto en las reacciones ante el hecho de ser padre, como las emociones asociadas y los cambios en el entorno cercano al joven. Es así como las reacciones iniciales que, por lo general, se caracterizan por asombro, desconcierto, incertidumbre y a veces rechazo, se van transformando con el paso del tiempo en reacciones de aceptación. Con respecto a las emociones, también se describen cambios importantes, pasando por ejemplo del miedo a la alegría en los casos que van sintiendo apoyo y van logrando reestructurar sus planes, o viceversa, cuando van surgiendo dificultades y sienten coartados sus proyectos.

En relación con los factores personales (micro-contexto-proceso), la paternidad se encuentra condicionada a la edad, al proyecto de vida del joven, el nivel de información que posea y a las características personales, tales como la madurez y la responsabilidad.

Del mismo modo, es necesario que los estudios incorporen las diferentes dificultades que afrontan los adolescentes al convertirse en padres, en el caso de la familia del varón, se perciben exigencias, prohibiciones y miedo a la reacción violenta como impedimentos para la paternidad. En tanto, la familia de la mujer es descrita como mayor obstáculo que la familia del hombre, debido a una serie de limitaciones, tales como prohibiciones o rechazos, agresiones físicas o verbales hacia el joven varón -como ocurrió en nuestro estudio- así como falta de apoyo y presiones para realizar ciertas conductas como el aborto, obligándoles a escapar junto a la madre de su hijo/a, o bien, quitan la tutela del hijo/a, o promueven la separación de la pareja, todo esto complica la incorporación del varón en el proceso de embarazo y crianza.

Por otra parte, la reacción de la familia del varón frente a la paternidad del hijo juega un papel importante. Amato (1984) encontró en su estudio que el 24.4% de los varones indican que sus padres reaccionaron con resignación ante la noticia, 21.4% reaccionaron

bastante contentos, 20.9% reaccionaron muy mal, 11.5% muy preocupados, 11% entre sorprendidos e indiferentes y 8.8%, ni siquiera se enteraron, porque no mantenían contacto con sus hijos.

También los adolescentes manifestaron una sensación de falta de información respecto de la paternidad, de instancias de conversación en torno al tema, de información en cuanto al rol de padre, de mensajes dirigidos exclusivamente a los varones y de redes de apoyo, unido a una sensación de desamparo y soledad ante el tema de la paternidad (Cruzat & Aracena, 2006)

Respecto a este último, los adolescentes solicitan la incorporación del varón en el proceso de paternidad- maternidad (meso-contexto-proceso), es decir, incorporarse en las etapas del embarazo, así como en los hitos que marcan la experiencia, tales como las ecografías, el parto, entre otros. Además, los adolescentes señalan la importancia de recibir una atención de buena calidad, tanto en consultorios como en hospitales (macro-contexto-proceso), durante el proceso de embarazo y nacimiento del hijo.

Con los hallazgos presentados en este artículo se aporta una visión desde la perspectiva de los hombres, lo cual permite orientar nuevas investigaciones sobre una temática de interés general como lo es el embarazo/paternidad adolescente en la sociedad actual.

Referencias

Alcaraz, G. J. R. (2022). Elementos de la Psicología Compleja. Gestalt Creativa (pp. 63-79).
(Inédito)

- Amato, R. (1984). El padre adolescente. 38° Congreso Argentino de Pediatría y Sexualidad: paradigmas y prácticas en la adolescencia.:
https://www.researchgate.net/profile/Antonia-Perdiz/publication/260990019_Estereotipos_de_genero_en_las_revistas_para_madres_y_padres/links/00b7d532f174563ba5000000/Estereotipos-de-genero-en-las-revistas-para-madres-y-padres.pdf
- Barrios, M. & Tellez, E. (2018). Maternidad y paternidad temprana: Una mirada desde la responsabilidad en la crianza de los hijos como base de la transformación social. (Ciclo de instrumentos). *Corporación Universitaria Minuto de Dios*.
<https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/8061>
- Campos, H. M. A. & Rosete, S. C. (2013). Los relatos de vida en la investigación psicológica. *Revista de Psicología y Ciencia Social*. 14(1).
- Checa, S. (2005). Implicancias del género en la construcción de la sexualidad adolescente. *Anales de la educación común* (1)1-2.
- Climent, G.I. (2009). Entre la represión y los derechos sexuales y reproductivos: socialización de género y enfoques de educación sexual de adolescentes que se embarazaron.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362009000100010
- Correa Romero, F. E., García, Y., Barragán, L. F., & Saldívar Garduño, A. (2013). Estereotipo de paternidad e identidad de género en adolescentes de la Ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 6(1), 41–50.
<https://reviberopsicologia.iberro.edu.co/article/view/rip.6105>
- Cruzat, C., & Aracena, M. (2006). Significado de la Paternidad en Adolescentes Varones del Sector Sur-Oriente de Santiago. *Psykhé*, 15(1), 29-44. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-22282006000100003&script=sci_arttext

- De Jesús, D. R. y Cabello, G. M. L. (2011). Paternidad adolescente y transición a la adultez: una mirada cualitativa en un contexto de marginación social. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana* (4)11. http://eprints.uanl.mx/2376/1/1._de_jesus-reyes_y_cabello_garza_iberoforum_no_11%5B1%5D-1.pdf
- Gómez-González, M. del P., & Ramírez-Rodríguez, J. C. (2022). Paternidad adolescente: significados y prácticas desde una perspectiva socioconstruccionista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1-19.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2022000100145&script=sci_arttext
- Ladino, C. N. I. & López, M. P. Y. (2018). Así hemos sido padres un aporte a la construcción de las representaciones sociales sobre paternidad. *Pensamiento Americano*, (11) 20.
<http://portal.amelica.org/ameli/journal/761/7613759015/7613759015.pdf>
- Micolta, L. (2006). Componentes básicos para la atención psicosocial a padres y madres adolescentes. *Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 12; 207-224
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5857415>
- Parada, R. D. A., & García, S. C. I. (2017). Padres y madres adolescentes en el ejercicio de la crianza. *Revista Ciencia y Cuidado*, 14(2), 113–129.
<https://revistas.ufps.edu.co/index.php/cienciaycuidado/article/view/1132>
- Pérez, C. G., Cuevas, J.A., Saucedo, R. C.L., Alarcón, D. I.L., Campos, H. M. A., Suárez, C. P., Bartolo, E. K. y Canto, M. C. E. (2021). Dilemas en torno al uso del consentimiento informado en investigación cualitativa. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 24(2). 589-621. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=100841>
- Rosete, S. C.; Molina, Z. L.; Alcaraz, G. J. R.; Lara, V. J. & Nieto, O. M. B. (2017). *Complejidad, Transdisciplina y Metapsicología de Contextos*. Material Didáctico de apoyo a la materia de Estrategias Metodológicas 4. Video. UNAM Iztacala.

Capítulo 9. El embarazo adolescente desde una de sus protagonistas

Carolina Rosete Sánchez, Liliana Molina Zozoaga,
María de los Ángeles Campos Huichán

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

México

Resumen

La adolescencia es un período de transición, crecimiento, exploración y oportunidades. Durante esta fase los individuos desarrollan un mayor interés en el sexo, con la posibilidad de embarazos no deseados, y los riesgos para la salud asociados con la maternidad temprana.

En este trabajo empleamos relatos de vida para rescatar la experiencia del embarazo en la adolescencia. Abordaremos la multidimensionalidad del proceso psicológico que vivieron las madres y su contextualización, desde la tradición de la Complejidad y la transdisciplina.

Para explicitar los cambios dinámicos y acelerados de nuestra sociedad, realizaremos relatos de vida con tres madres que cursaron un embarazo adolescente en los siguientes grupos: 1) entre 12 y 24 años. 2) entre 25 y 40 años y 3) de 41 años en adelante, pertenecientes a poblaciones suburbanas

Presentamos el caso de una mujer de 43 años, soltera, que vivió un embarazo a los 16 años. Cursó el embarazo, el parto y la crianza, sola. Vivió discriminación de su meso-contexto, macro-contexto y magno-contexto; aunque esta le incomodó y dolió, lo que más le afectó personalmente fue la exclusión del sistema educativo, porque su expectativa era ser enfermera militar. Hablando de las relaciones sexuales dice: “Yo tomé decisiones de adulta y ahora tengo que enfrentar las consecuencias como adulta.” Esta frase delinea su posición como madre soltera, proveedora y sustento emocional de su familia a lo largo de toda su vida. Una vez hecha la reflexión sobre su embarazo adolescente, enfatiza la importancia de conocer los beneficios de la atención prenatal y los riesgos en la salud del bebé, lo que en su caso hubiera evitado la escoliosis de su hija.

Discutimos los significados que se construyen socialmente a partir del embarazo, las valoraciones sociales y los sentidos en relación con el género, la sexualidad, la discriminación y la estigmatización.

Introducción

El embarazo adolescente es aquel que se produce en una mujer entre el comienzo de la edad fértil y el final de la etapa adolescente; la Organización Mundial de la Salud (OMS) define la adolescencia como el periodo de la vida que comprende entre los 10 y 19 años

(Mejía-Mendoza et al., 2015). Ha sido tratado como un fenómeno global negativo que impacta distintos ámbitos de las políticas públicas. En México se ha concebido de manera tradicional al embarazo adolescente como un problema de salud pública y, a pesar de las medidas que se han implementado a lo largo de las últimas décadas para reducir el número de embarazos adolescentes, en el país dichas cifras se mantienen altas. Asimismo, la maternidad adolescente se ha tornado un tema prioritario en materia de salud sexual reproductiva, y representa una preocupación persistente de las agencias internacionales y de cooperación (Llanes, 2012).

Stern (2003, 2004) emprendió una investigación cualitativa para desentrañar el significado que tienen los embarazos adolescentes en diferentes sectores sociales de la población mexicana, los mecanismos involucrados en determinar o influir en la ocurrencia o no de los embarazos adolescentes en cada uno de ellos, así como en determinar e influir sobre los resultados de estos embarazos. El trabajo de campo se realizó en tres etapas y 5 contextos socioculturales, entre los años de 1998 a 2001. Encontró diferencias sutiles entre los estereotipos de género puestos de manifiesto por las entrevistas grupales en los distintos contextos; estos estereotipos y relaciones se manifiestan de forma distinta en diversos contextos sociales y sus efectos sobre el hecho de que ocurran o no embarazos tempranos inesperados, dependen de la interacción que se dé con las opciones de vida existentes para los jóvenes en estos contextos.

En 2004, Stern encontró que, en los sectores marginados, la estructura social suele ser muy endeble. La estructura familiar tiende a ser poco estable, debido en gran parte a las pocas oportunidades de empleo a las que tiene acceso la población y a los bajos salarios que se pagan en las pocas ocupaciones a las que tienen acceso.

Por otro lado, utilizando la estrategia de enfoque de estudio de caso "típico", Mejía-Mendoza et al., (2015) tuvieron como objetivo describir las condiciones socioculturales y la experiencia de adolescentes embarazadas en Guadalajara, Jalisco (México). En el estudio participaron adolescentes embarazadas de 12 a 19 años, que acudían a un centro de

salud urbano de la Secretaría de Salud. Se aplicaron entrevistas en modalidad grupo focal. Este estudio mostró un importante número de embarazos no deseados y una pobre información sobre métodos anticonceptivos para la prevención del embarazo.

Con el fin de dar respuesta a la pregunta: ¿Cuáles son los procesos sociales y culturales que se actualizan en las prácticas de discriminación hacia las adolescentes embarazadas en la comunidad rural de El Carrizo, Sinaloa (México)? Núñez y Ayala (2012) elaboraron un modelo teórico-metodológico alrededor de cinco ejes: el género, la sexualidad y la reproducción, la adolescencia, el embarazo adolescente y la discriminación. Tuvieron como objetivo conocer las valoraciones y concepciones del embarazo adolescente en una comunidad rural, campesina, del noroeste de México con el fin de entender el fenómeno de las prácticas discriminatorias que ejerce la población contra las adolescentes embarazadas y el impacto de esto en su autovaloración. Usaron la entrevista en profundidad. Hallaron que en la comunidad de estudio las mujeres adultas consideran que las “buenas mujeres” son las “hacendosas”. La vida de las mujeres debe girar alrededor del servicio y atención al marido y demás miembros de la familia. En conclusión, la diferencia entre las 18 personas entrevistadas es el acceso a la educación formal, no su sexo ni su generación, pues los adultos que asistieron a la escuela sí recibieron educación sexual. Se encontró que la discriminación hacia las adolescentes embarazadas inicia en el hogar y después en la comunidad. En las madres adolescentes ocurre una re-significación dentro de contextos en los que están expuestas a una fuerte estigmatización.

El objetivo general de nuestro proyecto de investigación es rescatar la experiencia del embarazo en la adolescencia, utilizando relatos de vida y abordando la multidimensionalidad del proceso psicológico que vivieron las madres y su contextualización, desde la Complejidad. En este estudio reportamos los hallazgos de una de nuestras participantes.

La investigación se realizó desde la Metapsicología de Contextos, que es un marco interpretativo de los procesos y sistemas psicológicos que, como afirma Susa (2009), son una tarea de construcción de conocimiento, en este caso, del desarrollo psicológico humano

en conjunto con los otros, esto es, su entorno personal y socio-civilizacional. A este marco interpretativo a partir de ahora lo denominaremos Psicología Compleja (Alcaraz, 2012; Alcaraz, 2022 *en prensa*; Lara, 2008; 2012). Tiene a la base los planteamientos de las teorías de la complejidad y del pensamiento complejo de Edgar Morin (1999). El pensamiento complejo es una epistemología y un método que se vale de los “operadores del pensamiento complejo”. Estas son herramientas gnoseológicas, se les llama “operadores” porque permiten realizar operaciones cognitivas que no son posibles con los principios del pensamiento de la modernidad. En psicología, resultan de utilidad para abordar la naturaleza de lo psicológico y sus vínculos con el conocimiento de otras disciplinas. Los operadores del pensamiento complejo son: implicación, recursividad, auto-eco-organización, sistemicidad, emergencia, dialógica y hologramaticidad; mismos que al ser localizados y conceptualizados nos permiten dar cuenta del proceso de construcción psicológica de los informantes.

La Psicología Compleja tiene como propósito de estudio los procesos y sistemas del desarrollo psicológico, que son dinámicos, complejos y multidimensionales. Estos transcurren simultáneamente con un amplio dinamismo, entrelazando dimensiones: físicas, químicas, biológicas, psicológicas y socio-civilizacionales, con sus correspondientes subdimensiones; las que ocurren a lo largo del tiempo y en distintos niveles de contexto (Rosete et al., 2017).

Los contexto-procesos son aspectos de la vida del individuo que transcurren en el tiempo y que conforman el proceso mismo de desarrollo psicológico del individuo en distintos niveles. Micro-contexto-proceso que es la composición y relaciones de un individuo, cuya duración es una vida; el Meso-contexto-proceso, que son las relaciones entre los miembros de la familia nuclear y extensa y con otros, como sus pares, su duración abarca la vida de por lo menos tres generaciones; el Macro-contexto-proceso es la relación del individuo y su familia con las distintas instituciones de la sociedad: la escuela, los centros de trabajo, los hospitales, la iglesia entre otros más, su temporalidad puede ser de cientos de años incluso siglos; el Magno-contexto-proceso que está compuesto por las relacio-

nes sociales instituidas por una civilización, a través de las normas culturales, económicas, políticas y sociales, pueden durar siglos. Y el Cosmo-contexto-proceso que son las relaciones que guardamos con la tierra y el universo en el que vivimos, su temporalidad es de millones de años (Rosete et al., 2017).

Otros conceptos empleados desde este marco interpretativo son:

Sujetos epistemológicos, que nos reconoce como individuos capaces de conocer y producir nuestro propio saber, a partir de lo cual damos cuenta de quienes somos y podemos ejecutar cambios en nuestra vida. Esto subraya la importancia de la implicación en el proceso de conocimiento e incorpora la trascendencia del observador de segundo orden que aportó la cibernética (Bertalanffy, 1968). Reconocernos como sujetos epistémicos nos permite identificar los procesos recursivos a través de la observación y meta-observación (Lara, 2012; Rosete et al., 2010), la que nos posibilita reflexionar acerca de nuestro proceder y replantear oportunidades de cambio en nuestro proceso psicológico.

Al estudiar los sistemas psicológicos, familiares, sociocivilizacionales y sus procesos, no sólo nos acercamos a su estructura, sino también a múltiples situaciones que plantean la necesidad de la auto-eco-organización a partir de lo cual surgen emergencias (Morin, 1999). Por lo que tenemos que estar atentos a identificar cómo aparecen las relaciones hologramáticas, que son aquellas acciones (partes), que dan cuenta de características del sistema en general (todo).

Al reconocernos como sujetos epistémicos y al atender a la sistemicidad de los procesos, reconociendo nuestra implicación, generamos la posibilidad de la auto-eco-organización; la emergencia y la dialógica. Esto nos permite efectuar acciones metodológicas para acercarnos a las vivencias de las madres que cursaron embarazos adolescentes, desde sus relatos de vida.

Al considerar la recursividad de los acontecimientos, sabemos que cada acto de conocimiento implica un efecto en la realidad que estudiamos y la forma en que continuaremos estudiándola y actuando en ella. Entonces ponemos en práctica la metaobservación (Rosete et al., 2010) de lo que encontramos en el proceso de investigación; así como de las acciones y reflexiones que se derivan de ella. Pasando de la reflexión metodológica, a la teórica y práctica, en una acción dialógica constante; reconociendo acciones de auto-eco-organización, implicación y recursividad posibles en las múltiples dimensiones y niveles de contexto. Es precisamente esta recursividad, lo que buscaremos en la narración de nuestra informante y, con este ejercicio constante, construiremos la Contextualización Multidimensional del caso que nos ocupa (Rosete & Alcaraz, 2012).

Estrategia metodológica

Empleamos el relato de vida para rescatar la experiencia del embarazo en la adolescencia y de esta forma abordaremos la multidimensionalidad del proceso psicológico que vivieron las madres adolescentes y su contextualización.

La metodología cualitativa permite generar un conocimiento social de manera multidisciplinaria, pues al identificar elementos histórico-sociales, culturales, económicos y subjetivo-emocionales -no sólo del protagonista sino también del investigador- podemos ensayar distintas miradas e integrarlas posteriormente en marcos complejos de interpretación (Rosete, 2004; en Campos & Rosete, 2013).

El relato de vida es una estrategia que se apoya fundamentalmente en el relato que un individuo hace de aspectos específicos de su vida, de su relación con su realidad social, de los modos como él interpreta los contextos y define las situaciones en las que ha participado (Rosete & Campos, 2015). El relato de vida corresponde a la enunciación -escrita u oral- por parte de un narrador, de su vida o parte de ella (Cornejo et al., 2008).

Procedimiento

1. Elaboramos una guía de entrevista a profundidad, que considerara la indagación de los aspectos del micro-contexto-proceso, meso-contexto-proceso, macro-contexto-proceso, magno-contexto-proceso y cosmo-contexto-proceso; así como la multidimensionalidad de la experiencia del embarazo adolescente.
2. Las investigadoras nos dimos a la tarea de localizar la población factible para participar en la investigación. Las participantes localizadas pertenecen a la colonia Guadalupe Chalma, Alcaldía Gustavo A. Madero.
3. Realizamos la entrevista a profundidad, vía zoom, la cual tuvo una duración de 1 hora 45 minutos.
4. Elaboramos la transcripción de los relatos de vida.
5. Realizaremos las metaobservaciones pertinentes, la contextualización multidimensional y reflexión de los contenidos encontrados (Rosete, Molina, Alcaraz, Lara y Nieto, 2017 y Rosete y Alcaraz, 2012).

Finalmente organizaremos las propuestas aportadas a partir de la experiencia del embarazo adolescente, para generar estrategias de trabajo tendientes a la prevención del embarazo temprano.

Resultados y discusión

Contextualización Multidimensional

Micro-contexto-proceso

Este da cuenta de las características de la interrelación biológica y psicológica de una persona, la duración de este proceso es el tiempo que pudiera vivir una persona. L., nuestra protagonista, es una mujer de 43 años, soltera, que vivió un embarazo adolescente a los 16 años. El papá tenía 18 años en ese momento. Ha vivido como madre soltera. En la actualidad tiene dos hijas, una de 25 y otra de 8 años.

En el momento del embarazo ella y su amiga trabajaban en una clínica, su amiga le propuso abortar porque sabía que el padre no se haría cargo del hijo, pero ella no aceptó. Dijo: “Quise tener decisiones de adulto y esta es la consecuencia; con esta frase aparecen claramente dos importantes significados para L.: la decisión de respetar la vida y de asumir las consecuencias de sus acciones como adulto, aun siendo una adolescente.

Cursó su embarazo sin atención médica prenatal, nos dice: “Nunca pensé en mi cabeza, que, por ser un embarazo adolescente, era un embarazo de riesgo. Aunque trabajaba con una promotora de salud”. La primera cita médica la tuvo a los 7 meses, cuando su mamá fue a visitarla por la muerte de su abuela. Afirma: “Era joven y fuerte nunca creí que fuera necesario que fuera al médico”. Sin embargo, “al estar mal alimentada y tener un embarazo adolescente, mi cuerpo no estaba maduro” (dimensión biológica). “No tuve atención médica por ignorancia” (metaobservación). Su abuelo la llevó a una clínica, pero ya tenía 8 cm. de dilatación, la mandaron al hospital y se fue en transporte público. Le hicieron cesárea, la niña presentó circular de cordón e ingirió meconio.

Meso-contexto-proceso

Este implica las relaciones e interrelaciones que el individuo tiene con los miembros de su familia y sus pares, que son el contexto inmediato; la duración de este proceso puede ser de 100 años, si consideramos 3 generaciones. En el momento del embarazo L. vivía con sus abuelos, fue la primera hija de su mamá y la primera nieta que sus abuelos aceptaron para hacerse cargo de ella.

Vivían en una casa con 3 habitaciones, en una dormía el abuelo con los niños y en otra la abuela con ella (dimensión espacial). L. vivía de los ingresos que obtenía su abuelo de un pequeño terreno. Nos dice: “Éramos muy pobres.” (dimensión económica).

Ella y el padre de su hija estudiaron la Primaria juntos, él no estudió la Secundaria, pero una de las hermanas de él, sí. Esta hermana se convirtió en la mejor amiga de L., por lo que lo siguió frecuentando. Cuando ella entró a la preparatoria, se hicieron novios. La duración de su noviazgo fue de 7 meses. Sólo tuvieron relaciones sexuales dos veces; no las planearon, sin embargo, sí usaron condón, pero, afirma L.: “no funciona”.

La falta de información y poca práctica en el uso de los métodos anticonceptivos, es una de las situaciones que hacen probable el embarazo en nuestra población (Menkes & Suárez 2003). En el estudio de Mejía-Mendoza et al.,(2015) encontraron que hubo un importante número de embarazos no deseados y una pobre información sobre métodos anticonceptivos para la prevención del embarazo.

La primera persona que se dio cuenta de su embarazo fue su abuela, ellos esperaron tres meses para considerarlo un hecho. L. comenta acerca de su pareja: “Cuando le conté que estaba embarazada, platicamos y decidimos tenerlo y hasta el nombre pensamos, todo muy bien. Al día siguiente había una reunión en la casa de él y ya no me dirigió la palabra”.

Su abuela la regañó por su embarazo, su abuelo lo aceptó sin dificultad y la ayudó con la crianza. La abuela (madre), se enojó, le dijo, sólo mira cómo vivimos y tú teniendo hijos. Poniendo el énfasis en la condición de pobreza en la que vivían (dimensión económica). Su madre se enteró cuando ya tenía 8 meses de embarazo. Un tío quiso ir a hablar con la familia de él, para ver que se hiciera responsable, pero su abuelo (al que ella considera su papá) dijo: "Ya él decidió, si la quisiera estaría aquí, a qué mandarla a que me la maltraten". Aparecen paradojas culturales: el tío asume el papel de macho al querer obligar al joven a hacerse responsable, pero es más fuerte la autoridad del abuelo, que evita exponerla a los riesgos del maltrato. En palabras de Pérez et al., (2020) a un matrimonio forzado y la violencia que eso implica.

Su meso-contexto-proceso incluía también a la pequeña que estaba gestando; al respecto nos comparte que durante su embarazo pensaba: "Yo ya sabía que era niña, a los tres o cuatro meses porque la soñé, era muy parecida a su padre". Por lo tanto, cursó su embarazo y crianza como madre soltera (dimensión sociocultural). Cuando su abuela murió poco antes de que naciera su hija, se hizo cargo de su abuelo, hermano y su pequeña hija. Afirma: "no me permití pensar, tenía que trabajar y buscar la manera de alimentarla". La persona que compartió la crianza con ella fue su abuelo, quien cuidó a su hija los 3 primeros años, mientras ella trabajaba.

Macro-contexto-proceso

Son las relaciones que el sistema individual y/o familiar tiene con las distintas instituciones sociales. La duración de este contexto-proceso puede ser de cientos de años.

La escuela: Sus abuelos sólo sabían leer, sus tíos estudiaron sólo la Primaria, su mamá estudió la Secundaria. Al hablar de su relación con la escuela dice: "Yo siempre fui una alumna aplicada, mis calificaciones no bajaban de 8". Esto ilustra la subdimensión de aprendizaje de la dimensión psicológica. L. comenta que su abuelo sí quería que estudiara.

A este respecto, Mejía-Mendoza, et al., (2015) afirman que, en las adolescentes embarazadas, es evidente la presencia de la deserción escolar y el poco acceso a ingresos económicos.

Ella planeaba estudiar y trabajar, aspiraba a hacer examen para entrar a la Escuela Médico Militar. Hizo el examen y había 200 plazas, ella quedó en el lugar 208. Al embarazarse perdió la posibilidad de ingresar, al parecer ser virgen era uno de los requisitos, pues dice que revisaron con un espejo si su himen estaba intacto. Lo que deja ver la exigencia de la institución militar en relación con la condición de género; puedes entrar, pero tienes que ser virgen (dimensión sociocultural).

Una vez que se embarazó, ya no la dejaron estar en la escuela. L. dice: "Allí fue mal visto" me decían: "Ya eres una señora" (estigmatización).

El trabajo: Señala que una vez que nació su hija: "En mí recaía toda la responsabilidad, yo organizaba y todos ayudaban, no era para sentarse a llorar". Nuevamente no se permite sentir, dice: "Cuando nació mi hija tenía 16 años, no podía trabajar." Entonces le pidió al médico, dueño de la farmacia que estaba cerca de su casa, que la dejara trabajar medio tiempo. Al mismo tiempo estudiaba y con su título de Auxiliar de enfermería se fue a la ciudad de México a trabajar, de esta manera alimentó a su hija y a su abuelo, con el apoyo de hermano.

Magno-contexto proceso

Es la relación y retroacción de los sistemas personales, familiares e institucionales en una civilización en la cual emergen los significados, valores, creencias y las prácticas de discriminación y violencia, entre otras. La duración e impacto de este contexto-proceso comprende la permanencia de una civilización, pueden ser miles de años.

Ahora bien, los seres humanos construimos significados a partir de los encuentros que tenemos con el mundo; es a través de las interacciones con los otros y mediante actividades simbólicas, que vamos construyendo y dando sentido a significados no sólo del mundo sino de nosotros mismos (Bruner, 1990).

En el relato de vida de L. identificamos cómo se construyen significados socialmente a partir del embarazo adolescente, matizando significados en relación con la vida, ser mujer, ser madre, la virginidad, casarse, tanto en ella (Micro-contexto-proceso), como en los miembros de su familia, vecinas y amigas (Meso-contexto-proceso), la escuela, instituciones de salud (Macro-contexto-proceso) y la sociedad en general (Magno-contexto-proceso).

En relación con la vida: L. construye significados desde la concepción de su bebé, comenta: “nunca pensé en abortar”.

Cómo y por qué inició su sexualidad. Ella comenta que se dejó llevar por los comentarios de las amigas, platicaban sobre el noviazgo, “las maravillas de la primera relación sexual, con quien se metían, etc.” Para L. nunca fue importante casarse, y nunca lo hizo, ni siquiera con su actual pareja.

En cuanto a los significados que construyó en relación con el embarazo adolescente, L. considera que las adolescentes sufren, ya que la sociedad las trata mal e inclusive las instituciones de salud, les dicen: “no sabes limpiarte los mocos y te pones a tener hijos”.

Considera que, si hubiera sabido lo que pasaría, no se hubiera embarazado. Esto resalta la importancia de la prevención de embarazos tempranos, considerando la asesoría a las madres para hablar con las jóvenes de sexualidad en un ambiente seguro y no dejarlas expuestas a lo que cuentan los amigos o la información nociva de las redes sociales. Así como la información sobre la sexualidad y el conocimiento de los métodos anticonceptivos (Barbón, 2011; Colomer, 2013).

Hubo una diversidad de valoraciones sociales en relación con ser madre adolescente; la cual se entrelaza de manera dinámica y compleja con las actitudes y creencias de la protagonista. Considera, qué con su primera hija, fue buena madre, pero muy inexperta, menciona: “fui buena porque le di lo que necesitaba, pero no fui buena porque no me atendí durante el embarazo y eso le generó problemas de salud desde que nació. Las valoraciones al interno de la familia eran variadas y contrapuestas. L. nos habla acerca de la manera en la que su abuela valoraba a las mujeres, para ella la mujer vale mientras permanezca virgen.

Discriminación y estigmatización

El embarazo que evidencia una sexualidad ilegítima (premarital) y la pérdida de la virginidad fuera del contrato matrimonial acarrea estigma, pérdida de estima en la familia y agresiones diversas. L. recibió críticas y la señalaron; las vecinas y las personas del pueblo al verla pasar decían: “Ah mira, ya se embarazó, ja, ja, ja...ji, ji, ji”. Así la discriminaban y la aislaban de la familia y de la comunidad. Al parecer, la comunidad consideraba que las relaciones sexuales premaritales y el embarazo eran una afrenta a las reglas sociales establecidas y, como L. rompió dichas reglas, debía ser discriminada y estigmatizada como un castigo a sus acciones. Esto se relaciona con los planteamientos de Mejía-Mendoza, et al., (2015) acerca de que el embarazo en adolescentes presenta una alta carga social negativa y un fuerte reproche cultural por la sociedad, la familia e incluso por el personal de salud. Podemos decir que en el caso de L. hubo más discriminación en la comunidad que en el hogar; en la comunidad todas las personas se consideraban con derecho a estigmatizarla, incluso en la escuela.

Sugerencias para la prevención del Embarazo adolescente

Rescatamos las aportaciones de nuestra protagonista para integrarlas en programas preventivos del embarazo adolescente. L. nos aporta en su experiencia que no recibió información sobre sexualidad o prevención del embarazo ni en su casa, ni en la escuela; conoció un poco en la clínica donde trabajó, pero no fue suficiente. Con su siguiente pareja uso condón y el ritmo y sólo se embarazó cuando decidieron tener a su hija. Que sepan mucho de anticonceptivos para que eviten enfermedades y embarazos tempranos. Cómo usarlos, combinarlos para que sean más efectivos. Lara (2012) en su estudio sobre por qué fallan los métodos anticonceptivos encuentra que algunas de las condiciones son: la edad, la inexperiencia y la poca información de las opciones efectivas.

Recomienda que se oriente a los adolescentes sobre un plan a futuro en su vida y a “que sepan qué tipo de persona quieren para compartir su vida”. “No dejarse llevar por lo que dicen los demás, que aprendan a tener criterio propio”. La literatura señala que los jóvenes se quejan de que en la familia no se habla de sexo y sexualidad (Barbón, 2011; Colomer, 2013). L. recalca la importancia de crear un ambiente de comunicación seguro en el contexto familiar, para que los adolescentes no se dejen llevar por los amigos y ahora las redes sociales, que los hipersexualizan, los desinforman y que los pueden llevar a relaciones peligrosas y a la exposición, uso o a ser víctimas de pornografía.

Declara no saber cómo va a tratar el tema de la sexualidad con su hija adolescente, por lo pronto trata de generar confianza con ella para que comunique lo que le pasa, aclarar sus dudas, le dice que allí va a estar y le pide que le diga las cosas “aunque se enoje.”

Conclusiones

Nuestros resultados concuerdan con el planteamiento de García et al., (2017) respecto a que la maternidad temprana conduce a las niñas, de manera abrupta a un mundo adulto, para el que no están preparadas, con efectos desfavorables sobre su vida y la de sus hijos.

Stern (2003) plantea que parece haber elementos que llevan a que ciertos eventos y condiciones de vulnerabilidad que se producen en el seno de algunas familias se traduzcan en situaciones que llevan a embarazos tempranos. Este fue el caso de L., quien vivía en condiciones de pobreza, en cuya familia no se abordaban temas de sexualidad, por lo que se dejó llevar por lo que decían sus amigas.

Asimismo, Stern (2004) considera que ciertas características del entorno sociocultural se traducen en que haya una mayor vulnerabilidad en ciertos sectores sociales, lo que lleva a que haya una mayor propensión a que ocurran embarazos tempranos. Como le ocurrió a L., quien vivía en una comunidad del Estado de Hidalgo, en donde hace 25 años había información insuficiente acerca de la sexualidad, la reproducción y la prevención de embarazos tempranos.

Lo encontrado se vincula con los hallazgos de Núñez y Ayala (2012) acerca de que la discriminación hacia las adolescentes embarazadas inicia en el hogar y después en la comunidad. Nuestra participante no sufrió discriminación en el hogar, pero sí dentro de su comunidad.

Emplear el marco interpretativo de la Psicología Compleja al elaborar la contextualización multidimensional de la narración de la protagonista, permitió identificar con claridad las dimensiones y subdimensiones, biológicas, psicológicas y socio civilizacionales presentes en el relato de vida de nuestra protagonista y cómo se vincularon con sus contextos-procesos. Pudimos ver, a lo largo del relato cómo L. estuvo expuesta a una fuerte estigmatización de parte de la familia extensa y amigos (meso-contexto-proceso),

instituciones sociales: escuela, instituciones de salud, (macro-contexto-proceso) y la comunidad (magno-contexto -proceso) a través de sus normas sociales); sin embargo, L. fue capaz de resolverla de múltiples formas, implicándose en su responsabilidad de madre, auto-eco-organizándose para estudiar y trabajar, promoviendo emergencias, construyéndose como una persona resiliente. Además de hacer interesantes aportaciones para la prevención del embarazo temprano.

Referencias

- Alcaraz, G. J. R. (2012). Metapsicología para principiantes. López, R. S. (coord.). Una formación metodológica en psicología. (pp.125-151). UNAM, FES Iztacala.
- Alcaraz, G. J. R. (2022). Elementos de la Psicología Compleja. (pp. 9-417) Gestalt Creativa. México. (en prensa)
- Barbón, P. O.G. (2011). Algunas consideraciones sobre comunicación, género y prevención del embarazo adolescente. *Ciencia y Enfermería* 27(1):19-25.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532011000100003>
- Bruner, J. (1990). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. (pp.11-135). Alianza.
- Campos, H. M. A. & Rosete, S. C. (2013). Los relatos de vida en la investigación psicológica. *Revista de Psicología y Ciencia Social*. (14)1.
- Colomer Revuelta, J. (2013). Prevención del embarazo en la adolescencia. *Pediatría Atención Primaria*, 15(59), 261-269. https://scielo.isciii.es/pdf/pap/v15n59/grupo_previnfad.pdf
- Cornejo, M.; Mendoza, F. & Rojas, R.C. (2008) La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. Pontificia Universidad Católica de Chile. (17)1, 29-39.
www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf

- García y Barragán, L. Correa R.F. & García C.T., & Espinoza-Romo, A. V. (2017). El embarazo adolescente desde una perspectiva contemporánea. *Revista Interamericana de Psicología* 51(1), 111 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28452860011>
- Lara, V. J. (2008). Metapsicología de Contextos: Algunas Reflexiones filosóficas para la innovación de conceptos en psicología. En López R.S. (coord.). Reflexiones para la formación de psicólogos. (pp. 79-112). UNAM, FES Iztacala.
- Lara, V. J. (2012). Metapsicología de contextos: Consideraciones epistemológicas y metodológicas. En López, R. S. (coordinador). Una formación metodológica en psicología. (pp.201-217). UNAM, FES Iztacala.
- Lara, G. (2017). Falla anticonceptiva y embarazo no deseado. Universidad de Alcalá. Tegucigalpa, Honduras.
http://hosting.sec.es/Memorias_Master/IB/temas/Metodos_anticonceptivos/Lara_MEM.pdf
- Llanes D.N. (2012). Acercamientos teóricos a la maternidad adolescente como experiencia subjetiva. *Sociológica* 27(77), 235-266. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732012000300007&lng=es&tlng=es
- Morin, E. (1999). La cabeza bien puesta. Los siete principios. Ediciones Nueva Visión. 98-102.
- Mejía-Mendoza, M.L., Laureano, J. E., Hernández, G. E., Ortiz, V. R.C., Blackaller, A. J. & Benítez, M. R. (2015). Condiciones socioculturales y experiencia del embarazo en adolescentes de Jalisco, México: estudio cualitativo. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 66(4), 242-252. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=195243540003>
- Menkes, C., & Suárez, L. (2003). Sexualidad y embarazo adolescente en México. *Papeles de población*, 9(35), 233-262. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252003000100011&lng=es&tlng=es

Núñez Noriega, G., & Ayala Valenzuela, D. J. (2012). Embarazo adolescente en el noroeste de México: entre la tradición y la modernidad. *Culturales*, 8(15), 7-46.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-11912012000100002&lng=es&tlng=es

Pérez, J. L.; Beurelsbacher, R; Méndez, M. & Ramírez, L. D. K. (2020). Matrimonio forzado y embarazo adolescente en indígenas de Amatenango del Valle Chiapas. Una mirada desde la relación de género y el cambio reproductivo. En papeles de población 106. (pp.26-35) CIEAP UAEM. <http://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v26n106/2448-7147-pp-26-106-35.pdf>

Rosete, S. C.; Alcaraz, G., J.; Lara, V., J; Salinas, A., F. & Aguilera, C., M. (2010). El efecto de la metaobservación en la intervención de casos con Necesidades Educativas Especiales. *Revista Liberabit*. 16(2). 153-160.

Rosete, S, C.; Alcaraz, G. J. (2012). La construcción multidimensional del cuerpo.. En López, R. S. (Coord.). Una formación metodológica en psicología (pp.153-170). UNAM en FES Iztacala.

Rosete, S. C. & Campos, H. M. A. (2015) Reflexión de trayectorias docentes a través de relatos de vida. Editorial Académica Española.

Rosete, S. C.; Molina, Z. L.; Alcaraz, G. J. R.; Lara, V. J. & Nieto, O. M. B. (2017). Complejidad, Transdisciplina y Metapsicología de Contextos. Material Didáctico de apoyo a la materia de Estrategias Metodológicas 4. Video. UNAM Iztacala.

Susa, C. C. I. (2009). Intervención/investigación: una mirada desde la complejidad. *Revista Tendencias y Retos*. (14). 237-243. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4929201>

Stern, C. (2003). Significado e implicaciones del embarazo adolescente en distintos contextos socioculturales de México: Reseña de un proyecto en proceso. *Estudios Sociológicos*, 21(63), 725-745. <http://www.jstor.org/stable/40420800>

Stern, C. (2004). Vulnerabilidad social y embarazo adolescente en México. *Papeles de población*, 10(39), 129-158. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252004000100006&lng=es&tlng=es

Capítulo 10. Duelo en transición: Desde las etapas de Kübler-Ross hasta la reorganización de Engel

Isaac Alejandro Abraján Noguera,
Julieta Iraís Cuenca Vélez

Instituto Estatal de Cancerología “Dr. Arturo Beltrán Ortega” en el
Estado de Guerrero
México

Resumen

Este artículo reflexiona sobre el proceso de duelo comparando los modelos teóricos de Elisabeth Kübler-Ross y George Engel, proporcionando una comprensión integral de cómo las personas enfrentan la pérdida de un ser querido. El objetivo es analizar y contrastar estos enfoques para destacar sus principales aportaciones, diferencias y apli-

caciones prácticas. Kübler-Ross introduce un modelo lineal de cinco etapas del duelo (negación, ira, pacto, depresión y aceptación) que ha sido influyente en la psicología y tanatología, proporcionando una estructura para entender las emociones de los dolientes. Sin embargo, se reconoce que las etapas no siempre se experimentan de manera lineal. Por otro lado, Engel presenta un modelo más flexible y menos definido que incluye etapas como estado de shock, desarrollo de la conciencia de la pérdida, conservación y retiro, y recuperación y reorganización. Este enfoque integral abarca tanto las respuestas emocionales como las físicas y biológicas, permitiendo intervenciones más holísticas y personalizadas. Las conclusiones clave subrayan que ambos modelos son valiosos y útiles en diferentes contextos. El modelo de Engel destaca por su adaptabilidad y profundidad, siendo especialmente relevante en contextos culturales diversos y en el manejo de pacientes oncológicos, facilitando una comprensión y apoyo más completos. Este artículo invita a los lectores a explorar más a fondo los modelos de Kübler-Ross y Engel para una mejor comprensión del proceso de duelo y su aplicación en la práctica clínica, ofreciendo estrategias empáticas y efectivas para apoyar a las personas en duelo.

Introducción

La reflexión sobre el proceso de duelo mediante los modelos de Kübler-Ross y George Engel proporciona una perspectiva valiosa para entender las diversas maneras en que las personas se enfrentan y procesan la pérdida de un ser querido. A lo largo de la historia, el duelo ha sido un fenómeno humano complejo, marcado por emociones intensas y cambios profundos en la vida de quienes lo experimentan. En este contexto, los modelos propuestos por Elisabeth Kübler-Ross y George Engel han sido fundamentales para ofrecer una estructura teórica que facilite la comprensión de este proceso.

El modelo de Kübler-Ross, también conocido como el modelo de las "cinco etapas del duelo", fue inicialmente desarrollado para describir las reacciones de los pacientes con enfermedades terminales, pero con el tiempo se ha extendido a otros tipos de pérdidas.

Este modelo identifica cinco etapas emocionales (negación, ira, negociación, depresión y aceptación), por las que suelen atravesar quienes enfrentan una pérdida significativa. Por su parte, el enfoque de Engel concibe el duelo como una respuesta psicológica y fisiológica que involucra distintas fases de adaptación, donde se consideran tanto los aspectos emocionales como los cambios físicos que el duelo puede provocar en la persona afectada.

Ambos modelos, aunque surgieron en contextos distintos y tienen matices particulares, son utilizados ampliamente en el ámbito de la psicología y la salud mental para abordar el proceso de duelo. Además de proporcionar un marco teórico para los profesionales, estos modelos ayudan a las personas en duelo a identificar sus propias experiencias, dándoles un sentido de normalidad y guía a lo largo del camino de sanación. En este documento, se analizarán y compararán ambos enfoques, destacando sus principales aportaciones y diferencias, y se explorarán sus implicaciones prácticas en el apoyo a personas que atraviesan el proceso de duelo.

Marco teórico

El duelo, entendido como la respuesta natural ante una pérdida significativa, es un proceso complejo que involucra diversas reacciones emocionales, psicológicas y físicas. Dos de los modelos más influyentes en el ámbito de la psicología y la salud mental para comprender el duelo son el modelo de las cinco etapas de Elisabeth Kübler-Ross (1969) y el modelo de duelo de George Engel (1961). Ambos enfoques, aunque diferentes en su estructura y aplicación, han contribuido a desentrañar las dinámicas del duelo y proporcionan herramientas valiosas para los profesionales de la salud al trabajar con individuos que enfrentan la pérdida.

Modelo de las Cinco Etapas del Duelo de Kübler-Ross

El modelo de las cinco etapas del duelo fue introducido en 1969 por Elisabeth Kübler-Ross en su libro *On Death and Dying*, en el que presenta una secuencia de etapas por las que generalmente atraviesan las personas que enfrentan la muerte o una pérdida traumática. Estas etapas, conocidas como negación, ira, negociación, depresión y aceptación, han sido ampliamente utilizadas y adaptadas en el ámbito de la tanatología y la psicoterapia (Kübler-Ross, 1969).

1. *Negación*: Esta primera etapa se caracteriza por la incredulidad y el rechazo a aceptar la pérdida. La negación actúa como un mecanismo de defensa que amortigua el impacto emocional de la situación. Según Kübler-Ross (1969), esta fase inicial permite al individuo progresar gradualmente la realidad, lo que puede ayudar a evitar un choque emocional demasiado fuerte.
2. *Ira*: A medida que la negación disminuye, surge la ira, que representa el dolor interno y la frustración. Esta etapa es crítica para la expresión emocional del duelo, y el doliente puede manifestar su enojo hacia otros, hacia uno mismo o hacia la situación en general (Kübler-Ross, 1969). La ira puede ser un intento de encontrar sentido a la pérdida y buscar responsables, lo que, según estudios posteriores, es una forma común de lidiar con la impotencia (Worden, 2018).
3. *Negociación*: En esta fase, el individuo intenta hacer “tratos” o acuerdos en un intento de posponer o revertir la pérdida. Esta etapa refleja el deseo de buscar soluciones y, en ocasiones, puede implicar promesas o compromisos internos como una forma de lidiar con el dolor (Kübler-Ross, 1969).
4. *Depresión*: La etapa de depresión es el reconocimiento de la pérdida y de su impacto emocional. La tristeza se convierte en un elemento central en esta fase, y se considera crucial para el proceso de duelo, ya que permite al individuo comenzar

a aceptar la pérdida (Kübler-Ross, 1969). Aquí se encuentra el punto en el que las emociones intensas se vuelven más internas, lo que puede facilitar el paso hacia la aceptación (Worden, 2018).

5. *Aceptación*: La última etapa implica la asimilación de la pérdida y la adaptación a una nueva realidad. En este punto, el doliente ya no niega ni lucha contra la realidad; en su lugar, encuentra maneras de vivir con ella, sin que necesariamente desaparezca el dolor (Kübler-Ross, 1969). Esta etapa es clave para el cierre del proceso de duelo, en el que la persona, aunque no olvida, aprende a continuar con su vida.

Si bien el modelo de Kübler-Ross es un marco útil para comprender las reacciones al duelo, ha recibido críticas por su aparente linealidad, ya que no todos los dolientes pasan por cada etapa ni lo hacen en el mismo orden. Diversos estudios han demostrado que el duelo es un proceso no lineal y que los individuos pueden experimentar las etapas de manera variable, incluso retrocediendo en algunas fases o experimentándolas simultáneamente (Bonanno & Kaltman, 2001). Pese a estas críticas, el modelo sigue siendo fundamental para ayudar tanto a los dolientes como a los profesionales a identificar las emociones comunes en el duelo ya comprender su carácter normalizador (Stroebe et al., 2007).

Modelo de Duelo de George Engel

El modelo de duelo propuesto por George Engel en 1961 presenta una perspectiva menos estructurada y más dinámica. Engel entiende el duelo como una reacción multifacética que involucra tanto respuestas psicológicas como fisiológicas, similares al curso de una enfermedad, en la que el individuo necesita tiempo para procesar la pérdida y adaptarse a una nueva realidad. Engel describe el duelo en términos de fases adaptativas, permitiendo un proceso más flexible y fluido en comparación con el modelo de Kübler-Ross (Engel, 1961).

1. *Estado de Shock y Aturdimiento*: Esta fase inicial está marcada por una sensación de desconcierto e incredulidad. Engel (1961) señala que el doliente puede sentirse emocionalmente distante o insensible, lo que facilita el manejo de la noticia de manera gradual. El shock es una reacción natural que prepara al individuo para enfrentar la realidad de la pérdida a su propio ritmo.
2. *Desarrollo de la Conciencia de la Pérdida*: A medida que el shock se desvanece, la persona se vuelve consciente de la realidad de la pérdida, lo cual trae consigo emociones intensas, como tristeza, ansiedad y desesperanza. Según Engel, esta etapa puede incluir síntomas físicos, como fatiga o trastornos del sueño, que reflejan el impacto integral del duelo (Engel, 1961).
3. *Conservación y Retiro*: En esta etapa, la persona tiende a retirarse socialmente y enfocarse en su dolor interno. Este proceso introspectivo permite que el doliente reflexione sobre el significado de la pérdida y comience a integrar la experiencia emocional en su vida (Engel, 1961). Esta fase es esencial para una adaptación gradual, y puede ser un período prolongado de duelo interno (Zisook & Shear, 2009).
4. *Recuperación y Reorganización*: Finalmente, el individuo comienza a adaptarse a la vida sin el ser querido. Engel plantea que esta fase permite la reorganización de la vida y el retorno a una funcionalidad más estable, marcando el inicio de una nueva etapa de vida sin la presencia de lo perdido (Engel, 1961).

El modelo de Engel ha sido valorado por su adaptabilidad en diferentes contextos, ya que permite una visión más holística que abarca tanto los aspectos emocionales como los cambios físicos y sociales implicados en el duelo (Germain, 2008). Además, este enfoque facilita una intervención personalizada, dado que el duelo puede manifestarse de manera diversa según la personalidad, el contexto social y la cultura de cada individuo.

Los modelos de Kübler-Ross y Engel ofrecen dos enfoques distintos para comprender el duelo. Mientras que el modelo de Kübler-Ross es más estructurado, el de Engel se caracteriza por su flexibilidad, lo que permite comprender el duelo como un proceso que no necesariamente sigue un orden específico. Engel incluye una perspectiva biológica y fisiológica más explícita, por lo que Kübler-Ross se enfoca principalmente en los aspectos emocionales (Bonanno, 2009).

Kübler-Ross proporciona un marco accesible para los contextos de psicoterapia y cuidados paliativos, siendo especialmente útil en intervenciones centradas en la comprensión emocional del duelo. Por otro lado, Engel ofrece un enfoque más integral y es combinado aplicado en el ámbito clínico, donde se pueden abordar tanto las reacciones psicológicas como las físicas (Zisook & Shear, 2009). Además, Engel enfatiza la reorganización personal, un aspecto menos abordado en el modelo de Kübler-Ross, lo que permite que los individuos trabajen en una adaptación duradera.

Aplicabilidad en el Ámbito Clínico y Académico

Para los estudiantes y profesionales en formación, ambos modelos ofrecen guías valiosas para reconocer las etapas emocionales y conductuales del duelo. Sin embargo, Engel enfatiza la importancia de una evaluación comprensiva del contexto individual, lo cual es especialmente relevante para estudiantes que buscan desarrollar habilidades de observación y empatía en sus prácticas.

Por ejemplo, durante el proceso de formación, es recomendable que los estudiantes practiquen la identificación de las etapas de shock y de conciencia de la pérdida en entrevistas o evaluaciones iniciales, aprendiendo a observar signos físicos y emocionales que pueden indicar la fase en la que se encuentra el doliente. La observación cuidadosa y la atención a los detalles permiten al estudiante comprender mejor la complejidad del duelo y desarrollar intervenciones apropiadas que se adaptan a las particularidades de cada caso.

Personalización del Duelo

El modelo de Engel ofrece una visión flexible y personalizada del duelo, permitiendo a los profesionales ajustar sus intervenciones según las características individuales del doliente. La personalización es clave para adaptar el proceso de duelo al ritmo y a las necesidades de cada persona. Engel reconoce que cada individuo puede pasar por las fases en un orden distinto, incluso volviendo a fases anteriores. Esta perspectiva es útil en contextos clínicos donde las experiencias previas, el entorno social y los recursos personales influyen considerablemente en la manera en que el individuo enfrenta la pérdida (Engel, 1961).

Para los estudiantes en formación, la personalización del duelo también implica reconocer y respetar la diversidad cultural y las creencias personales de los dolientes. Germain (2008) señala que las normas y expectativas culturales pueden influir en el proceso de duelo, con algunas culturas promoviendo la expresión abierta del dolor, mientras que en otras se valora la contención emocional. Para incorporar esta dimensión cultural en la práctica, los estudiantes pueden emplear el modelo de Engel como base para diseñar intervenciones que respeten y valoren las creencias y normas culturales del individuo, ajustando la intervención para que sea culturalmente sensible.

Sugerencias Prácticas para Estudiantes en Formación

1. *Identificación de etapas:* En el marco del modelo de Kübler-Ross, se recomienda que los estudiantes practiquen la identificación de las diferentes etapas del duelo a través de estudios de caso o simulaciones. Esta práctica les permitirá reconocer patrones emocionales y comprender cómo estos pueden variar según la personalidad y las circunstancias del doliente.

2. *Evaluación Integral:* Siguiendo el modelo de Engel, los estudiantes deben aprender a realizar evaluaciones comprensivas que incluyan no solo el estado emocional, sino también factores físicos y sociales. Esto puede hacerse mediante entrevistas detalladas, observaciones y el uso de herramientas de evaluación que les ayudarán a captar un panorama completo de las necesidades del doliente.
3. *Adaptación Cultural:* Al trabajar con personas de distintas culturas, se recomienda que los estudiantes desarrollen habilidades para adaptar sus intervenciones según las normas culturales del individuo, evitando imponer estructuras rígidas y, en su lugar, permitiendo que el doliente guíe el proceso.
4. *Planificación de Intervenciones Personalizadas:* En base al modelo de Engel, los estudiantes deben practicar la creación de planos de intervención personalizados, teniendo en cuenta la fase de duelo en la que se encuentra el individuo y sus características personales. Este enfoque puede incluir tanto apoyo emocional como estrategias para afrontar síntomas físicos.
5. *Reflexión y Autoevaluación:* Para profundizar en su comprensión del duelo, los estudiantes deben realizar reflexiones periódicas sobre sus interacciones con los dolientes, evaluando sus respuestas y adaptaciones en el proceso. Estas reflexiones les permiten identificar áreas de mejora y desarrollar una mayor empatía y comprensión hacia el proceso de duelo.

Los modelos de duelo de Kübler-Ross y Engel ofrecen perspectivas complementarias para entender y abordar el duelo, cada uno con características que los hacen adecuados en contextos específicos. Mientras que el modelo de Kübler-Ross proporciona una estructura sencilla y accesible, el enfoque de Engel se destaca por su flexibilidad y profundidad, permitiendo una adaptación a las necesidades individuales del doliente. Para los estudiantes y profesionales en formación, estos modelos ofrecen una base sólida para desarrollar intervenciones efectivas y culturalmente sensibles que ayuden a las personas en duelo a procesar su pérdida de manera adaptativa.

Reflexión

En el contexto de los pacientes oncológicos y sus familias, los modelos de duelo de Kübler-Ross y George Engel resultan particularmente valiosos para entender y manejar las complejas emociones asociadas al diagnóstico, tratamiento y progresión de una enfermedad terminal, así como para apoyar el proceso de duelo de los familiares. La utilidad de ambos modelos en estos casos se evidencia en cómo guiar a los profesionales de la salud a anticipar y comprender las posibles reacciones emocionales de los pacientes y sus familias durante el curso de la enfermedad, facilitando una comunicación empática y una planificación de intervenciones terapéuticas y psicosociales que responden a las necesidades de cada etapa del proceso de duelo.

Por ejemplo, el caso de Laura, una mujer de 55 años diagnosticada con cáncer de páncreas en estadio avanzado ilustra cómo ambos enfoques pueden aplicarse de forma complementaria. Laura, quien vive con su esposo y tiene dos hijos adultos, experimentó en primer lugar una reacción de negación al recibir el diagnóstico, manifestando incredulidad y rechazo. Durante esta etapa inicial, el equipo médico y psicosocial le ofreció un espacio sin presión, donde ella y su familia pudieron procesar el diagnóstico a su ritmo, conforme lo sugiere el modelo de Kübler-Ross, permitiendo una aceptación paulatina de la realidad.

Con el tiempo, Laura pasó de la negación a la ira y frustración, reflejando el dolor de perder el control sobre su vida y las limitaciones que la enfermedad comenzaba a imponerle. En esta fase, la empatía y la escucha activa por parte del equipo fueron esenciales para que Laura y su familia reconocieran y validaran sus emociones, un enfoque basado en la comprensión de las etapas emocionales que establece Kübler-Ross. Al proporcionar este acompañamiento emocional, el equipo facilitó que Laura identificara su enojo como parte del proceso de duelo anticipado y que su familia pudiera empatizar con su sufrimiento, fortaleciendo su red de apoyo.

Al agravarse su condición, Laura comenzó a experimentar una profunda tristeza, anticipando la pérdida de experiencias futuras y su separación de sus seres queridos. El modelo de Engel, que incorpora tanto las respuestas psicológicas como las biológicas al duelo, guio al equipo a implementar intervenciones paliativas que atendieran el dolor y otros síntomas físicos, a la vez que se ofrecía apoyo psicológico para gestionar sus temores y emociones. Laura comprendió la importancia de permitir la expresión de estos sentimientos como un componente natural de la adaptación al duelo, en un proceso donde la preparación y la comprensión eran fundamentales.

Finalmente, Laura y su familia llegaron a una fase de aceptación y reorganización, en la cual empezaron a hablar abiertamente sobre sus deseos, prioridades y despedidas. La familia se reorganizó para brindarle apoyo y compañía, enfrentando juntos el duelo anticipado. Tras su fallecimiento, la preparación previa facilitó que sus seres queridos enfrentaran el proceso de duelo de forma saludable, conforme a lo planteado por Engel en la fase de reorganización y adaptación, donde la familia comenzó a reconstruir su vida, encontrando en la resiliencia y el recuerdo de Laura una motivación para seguir adelante.

En conclusión, el caso de Laura ejemplifica cómo los modelos de Kübler-Ross y Engel, utilizados conjuntamente, no solo permiten una comprensión profunda de las reacciones emocionales de los pacientes y sus familias, sino que también ofrecen un marco para planificar intervenciones adaptadas a cada una de las fases del proceso de duelo. Entender el duelo como un proceso natural y multifacético, tal como lo plantean estos modelos, permite a los pacientes y sus familias enfrentar el dolor de una pérdida de manera estructurada, aceptando su sufrimiento como parte de un proceso que les ayudará a reorganizar su vida en un contexto donde la resiliencia y el apoyo emocional son esenciales.

Conclusión

En conclusión, los modelos de duelo de Kübler-Ross y George Engel representan herramientas fundamentales para comprender y acompañar el proceso de duelo en contextos complejos como el de los pacientes oncológicos y sus familias. Ambos modelos aportan perspectivas complementarias que enriquecen la práctica clínica: el enfoque estructurado de las etapas emocionales de Kübler-Ross facilita la anticipación y comprensión de las reacciones tanto de los pacientes como de sus seres queridos; Mientras que el modelo de Engel, con su visión integral de las respuestas biológicas, psicológicas y sociales, ofrece un marco adaptativo y personalizado que se ajusta a la singularidad de cada proceso de duelo.

El caso de Laura, una paciente oncológica en estadio avanzado ilustra cómo estos modelos se pueden aplicar de manera conjunta para atender de forma holística el duelo anticipado de la paciente y de su familia. La aplicación de estos modelos permitió al equipo de salud acompañar cada fase emocional y física del proceso, brindando intervenciones empáticas que facilitaron la aceptación y adaptación progresiva al diagnóstico, al deterioro y, finalmente, a la pérdida. Al utilizar los modelos de Kübler-Ross y Engel, los profesionales lograron normalizar las emociones de la paciente y su entorno, promoviendo una despedida consciente y una reorganización familiar saludable.

Asimismo, resulta esencial tener en cuenta que cada individuo experimenta el duelo de una manera única, influenciada no solo por su contexto cultural y personal, sino también por su historia, valores y sistema de apoyo. La flexibilidad y sensibilidad de estos modelos permiten que los profesionales adapten sus intervenciones de acuerdo con las particularidades de cada caso, respetando la diversidad de experiencias de los dolientes. Esta adaptabilidad se observa de manera especial en el modelo de Engel, que resalta la individualidad en el proceso de duelo y permite integrar los factores culturales, ofreciendo un enfoque más humanizado y cercano a las realidades diversas de los pacientes.

Por tanto, integrar los modelos de Kübler-Ross y Engel en la práctica clínica no solo refuerza la capacidad de los profesionales para brindar un acompañamiento efectivo y empático, sino que también abre la puerta a intervenciones que honran la dignidad y el valor de la experiencia humana frente a la pérdida. Al reconocer y respetar la singularidad de cada proceso de duelo, estos modelos facilitan una adaptación más completa y saludable a la vida después de la pérdida, ofreciendo una guía para un cuidado clínico que es, a la vez, técnicamente sólida y profundamente humano

Referencias

- Bonanno, G.A (2004). Pérdida, trauma y resiliencia humana: ¿Hemos subestimado la capacidad humana para prosperar después de eventos extremadamente aversivos? *Psicólogo Americano*, 59(1), 20-28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Bowlby, J. (1980). *Apego y pérdida: Volumen III: Pérdida – tristeza y depresión*. Libros Básicos.
- Cizalla, K. (2012). El duelo y el luto desviado: Trayectoria y curso del duelo complicado. *Diálogos en Neurociencias Clínicas*, 14(2), 119-128. <https://doi.org/10.26386/obrela.v14.n2.200>
- Engel, G. (1960). Un concepto unificado de salud y enfermedad. *Perspectivas en Biología y Medicina*, 3, 459-485.
- Engel, G.L. (1961). Duelo y lamentación. *Revista Estadounidense de Enfermería*, 61(5), 93-98. <https://doi.org/10.1097/00000446-196105000-00008>
- Germán, C. (2008). Un examen del modelo bio-psico-social-espiritual en el trabajo de George Engel. *Revista de Trabajo Social Clínico*, 36(4), 357-366. <https://doi.org/10.1080/10437797.2008.10799066>

- Hooghe, A., Neimeyer, RA & Rober, P. (2012). La complejidad de la comunicación de pareja en el duelo: Un estudio de caso ilustrativo basado en el modelo biopsicosocial de Engel. *Estudios de la Muerte*, 36(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/09639361003797320>
- Kübler-Ross, E. (1969). *Sobre la muerte y los moribundos*. Macmillan.
- Neimeyer, R.A. (Ed.). (2012). *Técnicas de terapia de duelo: Prácticas creativas para asesorar a los afligidos*. Routledge.
- Parkes, CM (1972). *Duelo: Estudios del duelo en la vida adulta*. Prensa Universitaria Internacional.
- Rando, T. (2000). *Dimensiones clínicas del duelo anticipatorio: Teoría y práctica en el trabajo con los moribundos, sus seres queridos y sus cuidadores*. Champaign: Prensa de investigación.
- Rynearson, EK & Correa, F. (2008). Duelo después de un homicidio: Un sinergismo de trauma y duelo. *Acta Psiquiátrica Escandinava*, 117(4), 258-264. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.2007.01237.x>
- Stroebe, M., Schut, H. y Stroebe, W. (2007). Resultados de salud del duelo. *The Lancet*, 370(9603), 1960-1973. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)61919-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)61919-1).
- Worden, JW (2009). *Asesoramiento y terapia de duelo: Un manual para el profesional de la salud mental* (4.^a ed.). Springer Publishing Company.
- Zisook, S. y Shear, K. (2009). Duelo y duelo: Lo que los psiquiatras necesitan saber. *Psiquiatría Mundial*, 8(2), 67-74. <https://doi.org/10.1016/j.wpsyc.2009.09.004>

Capítulo 11. Ocurrencia y factores del síndrome de desmoralización en pacientes con cáncer de mama del IECAN de Guerrero

Isaac Alejandro Abraján Noguera

Instituto Estatal de Cancerología “Dr. Arturo Beltrán Ortega” en el
Estado de Guerrero
México

Introducción

A nivel mundial uno de los cánceres más comunes y causante principal de muertes en mujeres es el cáncer de mama. En México, este tipo de cáncer presenta alta incidencia y mortalidad, solo en 2022 se registraron 23276 casos con una incidencia de 28 por cada

100 mil mujeres (INEGI, 2023). Estados como Colima, Durango y Jalisco fueron quienes presentaron mayor tasa de incidencia, mientras que otros como Ciudad de México, Nuevo León y Chihuahua presentaron altas tasas de mortalidad (INEGI, 2023).

Este tipo de enfermedades crónicas pueden generar en los pacientes una respuesta emocional negativa, lo que es considerado normal (Valencia Lara, 2006), dicho malestar con el apoyo familiar y médico puede desaparecer, sin embargo, hay pacientes que presentan una respuesta psicológica más compleja de depresión y ansiedad que puede durar un mayor tiempo, lo que no es sano y puede requerir atención psicológica (Valencia Lara, 2006).

Es recurrente que pacientes con enfermedades en fase terminal experimenten sobrediagnóstico de depresión, ya que se presentan similitudes entre los síntomas de la depresión y el síndrome de desmoralización (Ramos Pollo et al., 2018). A lo anterior se suma que no se han realizado exámenes exhaustivos para analizar la frecuencia en la que se presenta el sobrediagnóstico de depresión en pacientes con cáncer de mama (Ministerio de Salud de Chile, 2022), si hablamos propiamente del Instituto Estatal de Cancerología de Guerrero, la magnitud de sobrediagnóstico de depresión en pacientes con cáncer de mama no ha sido ni documentada ni explorada adecuadamente, lo que expone los vacíos significativos que existen en el conocimiento sobre la dimensión de este fenómeno.

El problema del sobrediagnóstico es que puede significar una carga adicional para los pacientes y sus familias, ya que conduce a enfrentar tratamientos que en algunos casos pueden llegar a ser innecesarios generándose así consecuencias psicológicas y emocionales significativas. Es muy difícil implementar métodos de diagnóstico que sean más precisos y adaptar tratamientos individualizados debido a la escasez de estudios específicos sobre este tema.

Es por lo anterior que surgió la idea de esta investigación basada en considerar el síndrome de desmoralización como una opción de diagnóstico en lugar de la depresión, con el fin de generar información sobre ocurrencias y factores asociados a este síndrome en pacientes con cáncer de mama de la Institución Estatal de Cancerología de Guerrero, considerando el cáncer como una preocupación crítica debido a la alta incidencia y mortalidad de este tipo de cáncer en México.

Es por lo anterior que surgió la idea de esta investigación basada en considerar el síndrome de desmoralización como una opción de diagnóstico en lugar de la depresión, con el fin de generar información sobre ocurrencias y factores asociados a este síndrome en pacientes con cáncer de mama de la Institución Estatal de Cancerología de Guerrero, considerando el cáncer como una preocupación crítica debido a la alta incidencia y mortalidad de este tipo de cáncer en México.

Síndrome de Desmoralización

El síndrome de desmoralización es un cuadro sintomático depresivo en el cual las personas pueden llegar a sentir desesperanza, impotencia pesimismo, malestar existencial, soledad en cierto grado (Thompson & Expósito, 2022). No obstante, aquellos pacientes que experimentan la desmoralización pueden mostrar emociones adecuadas a su contexto, tales como el sonreír, expresar sus sentimientos y disfrutar de actividades cotidianas (Thompson & Expósito, 2022). Cabe resaltar que existen métodos que sirven para detectar la presencia del síndrome de desmoralización en pacientes, uno de ellos es la entrevista clínica que permite explorar los síntomas y el bienestar emocional del individuo; por otro lado, está el *Psychiatric Epidemiology Research Interview*, PERI (Dohrenwend et al., 1978) y una herramienta sistemática para evaluar la desmoralización en los pacientes llamada Escala de Desmoralización DS-II (Kissane et al., 2004).

Se ha comprobado que existen factores que pueden incidir en la desmoralización de un paciente: el nivel socioeconómico bajo, poco apoyo familiar, el vivir solo o que el paciente esté desempleado suelen influir en el desarrollo del síndrome de desmoralización en pacientes (Marchesi & Maggini, 2007; Tossani et al., 2013). Además, en pacientes oncológicos se puede manifestar a través de dificultades físicas, como lo es la fatiga crónica, dolor persistente y pérdida del apetito (Rosenfeld et al., 2011) y variables psicoemocionales, como lo son los sentimientos de desesperanza, pérdida de propósito y estado constante de angustia emocional que conlleva a la depresión y ansiedad (Kissane, et al., 2001).

Método

El diseño de estudio de la investigación fue por serie de casos ya que permitía obtener información detallada de los pacientes y describir en profundidad las condiciones clínicas. La población objeto del estudio fueron las pacientes femeninas con cáncer de mama que se encontraban en cuidados paliativos del Instituto Estatal de Cancerología "Dr. Arturo Beltrán Ortega".

No se calculó el tamaño de la muestra puesto que se incluyó a la totalidad de los pacientes con cáncer de mama que acudieron a atención al Instituto de Estatal de Cancerología de Guerrero los días en que se aplicó la encuesta. Se realizó un análisis de potencia, con lenguaje de programación estadístico R, para calcular la probabilidad de encontrar el efecto de tener síndrome de desmoralización. Con un tamaño de muestra de 300 pacientes, un nivel de confianza del 95%, una prevalencia estimada en los no expuestos de 45% para la variable deseo de muerte y OR de 2.0, se obtuvo un poder del estudio del 85%. El tipo de muestreo utilizado fue por conveniencia, lo que nos permitió seleccionar a los pacientes que estuviesen disponibles y aceptaron formar parte del estudio.

Se utilizaron criterios de inclusión, exclusión y eliminación para la selección de los pacientes. Como criterio de inclusión se estableció aquellas pacientes femeninas con cáncer de mama, mayores de 18 años, atendidas en los últimos dos años en el Instituto Estatal de Cancerología "Dr. Arturo Beltrán Ortega"; por otro lado, el criterio de exclusión utilizado fue pacientes que sean incapaces de comunicarse; por último, como criterio de eliminación pacientes que no hayan proporcionado información completa para el cuestionario

Instrumentos

Para el procedimiento de medición se incluyeron datos sociodemográficos como la edad, ocupación, escolaridad y nivel socioeconómico; datos clínicos del paciente, tales como tiempo de evolución de la enfermedad y etapa del cáncer; aspectos emocionales del paciente, como niveles de angustia, tristeza, cansancio, miedo, estrés, deseos de muerte, entre otros. El nivel socioeconómico se estimó en base a las preguntas propuestas por la Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión (Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión, 2002), que clasifica a los hogares en siete niveles.

En cuanto a los aspectos emocionales del paciente estos se evaluaron con el Inventario de Depresión de Beck (BDI-II), versión en español (Sanz et al., 2003). Está constituido por 21 grupos de afirmaciones y se solicitó señalar la afirmación, de cada grupo, que describió mejor la manera en que la persona se sintió durante las últimas dos semanas.

Para la medición del síndrome de desmoralización utilizamos la versión en español de la Escala de Desmoralización (DS-II). Esta escala tiene 16 ítems, en escala Likert de 3 categorías, que evalúan sentimientos de impotencia, pérdida de significado y desánimo. Para ello se abordaron a los pacientes en la sala de espera de consulta externa, el área de aplicación de quimioterapia ambulatoria y hospitalización adultos. El cuestionario se aplicó por parte de personal capacitado y previo consentimiento informado por escrito de la paciente.

Definición operacional de la variable dependiente: La paciente femenina con cáncer de mama fue considerada con un alto grado de desmoralización cuando su puntuación en la escala DS-II sea igual o superior a 11.

Variables independientes: edad, ocupación, escolaridad, número de hijos, nivel socioeconómico, tiempo de evolución de la enfermedad, etapa del cáncer, niveles de angustia, tristeza, pesimismo, fracaso, pérdida de placer, sentimiento de culpa y castigo, pensamientos o deseos suicidas, irritabilidad, apetito, cansancio y pérdida de interés en el sexo.

La siguiente tabla muestra la operacionalización de variables (Tabla1).

Tabla 1.
Operacionalización de Variables

Objetivo Específico	Nombre de la variable	Definición conceptual	Definición operacional	Escala	Pregunta	Categorías
Variable respuesta	Desmoralización	Estado psicológico caracterizado por sentimientos de desesperanza, impotencia, y pérdida del sentido de propósito	Medida mediante las preguntas integradas en el instrumento DS-11, versión en español	Cualitativa ordinal	Instrumento Escala de Síndrome de Desmoralización (DS-II)	Bajo (0-3) Moderado (4-10) Alto (≥ 11)
Estimar factores asociados a síndrome de desmoralización	Edad	Tiempo transcurrido entre el nacimiento y la fecha de la encuesta	Edad en años cumplidos referida por el encuestado	Cuantitativa discreta	¿Cuántos años cumplidos tiene usted?	Intervalo 18 a 99

Perspectivas interdisciplinarias en psicología, educación, salud y desarrollo humano.
Aportes desde la investigación y la práctica

Escolaridad	Nivel máximo de estudios que una persona ha logrado.	Grado académico que declare el entrevistado	Cualitativa Ordinal	¿Hasta qué año de la escuela estudió?	No estudió Primaria incompleta Primaria completa Secundaria completa Secundaria incompleta Preparatoria Licenciatura Posgrado
Estado civil	El estado civil es la situación de las personas físicas determinada por sus relaciones de familia, provenientes del matrimonio o del parentesco, que establece ciertos derechos y deberes.	Estado que declare el participante con respecto a su situación	Cualitativa nominal	¿Es usted...?	Casada Vive en unión libre Soltera Divorciada Viuda
Número de hijos	La cantidad total de hijos biológicos, adoptivos o bajo la tutela legal de una persona	Cantidad que declare la paciente	Cuantitativa discreta	¿Cuántos hijos tiene?	Intervalo 0 a 99
Trabajo remunerado	Actividad laboral por la cual una persona	Respuesta afirmativa o	Cualitativa	Actualmente, ¿tiene un trabajo por el	Sí

	recibe una compensación económica regular, que pue-de ser en forma de salario, sueldo, honorarios u otros pagos	positiva que declare la paciente		que le paguen?	No
Ocupación	Actividad principal que una persona realiza para generar ingresos o sustento, independientemente de si es remunerada o no	Tipo de ocupación que refiera la paciente	Cualitativa nominal	¿Actualmente a que se dedica?	Ama de casa Empleada Comerciante Estudiante Desempleada
Nivel socioeconómico	Medida total económica y sociológica combinada de la preparación laboral de una persona o familia con relación a otras personas, basada en sus ingresos, educación, y empleo.	Medida mediante las preguntas integradas en el instrumento AMAI	Cualitativa Ordinal	Cuestionario AMAI	Bajo muy extremo E Bajo extremo D Bajo típico D+ Medio emergente C- Medio típico C Medio alto C+ Alto A/B
Tiempo de evolución	Tiempo que transcurre con el padecimiento desde el momento	Tiempo transcurrido en años, referido	Cuantitativa discreta	¿Desde hace cuánto se sabe usted que es una persona con	Intervalo 5 a 60 años 98= no sabe

	diagnóstico clínico del cáncer	por el paciente, desde el diagnóstico de diabetes hasta la fecha actual.		cáncer?	99= sin respuesta
Estadio actual del cáncer	Etapa clínica en que se encuentra el cáncer según diagnóstico IECAN	Etapa Clínica establecida por el profesional sanitario hasta tiempo actual	Cualitativa ordinal	¿En qué etapa clínica se encuentra actualmente su diagnóstico?	EC Inicial (Local) Extendido Localmente Extendido Regionalmente Metástasis
Tristeza	Estado emocional caracterizado por sentimientos de aflicción, pena o melancolía	Estado de tristeza referido por la paciente en el instrumento BDI-II, versión español	Cualitativa nominal	Inventario de Depresión de Beck (BDI-II), versión en español	No me siento triste. Me siento triste gran parte del tiempo Me siento triste todo el tiempo Me siento tan triste o soy tan infeliz que no puedo soportarlo
Pesimismo	Tendencia a anticipar resultados negativos o desfavorables	Estado de pesimismo referido	Cualitativa nominal	Inventario de Depresión de Beck (BDI-II), versión en	Inventario de Depresión de Beck (BDI-II), versión en

y a centrarse en los aspectos negativos de las situaciones	por la paciente en el instrumento BDI-II, versión español	español	español31
--	---	---------	-----------

Fuente: Elaboración propia

Resultados preliminares

Se aplicó el instrumento al total de los participantes en el mes de agosto y se inició la Calificación de las pruebas de que lo integran. La mayoría de los participantes se encuentra en el nivel mínimo de depresión (205 personas), lo que coincide con que la mayoría de los participantes también están en el nivel de desmoralización leve (140 personas). Sin embargo, no todos los participantes con desmoralización leve presentan depresión mínima, ya que hay personas en otras combinaciones, lo que se puede observar en la tabla inicial (Tabla 2).

Tabla 2.
Frecuencia de los niveles de desmoralización y depresión en la muestra estudiada

Nivel	Desmoralización	Depresión
Mínimo		205
Leve	140	46
Moderado	87	34
Grave	73	15
Total	300	300

Fuente: Elaboración propia

A medida que la severidad de la desmoralización aumenta, se observa una disminución en el número de participantes (de 140 a 73), lo que también ocurre con la depresión, donde hay más personas en niveles mínimos y menos en los niveles graves. Esto sugiere que, aunque la desmoralización y la depresión son comunes, solo un pequeño grupo experimenta niveles graves de ambas.

Relaciones clave

- Desmoralización leve y depresión mínima es la combinación más común (121 participantes, como se muestra en la Tabla 2).
- Conforme la desmoralización se vuelve más grave, los participantes con depresión moderada y grave tienden a ser menos, pero aún existen algunos casos notables (por ejemplo, 15 participantes con desmoralización grave y depresión mínima, 15 participantes con desmoralización y depresión graves).

Proporción de gravedad

Los casos graves de desmoralización y depresión son menos comunes en esta muestra (73 participantes con desmoralización grave y 15 con depresión grave). Esto indica que los casos extremos son menos frecuentes, lo que podría sugerir que la intervención psicológica podría estar más centrada en los casos leves y moderados. En conjunto, estos datos indican una ocurrencia mayor de desmoralización leve y depresión mínima en esta muestra, pero es necesario considerar que los niveles más graves también existen y requieren atención específica (Tabla 3).

Tabla 3.
Relación entre Desmoralización y Depresión

Relación		
Desmoralización	Depresión	DS/DP
Leve	Mínimo	121
Leve	Leve	16
Leve	Moderado	2
Leve	Grave	0
Moderado	Mínimo	65
Moderado	Leve	10
Moderado	Moderado	11
Moderado	Grave	2
Grave	Mínimo	15
Grave	Leve	20
Grave	Moderado	23
Grave	Grave	15

Fuente: *Elaboración propia DS= Desmoralización; DP= Depresión.*

Dado que los valores en la tabla anterior representan el número de participantes que presentan las combinaciones de desmoralización y depresión, podemos interpretar lo siguiente:

1. *Desmoralización leve y depresión mínima:* Hay 121 participantes en esta categoría, lo cual sugiere que una cantidad considerable de personas tienen una desmoralización leve con una depresión mínima. Esto podría indicar que en esta población la desmoralización leve está más presente que la depresión.
2. *Desmoralización leve y depresión grave:* No hay participantes en esta categoría (0 participantes), lo que sugiere que, en este caso, es poco común que las personas que se encuentran en un estado leve de desmoralización experimenten una depresión grave.
3. *Desmoralización moderada:* En esta categoría, el número de participantes varía: con depresión mínima hay 65 participantes, lo que indica una notable presencia de personas con desmoralización moderada y depresión baja. Con depresión grave, hay 2 participantes, lo que sugiere que es menos común encontrar participantes con esta combinación.
4. *Desmoralización grave:* con depresión mínima, hay 15 participantes, lo cual indica que, aunque la desmoralización es severa, algunos presentan poca depresión. Con depresión grave, hay 15 participantes, lo que podría reflejar que a medida que la desmoralización se vuelve grave, también lo hace la depresión (Tabla 3).

En conjunto, estos datos indican una ocurrencia mayor de desmoralización leve y depresión mínima en esta muestra, pero es necesario considerar que los niveles más graves también existen y requieren atención específica.

En resumen, los datos sugieren que hay más participantes con desmoralización leve y depresión mínima, y menos participantes a medida que ambas condiciones se agravan. Esto puede ser útil para realizar un análisis sobre el tipo de intervenciones psicológicas necesarias según la severidad de ambos factores.

Conclusiones

La investigación aún está en curso, en etapa de captura de datos, los resultados que aquí se muestran son datos preliminares parciales, por lo que hace falta concluir para obtener la conclusión definitiva y resultados totales que permitan un análisis más completo del estudio.

Referencias

- Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión (AMAI). (2002). Cuestionario para la aplicación de la regla AMAI 2022 y tabla de clasificación. https://www.amai.org/descargas/Nota_Metodologico_NSE_2022_v5.pdf
- Dohrenwend, B. S., Askenasy, A. R., Krasnoff, L., & Dohrenwend, B. P. (1978). Exemplification of a Method for Scaling Life Events: The PERI Life Events Scale. *Journal of Health and Social Behavior*, 19(2), 205–229. <https://doi.org/10.2307/2136536>.
- INEGI. (2023). Estadísticas a Propósito del Día Internacional de la Lucha Contra el Cáncer de Mama (19 de octubre). https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2023/EAP_CMAMA23.pdf
- Kissane, D. W., Clarke, D. M., & Street, A. F. (2001). Demoralization syndrome--a relevant psychiatric diagnosis for palliative care. *Journal of palliative care*, 17(1), 12–21.
- Kissane, D. W., Wein, S., Love, A., Lee, X. Q., Kee, P. L., & Clarke, D. M. (2004). The Demoralization Scale: a report of its development and preliminary validation. *Journal of palliative care*, 20(4), 269–276.

- Marchesi, C., & Maggini, C. (2007). Socio-demographic and clinical features associated with demoralization in medically ill in-patients. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 42(10), 824–829. <https://doi.org/10.1007/s00127-007-0230-z>
- Ministerio de salud de Chile. (2022). Orientación técnica cuidados paliativos universales. <https://diprece.minsal.cl/wp-content/uploads/2023/01/Orientacion-Tecnica-Cuidados-Paliativos-Universales.pdf>
- Ramos Pollo, D., Sanz Rubiales, Á., Vargas, M., Mirón Canedo, J. A., Alonso Sardón, M., & González Sagrado, M. (2018). Síndrome de desmoralización. Estimación de la prevalencia en una población de pacientes en cuidados paliativos en domicilio. *Medicina Paliativa*. <https://doi.org/10.1016/j.medipa.2017.05.006>
- Rosenfeld, B., Pessin, H., Lewis, C., Abbey, J., Olden, M., Sachs, E., Amakawa, L., Kolva, E., Brescia, R., & Breitbart, W. (2011). Assessing hopelessness in terminally ill cancer patients: development of the Hopelessness Assessment in Illness Questionnaire. *Psychological assessment*, 23(2), 325–336. <https://doi.org/10.1037/a0021767>
- Sanz, J., Perdigón, A. L., & Vázquez, C. (2003). Adaptación española del Inventario para la Depresión de Beck-II (BDI-II): 2. Propiedades psicométricas en población general. *Clínica y Salud*, 14(3), 249-280.
- Thompson, L., & Expósito, C. (2022). ¿Qué es el síndrome de desmoralización? SECPAL. <https://www.secpal.org/wp-content/uploads/2022/09/secpal-comprender-cuidados-paliativos-11-desmoralizacion.pdf>

Tossani, E., Ricci Garotti, M. G., & Cosci, F. (2013). The use of the diagnostic criteria for psychosomatic research in substance use disorder patients. *Psychotherapy and psychosomatics*, 82(3), 195–196. <https://doi.org/10.1159/000345170>

Valencia Lara, S. C. (2006). Depresión en personas diagnosticadas con cáncer. *Diversitas*. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/diver/v2n2/v2n2a06.pdf>

Capítulo 12. Propiedades psicométricas del inventario de Depresión Infantil (CDI) en una muestra no clínica

Erick Salvador Ramírez Guerrero,
Connie Suay Arzate García,
Alma Yanelly Reyes Romero,
José Alberto Salmerón Vargas,
Iván Alejandro Franco Salgado

Centro de Estudios Superiores Guerrero
México

Resumen

En México, de acuerdo con la Secretaría de Salud, entre 600 y 700 niños, niñas y adolescentes acuden a consulta por primera vez por síntomas depresivos. Entre los instrumentos para la evaluación de la depresión infantil se destaca el Children's Depression Inventory (CDI) elaborado por Kovacs entre los años 1985 y 1992, fue adaptado al español por Del Barrio & Carrasco (2004). El propósito del estudio es identificar las características psicométricas del CDI en población infantil que cursan el 4°, 5° y 6° de primaria en Chilpancingo de los Bravo, Guerrero. Es un estudio descriptivo analítico transversal para validar la consistencia interna y estructura factorial del CDI, con una muestra no probabilística de entre 9 y 12 años con una edad promedio de 10. El total de la muestra es de 400 niños que cursan en Instituciones Educativas Públicas. Se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) y un análisis factorial confirmatorio (AFC) al instrumento de medición. Los datos fueron analizados con el SPSS en su versión 23 al igual que el módulo AMOS. El AFE muestra una estructura de 7 componentes que explican el 55.91% total de la varianza. A partir del gráfico de sedimentación se observan tres componentes que de manera óptima explican el porcentaje de la varianza (46.74%), además de que se sugiere que haya mínimo cuatro indicadores por factor (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010) y no era posible explicar la varianza manteniendo los 7 componentes. En el AFC los datos generales del modelo muestran una χ^2 412.280, unos grados de libertad de 186 y un valor $p < .001$, sensible al tamaño de la muestra. El CFI fue de 0,90 y TLI fue de 0,89. El RMSEA fue de 0,05 y el GFI fue de 0,91. Se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,89. El AFC muestra la validación de las tres dimensiones (disforia, autorrealización y relaciones interpersonales), específicamente a través de los índices de bondad de ajuste, lo que indica que el modelo factorial presenta fiabilidad, validez y se ajusta a sus factores. Entre las limitaciones del estudio se destaca el tipo de muestreo realizado, por conveniencia, que reduce la posibilidad de generalizar los resultados al conjunto de la población. Se sugiere ampliar el rango de edad de la muestra y también poder contrastar los resultados con otros instrumentos que midan depresión infantil para medir la validez de constructo.

Marco Teórico

El concepto de la depresión se ha modificado a lo largo de la historia debido a los nuevos conocimientos adquiridos sobre este fenómeno en la salud mental. Actualmente la depresión se ha considerado uno de los principales problemas de salud mental, siendo la principal causa de discapacidad a nivel mundial. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), esta enfermedad afecta a más de 300 millones de personas en el mundo, en donde al no mejorar puede llevar a graves consecuencias (Núñez, 2022). Entre los problemas de salud mental en América Latina y el Caribe se destaca a la depresión y la ansiedad como los problemas de salud con mayor prevalencia con un porcentaje del 47.7% de los niños de 10 y adolescentes de 19 años (Pául, 2023). Respecto a la depresión infantil en México y de acuerdo con el comunicado emitido por la Secretaría de Salud, en el Hospital Psiquiátrico Infantil Dr. Juan N. Navarro mensualmente entre 600 y 700 niños, niñas y adolescentes acuden a consulta por primera vez por síntomas depresivos o de ansiedad y en muchos de los casos estos síntomas van acompañados por conductas suicidas (Paz, 2023).

La depresión infantil (DI) es un desorden caracterizado por una alteración en el estado de ánimo, acompañada de cambios en el comportamiento a nivel escolar, familiar y social. Es considerada como una enfermedad típica de la gente adulta; sin embargo, en la actualidad se considera de gran importancia y se ha analizado que una de las principales causas es la falta de afecto o bien la carencia de este (Rodríguez & Ortiz, 2008).

Se puede definir también, como un cambio persistente en la conducta del infante, un descenso de la capacidad de disfrutar de los acontecimientos, de comunicar a los demás y de un buen rendimiento escolar, los niños que presentan depresión tienen dificultad para conectar con sus sentimientos como la felicidad y cuando llegan a experimentar este sentimiento es por periodos cortos, para después demostrar un estado de ánimo bajo o irritable (Núñez 2022).

Rodríguez (2008), menciona que la DI, puede definirse como una situación de tristeza mayor, que ocurre en un niño. Lo anterior, corrobora y verifica que la depresión se relaciona con conceptos como la tristeza y la soledad.

De acuerdo con el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (Morrison, 2015) los infantes afectados por depresión presentan un deterioro en el rendimiento escolar, en la interacción social, usualmente tienen una conducta irritable e inestable, además presentan sentimientos de tristeza, baja autoestima, escasas habilidades sociales y tienden a ser pesimistas.

Para el diagnóstico de síntomas depresivos en el infante, existen distintos instrumentos, uno de ellos el *Children's Depression Scale* (CDS), elaborado por Lang & Tisher, (1978) y adaptado al español por Mayorga Gualdrón & Salazar González, (2010). Este cuestionario cuenta con ocho subescalas (seis de depresión y dos de síntomas positivos), cuenta con un total de 66 ítems el cual evalúa la respuesta afectiva, problemas sociales, autoestima, preocupación por la muerte, sentimientos de culpabilidad, depresión de varios y ánimo-alegría. Este instrumento se administra de manera individual por medio de tarjetas o de manera colectiva mediante un cuadernillo y tiene un tiempo aproximado de aplicación de 30-40 minutos. La edad propuesta para su aplicación es de 8-16 años. Actualmente ya se tiene un estudio en México para establecer si este instrumento cuenta con la confiabilidad y pueda ser aplicado a otras poblaciones mexicanas. El estudio se llevó a cabo en un instituto donde se aplicó a 57 niños de edades de entre 9 a 13 años. Los resultados arrojaron que por el tamaño de la muestra en el estudio es sensible, lo que se sugiere es que sea aplicado a una muestra mayor y que se evalúe las actitudes y del estado afectivo de los padres y de los maestros.

La Escala de Evaluación de la Depresión (EED), es otro instrumento para el diagnóstico de la depresión infantil, este fue elaborado por Del Barrio et al. (1993), este instrumento consta de 39 ítems, que evalúa en dos subescalas la depresión y la felicidad, la edad considerable para su aplicación es de 10-18 años y puede ser aplicada de manera colec-

tiva e individual. También existen las escalas *Child Depression Scale* y la *Reynolds Adolescent Depression Scale* (Reynolds, 1988, 2004) compuesta por 30 ítems para edades de 9 a 12 años. Ambos instrumentos no están validados en México, por lo que no se recomienda aplicarlos en población infantil mexicana.

Entre los instrumentos para la evaluación de la depresión infantil se destaca el *Children's Depression Inventory* (CDI) elaborado por Kovacs entre los años 1985 y 1992. Fue adaptado al español por Del Barrio & Carrasco (2004). Los ítems evalúan las principales características de la depresión: disforia, anhedonia, alteraciones psicofisiológicas (apetito, cansancio, sueño), autoconcepto, autoestima, sentimientos de culpa, distorsiones cognitivas, indecisión, ideas de suicidio, así como las repercusiones negativas que conlleva en el área social y escolar.

Ramírez-Barrantes (2009) realizó un estudio para demostrar las propiedades de la CDI en una muestra probabilista por racimos con un total de 623 niños y adolescentes entre 7 y 15 años. La prueba alcanzó una confiabilidad aceptable (Alfa de Cronbach= 0.79), adicionalmente, se calculó la correlación Ítem-escala de la cual halló una adecuada correlación corregida en la mayoría de los ítems a excepción de 3 ítems (06, 11 y 19), los cuales presentan una asociación por debajo de 0.2.

Con relación a la validez de constructo a través de Análisis Factorial Exploratorio (AFE), encontraron ocho factores a diferencia de la adaptación española hecha por Del Barrio & Carrasco (2004), en la cual se encontraron sólo dos, la dificultad de agrupación que presentan estos factores en las variables que la conforman sugiere que el inventario, por lo menos en la población que examinó, mide solamente el constructo de la depresión en general.

En otro estudio que también examinó las propiedades psicométricas del CDI hecho por Palomares (2017) con una población de 369 estudiantes de 25 Instituciones Educativas de Públicas de Chimbote, Perú; se estableció la validez mediante el análisis ítem escala,

en el cual se obtuvo puntajes mayores a 0.2 hallando la prueba válida y confiable con la composición de las dos dimensiones planteadas por el autor del inventario. La confiabilidad alcanzo un valor de 0.936 según el análisis de Alfa de Cronbach.

En México un estudio realizado por Santillán et al. (2019) en escolares de quinto y sexto año de primaria de escuelas públicas en Hermosillo, Sonora, con una participación total de 557 infantes se encontró un Alfa de Cronbach de 0.821, y cuatro factores (autoapreciación, ánimo negativo, ineffectividad e integración social) que explicaron el 35.92% de la varianza total.

Por lo anterior, el propósito de este estudio fue calcular las características psicométricas de la CDI en población infantil de 4°, 5° y 6° de primaria en Chilpancingo de los Bravo, Guerrero.

Método

Es un estudio descriptivo analítico transversal para validar la consistencia interna y estructura factorial de la CDI.

Participantes

Se aplicó el instrumento de medición a 400 niños de 4°, 5° y 6° de nivel primaria en Instituciones Públicas. Es una muestra no probabilística de entre 9 y 12 años con una edad promedio de 10. El 47% (187) son niños y 53% (niñas). El 17% (67) cursa el 4° grado, 45% (44) cursa 5° grado y el 38% (154) 6° grado.

Procedimiento

Se solicitó autorización a la Dirección de la Institución Educativa vía oficio, la aplicación fue grupal con una duración aproximada de 20 minutos. Se informó a los participantes y a los padres mediante un consentimiento informado que la participación era voluntaria, confidencial y que los datos recolectados se recolectaban con fines exclusivamente académicos, respetando y acatando las normas éticas que rigen la investigación de esta naturaleza. Los datos fueron analizados con el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en su versión 23 al igual que el módulo AMOS.

Instrumento

La escala CDI de Kovacs fue diseñado para medir la sintomatología depresiva en niños y adolescentes (desde los 7 años hasta los 17 años). La duración de la aplicación va de los 10 a los 20 minutos. La versión validada en español consta de 27 ítems, cada uno de ellos expresados en tres frases que muestran la sintomatología depresiva en distintas intensidades o frecuencias. Las preguntas se califican de 0 a 2. El resultado de la prueba permite obtener datos de la depresión total y de dos escalas adicionales: disforia y autoestima negativa (Kovacs, 2004).

Consideraciones éticas de la investigación

El estudio se apegó a lo señalado por la declaración de Helsinki (2013), la Ley General de Salud en materia de investigación y el Código Ético del Psicólogo (2009). Se pidió autorización a las instituciones educativas para llevar a cabo el estudio, se tuvieron en cuenta las consideraciones respecto a la confidencialidad, el anonimato y la protección de los participantes por ser una población infantil. Se hizo uso de un consentimiento informado

de los padres de familia o tutores para autorizar la participación de la población infantil en la investigación donde quedaron establecidos los objetivos del estudio, formas de participación, los beneficios, posibles riesgos, sus derechos y responsabilidades, entre otros.

Resultados

El análisis de ítems se detalla en la Tabla 1. La media de los ítems osciló entre 0.17 y 1.02, la desviación estándar entre 0.85 y 0.45. La discriminación media de los ítems fue aceptable y ningún ítems contribuyó a restar fiabilidad al conjunto de la escala. La correlación media entre los ítems osciló entre 0.70 y 0.47.

Tabla 1.
Correlación ítem-test

Ítem	Media	DE	Asimetría	Curtosis	Ítem-factor	Nivel de discriminación
1	.31	.53	1.50	1.33	.55	Aceptable
2	.84	.60	.09	-.41	.57	Aceptable
3	.49	.64	.97	-.15	.57	Aceptable
4	.59	.58	.39	-.70	.53	Aceptable
5	.17	.45	2.70	6.68	.62	Aceptable
6	.69	.64	.39	-.69	.51	Aceptable
7	.47	.64	1.05	-.00	.61	Aceptable
8	.61	.69	.70	-.67	.57	Aceptable
9	.46	.61	.96	-.08	.47	Aceptable

Perspectivas interdisciplinarias en psicología, educación, salud y desarrollo humano.
Aportes desde la investigación y la práctica

10	.38	.70	1.57	.87	.61	Aceptable
11	.81	.85	.37	-1.53	.48	Aceptable
12	.41	.57	1.06	.14	.55	Aceptable
13	.90	.59	.03	-.23	.47	Aceptable
14	.79	.61	.16	-.54	.48	Aceptable
15	.77	.78	.42	-1.23	.54	Aceptable
16	.93	.82	.14	-1.52	.52	Aceptable
17	.41	.71	1.41	.43	.56	Aceptable
18	.61	.80	.81	-.97	.54	Aceptable
19	.85	.70	.22	-.98	.70	Aceptable
20	.64	.65	.53	-.68	.48	Aceptable
21	.47	.61	.92	-.15	.56	Aceptable
22	.52	.57	.52	-.71	.64	Aceptable
23	.63	.65	.56	-.66	.52	Aceptable
24	1.02	.72	-.03	-1.11	.56	Aceptable
25	.46	.63	1.06	.02	.55	Aceptable
26	.42	.55	.90	-.21	.59	Aceptable
27	.20	.45	2.26	4.49	.62	Aceptable

Fuente: Elaboración propia

Se examinó la validez de constructo mediante el análisis de factores, método estadístico que permite determinar el número y naturaleza de los constructos que subyacen a un grupo de mediciones. Previo al análisis de factores, se realizaron operaciones tales como: adecuación muestral Kaiser- Meyer- Olkin (KMO), a fin de indagar si la muestra era apta para el análisis y prueba de esfericidad de Bartlett, con el fin de detectar la existencia de relaciones entre las variables.

La medida de adecuación muestral KMO (.914) indica que la muestra de investigación es excelente para realizar el análisis factorial. A su vez, la Prueba de esfericidad de Bartlett, de acuerdo con el resultado obtenido (Chi cuadrado = 3114.70; gl=351; $p < 0,05$) justifica la realización del análisis factorial exploratorio, al poner de manifiesto que existen relaciones relevantes entre las variables incluidas.

Se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) en el que se obtuvo una estructura de 7 componentes (Tabla 2), los cuales explican un total de 55.91% total de la varianza. El primer componente tiene un valor de 7.57 explicando el 28.03% de la varianza; el segundo componente presenta un autovalor de 1.75, que explica el 6.5% de la varianza; el tercer componente posee un autovalor de 1.36, reportando el 1.23% de la varianza, el cuarto componente logra un autovalor de 1.23, explicando el 4.55% de la varianza, el quinto componente obtiene un autovalor de 1.09, que explica el 4.03% de la varianza, el sexto componente tiene un autovalor de 1.06, explicando el 3.95% de la varianza y el séptimo componente tiene un autovalor de 1.02, reportando el 3.78% de la varianza.

Tabla 2.
Agrupación de los ítems según carga por factor

Factor	Ítems
Factor 1	2,3,7,8,14,23,24 y 25
Factor 2	1,9,10,16,18 y 20
Factor 3	4,12,21 y 22
Factor 4	5,6 y 11
Factor 5	15,23,26 y 27
Factor 6	13 y 17
Factor 7	19

Fuente: Elaboración propia

A partir del gráfico de sedimentación se observan tres componentes que de manera óptima explican el porcentaje de la varianza (46.74%), además de que se sugiere que haya mínimo cuatro reactivos por factor (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010).

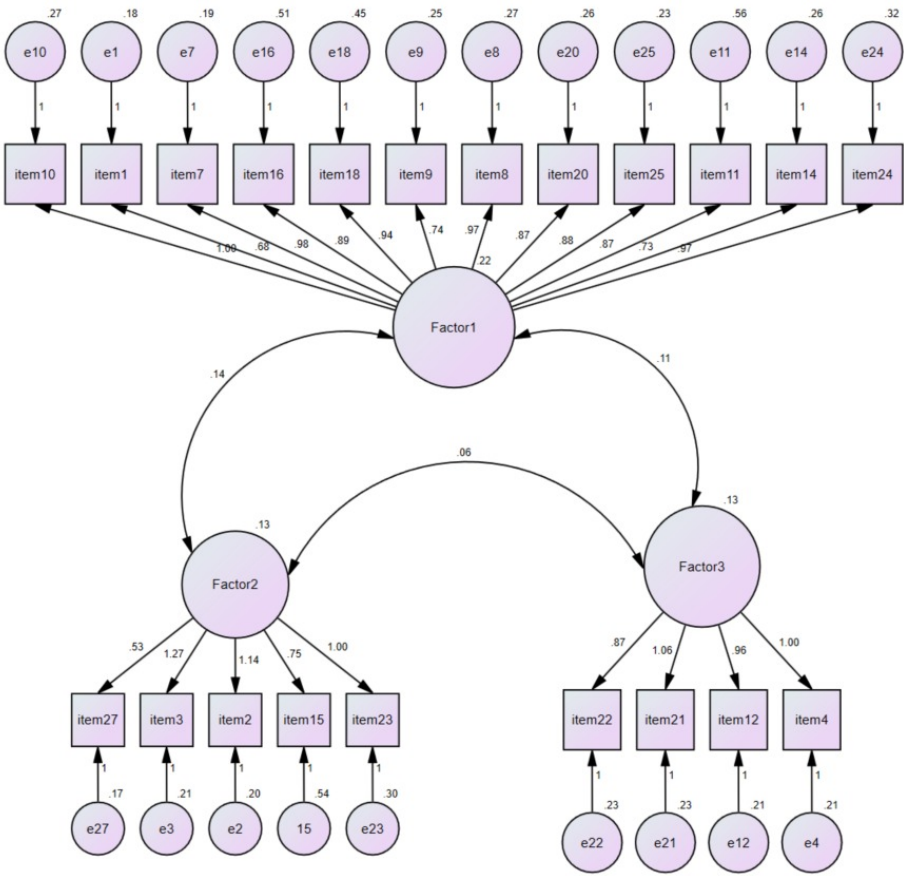
Se tomó la decisión de realizar un segundo análisis factorial ($KMO=.920$) manteniendo 3 factores fijos para extraer con base a los resultados del primer análisis factorial y según el principio de parsimonia e interpretabilidad (Martín et al., 2008), además de que los siete anteriormente mencionados no corresponden al marco teórico de la prueba. Posteriormente se decidieron eliminar los ítems que mostraron una baja carga factorial (<0.30). Los ítems quedaron agrupados como se muestran la Tabla 3.

Tabla 3.
Agrupación de los ítems con 3 factores fijos de extracción.

Factor	Ítems
Factor 1	10, 1, 7, 16, 18, 9, 8, 20, 25, 11, 14 y 24
Factor 2	23, 15, 2, 3 y 27
Factor 3	22, 21, 12 y 4

Fuente: Elaboración propia

Figura 1.
Estructura Factorial del Instrumento



Fuente: Elaboración propia

En un segundo paso se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) utilizando el método de estimación de Máxima Verosimilitud (ML). Los valores deseables de acuerdo con Hu & Bentler (1999), se muestran en la Tabla 4; donde se puede observar que los índices de bondad de ajuste son aceptables para el modelo de medición tridimensional propuesto (Hu & Bentler, 1999; Williams & O'Boyle Jr, 2011).

La fiabilidad de la consistencia interna del instrumento se puede estimar mediante la puntuación del alfa de Cronbach, índice que permite establecer si el conjunto de ítems asociados a un constructo es adecuado para el abordaje de la dimensión latente (Frías-Navarro, 2021). Según Oviedo y Arias (2005) los valores deben estar en un rango entre 0.7 y 0.9 o cercano a estos. Cuando los valores son inferiores a 0.6 el valor de la consistencia es muy baja y cuando son valores muy cercanos 1, se considera que existe redundancia o duplicación en los ítems. El instrumento a prueba obtuvo una puntuación de 0.89.

Tabla 4.
Índices de ajuste esperados y obtenidos

Índice de ajuste	Esperado	Obtenido
Chi-Cuadrado x2	>0,05	<.001
Discrepancia entre X2 y grados de libertad; (CMIN/DF)	< 5	2.2
Índice de bondad de ajuste (GFI)	0.90 - 1	.91
Índice de ajuste ponderado (AGFI)	0.90 - 1	.88
Índice residual de la raíz cuadrada media (RMR)	Lo más cercano a 0	0.02
Error cuadrático media de aproximación (RMSEA)	< 0.05 / 0.08	.05
Índice de ajuste comparativo (CFI)	0.90 - 1	.90

Índice de ajuste normalizado (NFI)	0.90 - 1	.84
Índice no normalizado de ajuste (NNFI o TLI)	0.90 - 1	.89

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Se realizó un Análisis Factorial Exploratorio y Análisis Factorial Confirmatorio con el propósito de evaluar la estructura interna o dimensionalidad del inventario de depresión infantil. Es un análisis guiado por la teoría para probar el ajuste a los datos de un modelo teórico de medida propuesto para el constructo, sin embargo, también puede ser utilizado de forma exploratoria y confirmatoria en población distinta al modelo teórico. El estadístico X^2 con su p asociada es el índice tradicionalmente utilizado, sin embargo, dada la vulnerabilidad de esta prueba al tamaño de muestra se han propuesto diversos índices de ajuste (RMR, el AGFI, el TLI, el GFI, el CFI, el NFI y el RMSEA).

Según los datos obtenidos de la adaptación española hecha por Del Barrio y Carrasco (2004) del CDI, en el análisis factorial exploratorio ($KMO=0.87$) obtuvo cinco componentes que presentaron un autovalor mayor que 1, valiéndose del gráfico de sedimentación deciden extraer dos dimensiones (disforia y baja autoestima e ineficacia) que explican el 23% de la varianza. En el análisis factorial confirmatorio, el ajuste global hallado a través de Chi-cuadrado no fue adecuado ($X^2=6053,0666$; g.l.=298; $p=0.001$), sin embargo, los índices de ajuste muestran que la estructura propuesta no puede ser rechazada ($GFI=0.93$; $AGFI=0.92$; $RMSEA=0.050$).

El modelo factorial confirmatorio muestra la validación de las tres dimensiones (disforia, autorrealización y relaciones interpersonales), específicamente a través de los índices de bondad de ajuste, lo que indica que el modelo factorial presenta fiabilidad, validez y se ajusta a sus factores, aunque en ambos modelos el ajuste global que indica el valor χ^2 no es adecuado, esto por la sensibilidad de la prueba al tamaño de la muestra.

Entre las limitaciones del estudio se destaca el tipo de muestreo realizado, por conveniencia, que reduce la posibilidad de generalizar los resultados al conjunto de la población. Se sugiere ampliar el rango de edad de la muestra y también poder contrastar los resultados con otros instrumentos que midan depresión infantil para medir la validez de constructo.

Referencias

- Celina Oviedo, H., & Campo Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(4), 572–580.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80634409>
- Del Barrio, V., & Carrasco, M. A. (2004). CDI. Inventario de depresión infantil. TEA Ediciones.
- Del Barrio, M. V, Silva, F., Conesa-Peraleja, M. D., Martorell, M. C., & Navarro, A. M. (1993). Escala de Evaluación de la Depresión (EED). *EPIJ: Evaluación de la Personalidad Infantil y Juvenil*, 57–82.
- Ferrando, P. J., & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18–33.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441003>

- Frías-Navarro, D. (2021). *Alfa de Cronbach y consistencia interna de un instrumento de medida*. Material manuscrito publicado por la Universidad de Granada.
<https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kovacs, M. (2004). *Inventario de depresión infantil (CDI)*. TEA Ediciones.
- Lang, M., & Tisher, M. (1978). CDS. Escala de depresión para niños. TEA Ediciones.
- Martín, Q. M., Morán, M. T. C., & de Paz Santana, Y. del R. (2008). *Tratamiento estadístico de datos con SPSS: Prácticas resueltas y comentadas*. International Thomson Editores.
- Mayorga Gualdrón, Z. M., & Salazar González, M. M. (2010). *Adaptación del Cuestionario de depresión para niños CDS de M. Lang y M. Tischer, versión española realizada por Nicolás Seisdedos*. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/17982>
- Morrison, J. (2015). *DSM-5® Guía para el diagnóstico clínico*. Editorial El Manual Moderno.
- Nunez, B. (2022). El suicidio infantil como consecuencia de la depresión profunda provocada por el aislamiento de la pandemia. *Área de Ciencias de La Salud*.
- Palomares, R. (2017). *Propiedades Psicométricas del Inventario de Depresión Infantil en adolescentes de Instituciones Educativas Públicas de Chimbote* [Tesis de Licenciatura Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/12528>
- Ramírez Barrantes, R. J. (2009). *Adaptación del inventario de depresión infantil de Kovacs en escolares de la ciudad de Cajamarca* [Tesis de Licenciatura].
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/409>

Reynolds, W. M. (1988). Child depression scale. *Odessa. Psychological Assessment Resources*.

Reynolds, W. M. (2004). Reynolds adolescent depression scale. *Comprehensive Handbook of Psychological Assessment*, 2, 224–236. https://www.researchgate.net/profile/William-Reynolds-3/publication/229579050_Reynolds_Adolescent_Depression_Scale/links/60539b15458515e834559b00/Reynolds-Adolescent-Depression-Scale.pdf

Santillán, M. A. A., Bolívar, M. P. P., Arrieta, E. D., Lujan, G. del C. S., & López, O. T. (2019). La depresión infantil y su vinculación con la falta de valores en la familia. *Revista Biológico-Agropecuaria Tuxpan*, 7(2), 147–158.
<https://www.revistabioagro.mx/index.php/revista/article/view/58>

Williams, L. J., & O'Boyle Jr, E. (2011). The myth of global fit indices and alternatives for assessing latent variable relations. *Organizational Research Methods*, 14(2), 350–369.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1094428110391472>

Capítulo 13. Evaluación psicológica del clima social familiar en adolescentes de una escuela secundaria

Ruth Vallejo Castro, Gabriela Guzmán López

Facultades de Psicología, UMSNH/UVAQ
México

Resumen

El presente trabajo, muestra los resultados de investigación en la cual, se tuvo como objetivo evaluar la percepción de las relaciones interpersonales de los miembros de la familia de adolescentes de nivel secundaria para determinar si estas familias, tienen dificultades en su cohesión y expresión familiar o la presencia de conflictos. Se utilizó un método cuantitativo, con la aplicación de la *Escala de Clima Familiar (FES; Family Envi-*

ronment Scale) a 485 adolescentes de la Secundaria Federal Ignacio Manuel Altamirano No. 9, de Morelia, Mich. La muestra incluyó 229 mujeres (47.2%), 240 hombres (49.5%) y 18 no especificaron su género (3.3%). Para el análisis de resultados se utilizó el SPSS versión 21. Los resultados mostraron puntuaciones promedio, indicando que las familias de los adolescentes presentan características generalmente positivas. Estas incluyen un nivel adecuado de cohesión, comunicación relativamente abierta, expresividad emocional aceptable y manejo moderado de conflictos. También se observó un equilibrio en la promoción de la autonomía, participación en actividades culturales e intelectuales, y un grado apropiado de estructura y control familiar. Se concluye que los adolescentes evaluados, perciben sus relaciones interpersonales familiares positivamente por lo que no existen conflictos de expresión ni cohesión familiar.

Introducción

La adolescencia es una etapa crucial del desarrollo humano caracterizada por cambios significativos a nivel físico, psicológico y social. Durante este periodo, el entorno familiar juega un papel fundamental en la formación de la identidad y el bienestar emocional del individuo (Ying et al., 2023). El clima social familiar, entendido como la percepción que tienen los miembros sobre las relaciones interpersonales dentro del núcleo familiar, se ha identificado como un factor determinante en el ajuste psicosocial de los adolescentes (Lara Logroño & Lorenzo Bertheau, 2023).

En este contexto, la presente investigación se centra en evaluar la percepción de las relaciones interpersonales familiares en adolescentes de nivel secundaria, con el objetivo de determinar si existen dificultades en la cohesión, expresión familiar o la presencia de conflictos. Este estudio busca contribuir a la comprensión de la dinámica familiar durante la adolescencia y proporcionar información valiosa para el desarrollo de intervenciones psicoeducativas que fortalezcan el ambiente familiar y promuevan el bienestar de los adolescentes.

Objetivo

El objetivo de esta investigación consistió en evaluar la percepción de las relaciones interpersonales de los miembros de la familia de adolescentes de nivel secundaria para determinar si estas familias, tienen dificultades en su cohesión y expresión familiar o la presencia de conflictos.

Objetivos específicos

- Evaluar la percepción de las relaciones interpersonales de los miembros de la familia de adolescentes.
- Identificar si las familias de adolescentes tienen dificultades en su cohesión y expresión familiar o presencia de conflictos.

Marco teórico

La familia y la relación que se establezca entre sus integrantes es un factor importante en la formación de la personalidad de los adolescentes. El adolescente temprano, que ha dejado su niñez apenas un poco tiempo atrás, se enfrenta a una exigencia escolar mayor al entrar a nivel secundaria, su mundo ha cambiado y con ello la percepción de las personas cercanas como la familia y los amigos. La adolescencia es concebida como una etapa de crisis, debido a los múltiples cambios corporales, mentales, psíquicos y relacionales que sufre el menor para poder transitar hacia el mundo adulto, de ahí que sea importante que emerja su adolescencia en un contexto familiar que le permita seguir desarrollándose de la mejor manera.

La familia es la célula principal de toda sociedad y un derecho humano fundamental, en este grupo se desarrollan los primeros conocimientos e interacciones con la sociedad; por lo tanto, pertenecer a este grupo, es vital para el adecuado desarrollo psicológico del ser

humano. Si bien, la familia ha ido transformándose conforme a los cambios sociales y culturales que se van dando en el transcurso de los años, su base fundamental es, ser el ámbito donde el individuo forma lazos, se relaciona con otros y se siente cuidado. Independientemente del tipo de familias, ésta se sigue constituyendo como la base de toda sociedad, ya que los principales aprendizajes se suscitan en ésta ámbito, ya sean valores, normas, manejo de las emociones y conflictos, educación, entre otros. Es importante que la familia funcione como un espacio de contención para el menor en desarrollo, a partir de la comunicación, la ayuda y la comprensión de los miembros del sistema.

En esta línea, el clima social familiar se define como el ambiente percibido e interpretado por los miembros que integran la familia, ejerciendo una influencia significativa en el comportamiento y desarrollo de los individuos (Briones-Cagua & Meléndez-Jara, 2021). Este concepto abarca dimensiones como la cohesión, la expresividad y el manejo de conflictos, las cuales son cruciales para el desarrollo psicosocial de los adolescentes.

Investigaciones recientes han demostrado que un clima familiar positivo se asocia con mejores resultados en el ajuste psicológico, el rendimiento académico y las habilidades sociales de los adolescentes. Por ejemplo, un estudio realizado por Álvarez-Bermúdez y Barreto-Trujillo (2020) encontró una relación significativa entre el clima familiar y el rendimiento académico en estudiantes de bachillerato, destacando la importancia de un ambiente familiar favorable para el éxito escolar.

Los conceptos de cohesión, adaptabilidad y comunicación, son relevantes para entender cómo funciona la familia, (Martínez, Merino, Iriarte y Olson, 2017, como se citó en Álvarez-Bermúdez y Barreto-Trujillo, 2020), cómo enfrentan desafíos y mantienen su bienestar.

La cohesión familiar se refiere a la conexión emocional y el apoyo mutuo entre los miembros de la familia. Investigaciones recientes sugieren que una cohesión moderada, donde los individuos se sienten conectados, pero también mantienen autonomía, está relacio-

nada con un mejor ajuste emocional y relaciones familiares saludables (Henry et al., 2020). Esto subraya la importancia de encontrar un equilibrio en las relaciones familiares, evitando tanto la sobre involucración como la desconexión emocional.

La adaptabilidad, entendida como la capacidad de la familia para reorganizar sus roles, estructuras y reglas en respuesta a cambios internos y externos, es otro componente crucial del funcionamiento familiar. Según Barzilay et al. (2021), las familias que demuestran una alta adaptabilidad tienden a gestionar mejor las crisis, como la pandemia de COVID-19, mostrando resiliencia y manteniendo el bienestar psicológico de sus miembros. Este estudio destaca que la flexibilidad en la dinámica familiar es esencial para enfrentar adversidades sin perder la cohesión ni la estabilidad.

Por último, la comunicación efectiva es el medio a través del cual se facilita tanto la cohesión como la adaptabilidad. Investigaciones recientes muestran que la comunicación abierta y honesta dentro de la familia está asociada con una mayor satisfacción familiar y menores niveles de estrés (Ladouceur et al., 2021). La calidad de la comunicación es fundamental para resolver conflictos, tomar decisiones y fortalecer los vínculos familiares, lo que a su vez contribuye a un funcionamiento familiar saludable.

En este sentido, la cohesión, la adaptabilidad y la comunicación forman un trípode sobre el cual se sostiene el bienestar familiar. Las investigaciones actuales enfatizan que las familias que logran un equilibrio en estos aspectos no solo manejan mejor los desafíos, sino que también promueven un entorno saludable para el desarrollo individual y colectivo de sus miembros. En este sentido, la interacción que se da entre los miembros de una familia se convierte en un indicador de cómo son las relaciones de sus miembros en un entorno más amplio, como es la sociedad.

Tomando esto en consideración, es importante indagar el clima familiar en el que el adolescente se encuentra inserto, dado que es un factor crucial en su desarrollo emocional. Un clima familiar positivo, caracterizado por apoyo emocional, comunicación abierta y cohesión, está asociado con una mejor salud mental y menor riesgo de conductas proble-

máticas. Sin embargo, situaciones desfavorables como la falta de comunicación, conflictos constantes y un ambiente de crítica o desaprobación pueden contribuir al desarrollo de problemas emocionales, como depresión y ansiedad, así como al aumento de conductas de riesgo (Buelga et al., 2020; Jiménez-Iglesias et al., 2021). Por lo tanto, es importante identificar situaciones desfavorables en su crecimiento físico afectivo, social e intelectual para intervenir en la mejora de la situación frente a un clima familiar adverso. Como menciona Lara y Lorenzo (2023) “La adecuada convivencia familiar potencia la capacidad de interacción intelectual, cultural y social de los adolescentes” (párr. 5), por lo tanto, la estabilidad de la familia es fundamental para el buen crecimiento del adolescente, ya que “cuando se presenta una relación conflictiva dificulta el desarrollo psicosocial del sujeto” (Álvarez-Bermúdez & Barreto-Trujillo, 2020, p. 167). En este sentido, el clima familiar es el ambiente percibido por los miembros de una familia, según Briones-Cagua y Meléndez-Jara (2021), “Por clima relacional familiar, se comprende la calidad de las relaciones interpersonales dentro de su familia, teniendo en cuenta el grado de expresividad, conflicto y cohesión del ambiente familiar” (párr. 5). Por consiguiente, un buen clima familiar, será determinante para la integración, adaptación de los individuos en la sociedad, a partir de la cohesión, comunicación abierta, expresividad emocional aceptable y el manejo moderado de conflictos de los integrantes del sistema, pero fundamental para el proceso adolescente.

Método

Se utilizó un método cuantitativo, con la aplicación de la *Escala de Clima Familiar (FES; Family Environment Scale)*, los índices de fiabilidad (alfa de Cronbach) son de .85 para la subescala de Cohesión, .80 para la subescala de Expresividad y .86 para la subescala de Conflicto (Estévez et al., 2013).

Validez: Se ha mostrado que las puntuaciones obtenidas con esta escala convergen satisfactoriamente con las obtenidas mediante otros instrumentos de evaluación del sistema familiar como el FACES II (Martínez- Pampliega, et al., 2006). Se considera que esta escala es una medida útil para la identificación de características importantes de adaptación psicológica en los miembros de la familia (Kronenberger & Thompson, 1990).

La muestra fue de 485 adolescentes de la Secundaria Federal Ignacio Manuel Altamirano No. 9, de Morelia, Mich. La cual incluyó 229 mujeres (47.2%), 240 hombres (49.5%) y 18 no especificaron su género (3.3%). Para el análisis de resultados se utilizó el SPSS versión 21.

Procedimiento

En un primero momento se entregó a la subdirectora de la secundaria, Mtra. Urtes Jaimes la información para realizar la evaluación y una vez que ella autorizó y brindó el espacio y tiempo para la evaluación (la cual fue en el aula de medios, con un horario de 9 am a 1:30 pm por 4 días); posteriormente se realizó la recepción de los alumnos, se les solicitó el consentimiento a los alumnos para ser evaluados; a su llegada al Aula de Medios, los alumnos fueron recibidos cordialmente por el equipo evaluador que estuvo conformado por el área de Psicología de la secundaria y Psicólogos de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; se les explicó el propósito de la evaluación, destacando la importancia de su participación y la confidencialidad de los resultados; se procedió a la evaluación de los estudiantes; se resolvieron dudas e inquietudes que fueron surgiendo durante la aplicación. Una vez realizada la aplicación de los instrumentos se sistematizaron los datos para su posterior análisis cuantitativo.

Resultados

Del total de la población, 175 son alumnos de segundo grado, lo que representa el 36.1%; 160 en tercer grado, esto es el 33%; 146 de primer grado que es el 30.9%. Esto último significa que son más alumnos de segundo grado y menos los de primero grado. Las puntuaciones se muestran en la tabla 1.

Tabla 1.
Frecuencia y porcentajes de las características de los cuidadores primarios

Variable		F	%
Sexo	Femenino	229	47.2
	Masculino	240	49.5
	No contestaron	18	3.3
Edad	14	160	33
	13	158	32.6
	15	79	16.3
	12	78	16.1
	16	8	1.6
Grado	Primero	146	30.9
	Segundo	175	36.1
	Tercero	160	33

Fuente: *Elaboración propia*

Análisis descriptivo de la variable evaluada

En la tabla 2 se muestran las puntuaciones promedio y desviación estándar de la variable bajo estudio.

Tabla 2.
Puntuaciones promedio y desviación estándar

Variables evaluadas	Media	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo
Clima Social Familiar	40.864	3.1545	29	49
Cohesión Familiar	15.2821	2.263	9	18
Expresividad Familiar	13.522	1.9346	9	18
Conflicto Familiar	12.061	1.9684	9	18

Fuente: Elaboración propia

Estas puntuaciones permiten conocer las condiciones psicológicas de los alumnos de la secundaria, las cuales se describen a continuación.

Clima social familiar

Los resultados de esta investigación sobre el clima social familiar en los adolescentes evaluados arrojaron datos significativos sobre la percepción de los estudiantes respecto a sus entornos familiares; la Escala de Clima Familiar (FES) reveló puntuaciones promedio que evidencia un clima familiar generalmente positivo entre los adolescentes evaluados. Específicamente en el Clima Social Familiar General, la puntuación media fue de 40.864 (DE = 3.1545), con un rango de 29 a 49 puntos. Esta puntuación indica que, en general,

los adolescentes perciben sus ambientes familiares como favorables y funcionales. En Cohesión Familiar se obtuvo una media de 15.2821 ($DE = 2.263$), con un rango de 9 a 18 puntos. Este resultado sugiere un nivel adecuado de unión emocional y apoyo mutuo entre los miembros de la familia. En Expresividad Familiar: La puntuación media fue de 13.522 ($DE = 1.9346$), con un rango de 9 a 18 puntos. Esto indica que los adolescentes perciben un grado aceptable de apertura en la comunicación y expresión de emociones dentro de sus familias. Y finalmente en Conflicto Familiar: Se registró una media de 12.061 ($DE = 1.9684$), con un rango de 9 a 18 puntos. Esta puntuación sugiere que, si bien existen conflictos, estos se manejan de manera moderada y no dominan la dinámica familiar.

Discusión

Estos resultados indican que las familias de los adolescentes evaluados presentan características generalmente positivas en cuanto a sus relaciones interpersonales. Se observa un equilibrio en aspectos como la promoción de la autonomía, la participación en actividades culturales e intelectuales, y un grado apropiado de estructura y control familiar.

Conclusiones

Se concluye que los adolescentes evaluados, perciben sus relaciones interpersonales familiares positivamente. Las puntuaciones en las dimensiones de cohesión, expresividad y manejo de conflictos sugieren que estas familias proporcionan un ambiente favorable para el desarrollo psicosocial de los adolescentes.

La cohesión familiar adecuada indica que los adolescentes experimentan un sentido de unión y apoyo dentro de sus familias, lo cual es crucial durante esta etapa de desarrollo. La expresividad emocional aceptable sugiere que existe apertura para la comunicación y el compartir de sentimientos, factor importante para la formación de la identidad y el

manejo emocional en la adolescencia. El manejo moderado de conflictos indica que, si bien existen desacuerdos, estos no parecen ser disruptivos para el funcionamiento familiar general.

Estos hallazgos son favorables respecto a la percepción del clima familiar positivo en los adolescentes; sin embargo, es importante considerar que esta investigación captura la percepción de los adolescentes en un momento específico y no refleja necesariamente la dinámica familiar a lo largo del tiempo o desde la perspectiva de otros miembros de la familia.

Se recomienda para futuras investigaciones incluir métodos longitudinales y perspectivas de otros miembros de la familia para obtener una comprensión más completa del clima familiar. Además, sería precioso explorar cómo estos resultados se relacionan con otros aspectos del desarrollo adolescente y académico.

Referencias

- Álvarez-Bermúdez, J. & Barreto-Trujillo, F. J. (2020). Clima familiar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de Bachillerato. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 166-183, <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.194>
- Barzilay, R., Moore, T. M., Greenberg, D. M., DiDomenico, G. E., Brown, L. A., White, L. K.,... & Gur, R. E. (2021). Resilience, COVID-19-related stress, anxiety and depression during the pandemic in a large population enriched for healthcare providers. *Translational Psychiatry*, 11 (1), 1-8.
- Briones-Cagua, Wilson, & Meléndez-Jara, Carmen Magali. (2021). Clima familiar y rendimiento académico en adolescentes de Lima, Perú. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(2), 33-46. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512828>

- Buelga, S., Martínez – Ferreres, M. L., & Cava, M. J. (2020). Family climate, school climate, and adolescent cyberbullying: A cross-national study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (9), 3363.
- Henry, C. S., Sheffield Morris, A., & Harrist, A. W. (2020). Family resilience: Moving into the third wave. *Family Relations*, 69 (3), 615-628.
- Jiménez-Iglesias, A., Moreno, C., Ramos, P., & Rivera, F. (2021). Family and school influences on adolescent life satisfaction: The role of emotional well-being. *Children and Youth Services Review*, 121, 105846.
- Ladouceur, J. K., Reid, G. J., & Jackson, M. (2021). Parent-child communication and children's anxiety symptoms: A daily diary study of preschool-aged children and their mothers. *Journal of Family Psychology*, 35 (2), 167-177.
- Lara Logroño, Alexandra Elizabeth, & Lorenzo Bertheau, Edda. (2023). Clima familiar y habilidades sociales en adolescentes estudiantes de Riobamba. *Revista Eugenio Espejo*, 17(1), 8.18. <https://doi.org/10.37135/ee.04.16.03>