



REVISTA INTERCONTINENTAL DE

PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

ISSN 1665-756X

Vol. 23, núm.2 | JULIO-DICIEMBRE 2021 | Tercera época



REVISTA INTERCONTINENTAL DE
PSICOLOGÍA
y EDUCACIÓN

Vol. 23, núm. 2 JULIO-DICIEMBRE 2021 | Tercera época



RECTOR
ING. BERNARDO ARDAVÍN MIGONI

VICERRECTOR ACADÉMICO
MTRO. HUGO AVENDAÑO CONTRERAS

**DIRECCIÓN GENERAL DE ADMINISTRACIÓN
Y FINANZAS**
ING. RAÚL NAVARRO GARCÍA

DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN INTEGRAL
P. JUAN FRANCISCO TORRES IBARRA

**DIRECCIÓN DIVISIONAL DE POSGRADOS,
INVESTIGACIÓN, EDUCACIÓN CONTINUA Y A DISTANCIA**
MTRO. JAIME ZÁRATE DOMÍNGUEZ

DIRECCIÓN DIVISIONAL DE CIENCIAS DE LA SALUD
DRA. GABRIELA MARTÍNEZ ITURRIBARRÍA

**DIRECCIÓN DIVISIONAL DE NEGOCIOS
Y HUMANIDADES**
MTRO. SERGIO SÁNCHEZ ITURBIDE

**DIRECCIÓN DIVISIONAL DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES**
MTRO. CARLOS A. HERNÁNDEZ ZAMUDIO

INSTITUTO INTERCONTINENTAL DE MISIONOLOGÍA
P. JAVIER GONZÁLEZ MARTÍNEZ

REVISTA INTERCONTINENTAL DE
PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN
Vol. 23, núm. 2, julio-diciembre 2021 | tercera época

DIRECTOR ACADÉMICO | Omar de la Rosa López
SUBDIRECTORA ACADÉMICA | Liliana Rivera Fong
DIRECTOR EDITORIAL | Camilo de la Vega

CONSEJO DE ASESORES

Dra. Guadalupe Acle Tomasini (Universidad Nacional Autónoma de México, FES Zaragoza), Dra. Laura Acuña Morales (Revista Mexicana de Psicología, México), Dr. José Ma. Arana (Universidad de Salamanca, España), Dra. Ma. Adelina Arredondo López (Universidad Autónoma del Estado de Morelos), Dr. Eleazar Correa González (Instituto Mexicano de Alemania), Dra. Varsovia Hernández Eslava (Universidad de Florida, EEUU), Mtra. Zardel Jacobo (Universidad Nacional Autónoma de México, FES Iztacala), Dr. Gabriel Jorge Mendoza Buenrostro (Universidad Pedagógica Nacional, Guanajuato), Dra. Graciela Aurora Mota Bello (Universidad Nacional Autónoma de México), Dra. Gloria Ornelas Tavarez (Universidad Pedagógica Nacional, México), Dr. José María Rosales (Universidad de Málaga, España)

COMITÉ EDITORIAL

María Angélica Alucema (Universidad Intercontinental), Jesús Ayaquica Martínez (Universidad Intercontinental), Paola Hernández Salazar (Universidad Intercontinental), Gabriela Martínez Iturribarría (Universidad Intercontinental), Anabel Pagaza Arroyo (Universidad Intercontinental), María del Rocío Willcox Hoyos (Universidad Intercontinental).

REDACCIÓN | Karem Paola Danel Villegas
y Cindy Alejandra Luna González

CUIDADO EDITORIAL | Eva González Pérez

Los artículos presentados en esta publicación fueron sometidos a doble arbitraje ciego y son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Indexación en proceso.

Precio por ejemplar: \$140.00 m.n. | Suscripción anual (dos números): \$280.00 m.n. (residentes en México) | \$45.00 dólares (extranjero)

Correspondencia y suscripciones

Universidad Intercontinental | Revista Intercontinental de Psicología y Educación
Insurgentes Sur núm. 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, México, CDMX
Tels.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446
Fax: 5487 1356
E--mail: ripsiedu@uic.edu.mx

ISSN: 1665--756X

Se permite la reproducción de estos materiales, citando la fuente y enviando a nuestra dirección dos ejemplares de la obra donde sean publicados.

Portada y formación: Alejandro Gutiérrez Franco

Revista Intercontinental de Psicología y Educación es una publicación semestral de la uic Universidad Intercontinental A. C. | Editor responsable: Camilo de la Vega Membrillo | Número de certificado de la reserva otorgado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor: 04--2010--040911100100--102 | Número de Certificado de Licitud de Título: 12775 | Número de Certificado de Licitud de Contenido: 10347 | Asignación de ISSN:1665--756X | Domicilio: Insurgentes Sur núm. 4135 y 4303, col. Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, México, CDMX | Imprenta: Ultradigital Press, SA de CV, Centeno 195, Col. Valle del Sur, Alcaldía Iztapalapa, Ciudad de México | Distribuidor: UIC Universidad Intercontinental A. C. Insurgentes Sur 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, México, CDMX | La edición de este número consta de un tiraje de 300 ejemplares que se terminaron de imprimir en junio de 2021

Índice

- 9 Presentación
Martha Rosalba Moreno Ortega
- 13 Factores socioculturales en la formación del apego
en la población mexicana
*Rubicelia de los Ángeles Barrientos Bautista, Julia Gallegos-
Guajardo, Judith Nancy García Jacobo, Sara María Dávila
de Gárate, Carlos Sierra Hernández y Marlene Moretti*
- 37 Psicoterapia innovadora: estudio de caso con aplicación
del Modelo Psicopedagógico del Bienestar
Carolina Jiménez Teuta
- 61 *Multitasking*: El uso de tecnologías y la crisis
del pensamiento
Natalia Edith Santa Ana Gallegos
- 73 Competencias laborales en docentes: tutores modalidad
de teletrabajo en la Institución Universitaria Politécnico
Grancolombiano
Carolina Rodríguez Amaya y Diego Cruz Serrano
- 95 Justicia educativa. Repensar la labor docente como
práctica emancipadora
Diana López Gómez
- 111 El sistema escolarizado naturaliza la violencia y pobreza
estructurales en los procesos de ingreso y permanencia
en la Educación Media Superior
José Ruiz Reynoso y Luis Darío Ruiz Díaz

PRESENTACIÓN

La innovación tiene un campo de oportunidad enorme en momentos de vulnerabilidad y emergencia; nos presenta posibilidades para afrontar necesidades esenciales.

El modelo de Peter Senge, denominado *Sistema de Gestión de Referencia*, nos habla de dos subsistemas que conviven en cualquier organización o comunidad social: el clásico y el emergente. El clásico es el que por inercia comúnmente alimentamos y hace referencia a aspectos operativos, de procesos, que priorizan según la propia experiencia, el aprovechamiento de oportunidades y las alianzas externas. En cambio, el emergente suele no activarse por inercia, sino se da a partir de una decisión y refiere a procesos comunitarios, relacionados con los roles y vínculos, la exploración de nuevas tendencias y la definición del valor diferencial que se ofrece a la ciencia, a la cultura y a la humanidad (Senge, 2010). Cuando se da un proceso de cambio como el acontecido por la crisis sanitaria de la COVID-19 y los procesos no pueden seguir operando por inercia, se hace evidente la fuerza o debilidad que tenemos en el subsistema emergente.

El presente número refleja una preocupación de los investigadores de los campos de psicología y pedagogía por fortalecer el subsistema emergente a partir del análisis comunitario, las diversas formas de generar vínculos, tendencias innovadoras y finalidades que retoman la esencia de los procesos de mediación humana relacionados con los procesos de desarrollo humano, educativos y de intervención terapéutica.

En el artículo “Factores socioculturales en la formación del apego en la población mexicana”, se profundiza sobre las costumbres predominan-

tes en la cotidianidad que influyen en cómo establecemos relaciones. En este estudio, se revela una crítica hacia estilos parentales extremos —autoritarios y permisivos— de un sistema de creencias basados en estereotipos de género que alimentan relaciones de apego con repercusiones negativas en nuestra salud mental. Es importante resaltar las relaciones auténticas en las dimensiones de desarrollo personal, comunitario y social; desde la perspectiva del subsistema emergente, son un factor esencial para afrontar acontecimientos adversos y dar paso al crecimiento, por lo cual entender críticamente estas conductas ligadas a los estilos parentales es muy relevante.

Por otro lado, el artículo “Psicoterapia innovadora: estudio de caso con aplicación del Modelo Psicopedagógico del Bienestar” presenta un modelo consecuente con la realidad actual y los escenarios de atención mixta (presenciales y virtuales). Pero sobre todo justifica dos procesos: 1) la integración de prácticas relacionadas con la formación de hábitos que se potencian por medio del uso de herramientas tecnológicas y 2) una mediación que se beneficia por tecnologías que permiten un mayor nivel de involucramiento y el uso de distintos lenguajes por parte del paciente —que también es aprendiz y, me atrevería decir, se convierte en un usuario protagonista de su propio proceso terapéutico—. En esta investigación, es de destacar que la propuesta no se basa sólo en la integración de las tecnologías, sino que presenta un sistema metodológico integral y estratégico que incluye prácticas psicopedagógicas, con lo cual resuelve realmente los objetivos de los procesos terapéuticos y la vinculación terapeuta-paciente y paciente-realidad.

En el tercer artículo, “*Multitasking*: El uso de tecnologías y la crisis del pensamiento”, se estudia un fenómeno clave en el acontecer cotidiano: la necesidad de la inmediatez. Esto se relaciona directamente con la inercia del subsistema clásico que nos invita a la producción que muchas veces se da sin un sentido; nos referimos al “hacer por hacer”, que propicia una fragmentación de nuestra actividad mental de tal dimensión que nuestra atención y sus procesos reflexivos se vean afectados.

Del mismo modo, los tres últimos artículos de esta edición “Competencias laborales en docentes: tutores modalidad de teletrabajo en la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano”, “Justicia educativa. Repensar la labor docente como práctica emancipadora” y “El sistema escolarizado naturaliza la violencia y pobreza estructurales en los procesos de ingreso y permanencia en la Educación Media Superior” hacen varios ejercicios críticos indispensables al proceso de escolarización, el cual, por su enfoque operativo y marcado por asuntos políticos, ha dejado de ser un espacio que permita el acceso a procesos realmente educativos.

Sin duda, los artículos de este número aportan herramientas críticas y prácticas que retoman aspectos esenciales de los procesos de desarrollo humano, terapéuticos y educativos, frente a un sistema que opera con cierta inercia y sin un rumbo de crecimiento y mejora continua. Para los profesionales de la psicología y la educación, esta lectura representa una oportunidad de detenerse a reflexionar sobre lo esencial y marcar un nuevo rumbo que potencie espacios y experiencias de bienestar.

Martha Rosalba Moreno Ortega

Referencia

Senge, P. (2010). *La quinta disciplina; el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.

Factores socioculturales en la formación del apego en la población mexicana

Sociocultural factors in the development of attachment styles in Mexican population

Rubicelia de los Ángeles Barrientos Bautista,
Julia Gallegos-Guajardo,
Judith Nancy García Jacobo,
Sara María Dávila de Gárate,
Carlos Sierra Hernández
y Marlene Moretti

Resumen

El presente estudio buscó analizar los diversos aspectos culturales que intervienen en el desarrollo de los diferentes tipos de apego en la población mexicana del norte del país, por medio de grupos focales con profesionistas de la salud mental que trabajan tanto en ámbitos educativos, como clínicos, haciendo uso de un método cualitativo de análisis de contenido. Los resultados mostraron que dentro de la cultura mexicana puede existir una predominancia hacia estilos parentales extremos: autoritarios

Abstract

This study had the goal of understanding the aspects of Mexican cultural that influence the different attachment and parenting styles in the Mexican population. To this end, mental health providers working in education and clinical settings from the north of the country were invited to participate in focus groups. Qualitative content analysis revealed that authoritative and permissive parenting styles are likely more prevalent in Mexico, and that gender stereotypes could influence their first relation-

RUBICELIA DE LOS ÁNGELES BARRIENTOS BAUTISTA, JULIA GALLEGOS-GUAJARDO, JUDITH NANCY GARCÍA JACOBO Y SARA MARÍA DÁVILA DE GÁRATE, Escuela de Psicología, Universidad de Monterrey, México y CARLOS SIERRA HERNÁNDEZ Y MARLENE MORETTI, Departamento de Psicología, Simon Fraser University, Canadá.
Contacto: [julia.gallegos@udem.edu]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 23, núm. 2, julio-diciembre 2021, pp. 13-36.
Fecha de recepción: 16 de diciembre de 2021 | Fecha de aceptación: 29 de enero de 2022.

y permisivos, además de que los estereotipos de género pueden influir en el desarrollo de los primeros vínculos, así como en quienes toman el rol simbólico de figuras de apego. Como un hallazgo importante, los resultados mostraron que los tipos de apego más frecuentes son evitativo, ambivalente y desorganizado. Se sugiere que futuros estudios continúen explorando estos temas.

PALABRAS CLAVE

Apego, cultura, población mexicana, estilos de apego

ships and who takes the role of the attachment figure for children. As an important finding it was observed that most prevalence attachment styles were evitative, ambivalent and, finally, disorganized. It is suggested that future studies continue to explore these themes.

KEYWORDS

Attachment, culture, Mexican population, attachment styles

En los últimos años, se ha buscado consolidar la investigación en torno al apego, ya que la vinculación afectiva y las conexiones emocionales se consideran factores de riesgo o prevención ante la presencia de psicopatología, debido al alto impacto que ejercen sobre la salud mental de las personas (Alfredsson, Thorvaldsson, Aberg y Broberg, 2018; Bartholomew y Moretti, 2002; Di Bartolo, 2018, y Suárez, Ebratt, Samper y Medina, 2018).

Aunque existen múltiples factores que se asocian al desarrollo de psicopatologías en el individuo (sociales, biológicas y demás), no todas las personas bajo las mismas circunstancias presentan dichas dificultades. Esto se puede entender desde los factores involucrados en el desarrollo temprano, donde las primeras experiencias con los vínculos primarios se reflejarán en la percepción de las relaciones sociales y del mundo (Balanian, Lemos y Vargas, 2015; Suárez *et al.*, 2018).

Ante circunstancias que se perciben amenazantes, los vínculos de apego propician la activación de conductas que buscan obtener apoyo, cuidado y protección como respuesta al sufrimiento que se vive. Este inter-

cambio cuidador-infante es necesario para el desarrollo y la organización de la conducta, la regulación del estrés y la adaptación. Una base segura es la que le permite al niño generar confianza para explorar el mundo (Páez y Rovella, 2019; Suárez *et al.*, 2018).

Se puede definir al apego como una necesidad del ser humano a desarrollar una relación con un cuidador principal desde su nacimiento y durante toda su vida, lo que le permitirá un desarrollo social y emocional favorable (Delgado, 2004; Yip, Ehrhardt, Black y Walker, 2017). John Bowlby (1969), pionero en el estudio de la teoría del apego, lo define como una disposición a buscar proximidad y contacto con una figura simbólica en ciertas situaciones, sobre todo de riesgo o de cuidado. Se conoce como *sistema de conductas de apego* al sistema psicológico innato que motiva a las personas a buscar apoyo y protección de los demás en momentos difíciles, lo que incrementa la seguridad del niño y ayuda al aprendizaje en las relaciones a largo plazo.

Desde una perspectiva biológica, el apego cumple la función adaptativa de supervivencia; nacemos preparados para establecer un vínculo íntimo con algunas personas en específico. Este vínculo brinda seguridad, genera calma y permite una regulación emocional en momentos de mucha intensidad, con lo cual habilita un mejor funcionamiento personal. La instauración de esta conducta dependerá de la percepción emocional que el infante tenga de su cuidador; es decir, los intentos por buscar o mantener proximidad con la figura de apego están determinados por qué tan seguros se sienten hacia ella y por la manera como esta figura responde a las necesidades del menor y su evolución (Delgado, 2004; Di Bartolo, 2018; Rieser-Danner y Slaughter, 2019; Rodríguez, 2014; Yip *et al.*, 2017).

Estilos de apego

El bebé nace genéticamente programado para establecer un vínculo de apego con un cuidador primario, pero esto no garantiza su calidad. Conforme avance la interacción en la relación de apego, la disponibilidad y

respuesta del cuidador para cumplir la función de base segura, creará representaciones mentales, estableciendo un estilo de apego (Bretherton, 1985; Cassidy y Shaver, 1999; Di Bartolo, 2018; Yip *et al.*, 2017).

Mary Ainsworth fue precursora en investigar y postular los estilos/patrones de apego. Entre sus aportaciones destaca una prueba de laboratorio, la cual le permitió observar directamente la interacción entre las conductas de exploración, apego, llanto por separación y ansiedad de los niños con sus cuidadores (Ainsworth *et al.*, 2015; Rieser-Danner y Slaughter, 2019). Gracias a este experimento, pudo evidenciar y plantear cuatro estilos de apego: seguro, ambivalente/ansioso, evitativo y desorganizado (Ainsworth *et al.*, 2015; Casullo y Liporace, 2004; Di Bartolo, 2018).

En un estilo de apego seguro, se identificaron niños que, después de experimentar estrés ante la separación con la madre, logran regularse y encontrar consuelo al momento del reencuentro. Estos niños pudieron regresar a la conducta de juego y exploración, usando a la madre como una base segura en su entorno.

En un estilo de apego ansioso/ambivalente, los niños experimentaron un alto nivel de estrés y malestar por la separación con la madre y al momento del reencuentro no lograron regularse emocionalmente, a pesar de que la separación fue el elemento estresor (Casullo y Liporace, 2004; Di Bartolo, 2018; Rieser-Danner y Slaughter, 2019; Yip *et al.*, 2017).

En una tercera categoría, Salter, Blehar, Waters y Wall (1978) observaron un patrón de conducta en niños que no evidenciaron señales de estrés tras la separación con la madre. Ellos se mostraban indiferentes a su regreso o podían ser reconfortados fácilmente por la persona extraña, por lo que se clasificaron en un estilo de apego evitativo.

Finalmente, durante la “prueba de la situación extraña” (Salter *et al.*, 1978), algunos niños quedaban fuera de las categorías establecidas, por lo que no pudieron ser clasificados. En investigaciones posteriores, Main y Solomon (1986) describieron a estos niños como incapaces de organizar una estrategia para afrontar el estrés —desorientados—, pues presentaban conductas hacia su cuidador en forma de temor, contradicción y

conflicto, dando lugar a la categoría de apego desorganizado (Casullo y Liporace, 2004; Di Bartolo, 2018; Rieser-Danner y Slaughter, 2019; Yip *et al.*, 2017).

Estilos parentales

En su rol de padres, las personas mantienen ciertos patrones de conducta, los cuales tienen una importante repercusión en el funcionamiento psicológico y social de los hijos, y se clasifican en estilos parentales. Éstos incluyen los conocimientos, actitudes y creencias que los padres asumen respecto de las diferentes áreas del desarrollo de sus hijos (Izzedin y Pachajoa, 2009; Jorge y González, 2017; Pierucci y Pinzón, 2003).

Baumrind (1967; 1971) fue pionera de la investigación en el tema y clasificó los estilos de crianza de acuerdo con prácticas y creencias parentales. En un estilo de crianza autoritario, se valora la obediencia como una virtud; la tradición y la preservación del orden mantienen a los niños en un nivel subordinado, y los padres controlan y evalúan el comportamiento de sus hijos según rígidos patrones preestablecidos.

En el otro extremo están los padres permisivos, es decir, quienes no son exigentes en cuanto a lo que se espera de sus hijos ni en responsabilidades. Pueden autorizar casi todo y permiten que sea el niño quien controle sus propias acciones, pues aplican pocas reglas y no las hacen cumplir de manera uniforme.

Para finalizar, los padres con un estilo democrático promueven la comunicación y el razonamiento detrás de las conductas; motivan a sus hijos a ser autónomos y respetan su individualidad, personalidad e intereses; se fundamentan en aceptar los derechos y deberes propios y de los niños (Izzedin y Pachajoa, 2009, y Jorge y González, 2017).

Factores culturales y apego

De acuerdo con Cienfuegos *et al.*, el individualismo y el colectivismo son aspectos culturales que caracterizan a las personas de un país. Una cultura individualista promueve la independencia y autonomía en sus individuos, mientras que una cultura colectivista fomenta la interdependencia entre las personas y su grupo, considerando las necesidades de éste por encima del individuo (Cienfuegos *et al.*, 2016, y Kotlaja, 2018). Las culturas colectivistas promueven una relación muy estrecha y de lealtad de los individuos con sus grupos (familia, nación y demás). Por lo general, su comportamiento depende de las normas del grupo (Aguilar, Ortega, Borja, Vera y Montalván, 2018; Triandis, 1989; Mills, 1982). Además, en las culturas colectivistas, las jerarquías están muy marcadas en la familia, pues se refleja un mayor control de los niños por parte de los adultos, con lo cual se transmite un sentido de obediencia de los niños hacia sus padres. También existen estereotipos de género marcados que sugieren una masculinidad cultural, la cual enfatiza roles específicos de padre y madre. En cuanto a los valores, este tipo de cultura se caracteriza por la diferencia de estatus, donde se refleja cómo los adultos controlan y castigan a los niños. El funcionamiento familiar también depende de la masculinidad cultural, pues, como ya se mencionó, destacan las diferencias de roles entre padre y madre (Kotlaja, 2018; Páez y Zubieta, 2014).

De acuerdo con Márquez *et al.* (2009) y Ojeda (2007), en México se han reportado aproximaciones al estudio del apego que muestran al estilo seguro, evitativo y ansioso como principales patrones; sobre todo, en población adulta, donde se evalúa cómo se vinculan las personas en dinámica de pareja. Páez, Fernández, Campos, Zubieta y Casullo (2016), al intentar relacionar con apego la inteligencia emocional, la regulación emocional y el bienestar en poblaciones hispanoparlantes (España, Chile y México), encontraron que el apego inseguro se relaciona con recibir sobreprotección o menor cuidado en entornos familiares con baja expresividad emocional, prácticas que pueden entrar en la cultura colectivista. En México, como cultura colectivista, las relaciones con el endogrupo se asocian con

la cooperación y la cohesión; sin embargo, no se permite una expresión libre de las emociones negativas, ya que se considera que pueden amenazar la cohesión grupal. En un estudio realizado por Frías, Díaz y Shaver (2012), los resultados muestran que la represión de emociones negativas hacia el endogrupo, como sucede en estas culturas, predicen la evitación y la ansiedad del apego, pues evitan la experiencia de ser rechazados al promover el sacrificio de sus intereses personales por la armonía del grupo.

Asimismo, al realizar un estudio sobre los estilos de apego en infantes de uno a tres años en la Ciudad de México, Benítez, García de León, Reyes y Ruiz (2019) observaron una prevalencia entre los estilos de apego evitativo y seguro; sin embargo, ambos estilos se presentaron en diferentes contextos sociales (casa *versus* escuela), por lo cual se notó una diferencia en el ámbito escolar y en el ámbito familiar. Así, se concluyó que los estilos de apego postulados por Ainsworth se pueden presentar de manera diferente de acuerdo con el contexto.

Método

El presente estudio consistió en un diseño cualitativo fenomenológico de tipo transversal, aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Escuela de Medicina de la Universidad de Monterrey.

PARTICIPANTES Y PROCEDIMIENTO

Se realizó un análisis cualitativo a partir de dos grupos focales formados por profesionistas de la educación y salud mental que trabajaban con niños, adolescentes y padres. Se buscó explorar los principales patrones y aspectos culturales en la construcción de los tipos de apego en la población mexicana desde la perspectiva de los participantes usando una guía de preguntas para grupos focales, la cual fue creada por los autores del presente estudio con base en los modelos de Escobar y Bonilla (2017) y Salinas y Posada (2015).

Los grupos focales se llevaron a cabo de manera virtual y el audio se grabó sólo con previo consentimiento de los participantes, lo que permitió contar con un respaldo para transcribir y realizar un análisis cualitativo. El análisis de contenido se realizó por medio de las transcripciones de las sesiones grabadas del grupo.

La muestra de los participantes estuvo compuesta por dos grupos ($N = 6$ y $N = 5$, respectivamente) de profesionistas de la salud mental que trabajan tanto en el ámbito escolar como en el clínico en un rango de edad de 25 a 54 años ($\bar{x} = 32$; $\sigma = 10.09$), que daban servicio a niños, adolescentes y padres de familia en distintas instituciones y organizaciones de México.

INSTRUMENTOS

Guía de entrevista de grupo focal orientada a la exploración de la construcción del tipo de apego. Esta guía fue creada con base en los modelos de Escobar y Bonilla-Jiménez (2017) y Salinas y Posada (2015). La integran siete preguntas para llevar a cabo un diálogo exploratorio y conocer la opinión de los participantes en relación con los patrones y aspectos culturales que influyen en la construcción de los tipos de apego y estilos parentales en la cultura mexicana. Algunos ejemplos de preguntas de este instrumento son: ¿Cuáles son los principales tipos de apego que observas en tu práctica profesional en los niños y adolescentes con los que trabajas?; ¿quiénes consideras que son los principales actores que funcionan como figuras de apego en los niños y adolescentes con los que trabajas?; ¿cuáles consideras que son los principales estereotipos de género que se observan en la construcción del tipo de apego de la comunidad con la que trabajas?; ¿se consideran estos estereotipos un obstáculo o un elemento favorecedor en la construcción de un apego seguro? En una cultura colectivista, ¿cómo contribuyen los valores prosociales orientados al bienestar social de una comunidad en la construcción de los patrones de apego?

Plan de análisis de datos

Siguiendo la metodología postulada por Sampieri y Mendoza (2018), después de recolectar datos por medio de grabaciones de audio, se hizo una transcripción de datos verbales en texto y un análisis de lenguaje para verificar la calidad de la información. Se revisaron las transcripciones dos veces para asegurar que todo el contenido de la grabación quedara escrito. Después, se establecieron las unidades de análisis para ir descubriendo las categorías que permitieron explorar el fenómeno que se estaba analizando. Al elegir un análisis de libre flujo (Sampieri y Mendoza, 2018), se continuó con una codificación cualitativa abierta para encontrar el significado de lo expresado y así tomar o desechar el contenido. El siguiente paso consistió en realizar categorías según los objetivos del estudio: tipos de apego observados, figuras de apego observadas, estilos parentales observados, estereotipos de género en la construcción del apego, influencia de los estilos parentales en la construcción del apego y factores culturales colectivistas en el apego. Por último, se hizo una comparativa entre las categorías usando una codificación axial al realizar un conteo de las frecuencias con la que se repetía un contenido, para ello, se valió de una matriz de base de datos. Ya con el procedimiento, se realizó una hipótesis con los resultados obtenidos.

RESULTADOS

Tipos de apego observados

La primera categoría analizada corresponde a los tipos de apego que los profesionales observan en la población con la que laboran, los cuales se pueden clasificar en apego seguro, apego evitativo, apego ansioso y apego desorganizado.

Tabla 1. Tipos de Apego observados.

Apego	Frecuencia	Porcentaje
Seguro	0	0
Evitativo	6	40
Ansioso	6	40
Desorganizado	3	20

FUENTE: Elaboración propia.

A partir de la perspectiva de los participantes, se puede observar una tendencia en los estilos de apego clasificados como “inseguros”, tales como los tipos de apego evitativo y apego ansioso en las diferentes poblaciones y contextos donde laboran. Es interesante notar que predomina una ausencia por parte de los padres, aspecto que posiblemente influya en que no se establezca un sólido y estrecho vínculo de confianza y protección en la relación padre-hijos. Después, se puede observar, con menor frecuencia, la presencia de un estilo de apego desorganizado que se presenta y relaciona, en algunos casos, con ciertas patologías en adolescentes e, incluso, en los mismos padres.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de los participantes del grupo focal que ilustran sus comentarios en relación con los tipos de apego observados en población mexicana:

“Entonces, yo asocio esto quizás a un tema más como evitativo, en el que no está la confianza de ir con los padres a contarles qué está pasando o qué están sintiendo [los hijos]”.

“Otro estilo que de repente se ha repetido es el inseguro, que sinceramente dicen: ‘no puedo confiar en que mi familia va a estar en malos momentos’”.

“Lo pienso; es un apego más inseguro con esta parte de ‘te amo, pero porque te amo, te pego’; entonces, este tipo de situaciones es bastante conflictiva para los jóvenes.”

Figuras de apego observadas

La figura de apego es una persona simbólica con quien se establece un vínculo especial; se acude a ella en búsqueda de seguridad y cuidado, especialmente en situaciones donde se percibe el riesgo. Esta figura simbólica responde a las necesidades de la persona, siendo un objeto regulador emocional. Con base en la segunda categoría y de acuerdo con la información provista, se buscó analizar qué personas dentro y fuera del núcleo familiar cumplen la función de figuras simbólicas.

Tabla 2. Figuras de apego observadas.

Figura simbólica	Frecuencia	Porcentaje
Mamá	6	17
Papá	2	6
Abuela	9	26
Abuelo	3	9
Tía/tío	2	6
Otros	13	36

FUENTE: Elaboración propia.

Según los resultados obtenidos, se puede observar que el rol de la figura de apego predominante son la madre y la abuela, pues se les ha llegado a considerar como las personas simbólicas que responden a las necesidades de los infantes y adolescentes. Se especula que los roles masculinos —padres y abuelos— pueden tener un menor protagonismo como figuras de apego por los estereotipos que viven, pues parecen estar más ausentes físicamente al tener que trabajar para sustentar a la familia o, incluso, se encuentran distantes emocionalmente. Es interesante notar que los participantes nombraron a otras personas que han cumplido esta función de proveer seguridad y confianza, como tutores, entrenadores de-

portivos, maestros o personajes reconocidos dentro de las redes sociales. A continuación, se presentan algunos ejemplos de los participantes del grupo focal que ilustran sus comentarios en relación con las figuras de apego observadas en población mexicana:

“Como cultura mexicana, esta figura debería tener mucha relevancia. Como abuela, criadora, también, justamente esto que provee del arropo, del cobijo, cuando no hay una disponibilidad, por la razón que sea, en la madre o el padre”.

“La figura femenina —la madre y la abuela—, aquí en la cultura mexicana, está muy presente; no solamente de niña a mamá o de niña a abuela, sino también para los hijos varones; frecuentemente la mamá es la base segura”.

“El entrenador entra en este papel, consciente o inconscientemente, muchas de las veces; y llega a formar parte de ese apego con el adolescente, que realmente prefiere estar en el equipo que estar en la casa con los papás, por lo mismo de esa inseguridad que llegan a sentir”.

Estilos parentales observados

La tercera categoría que se analizó corresponde a los estilos parentales que se observan, así como a las prácticas parentales que implican; se identificaron los estilos autoritarios, democráticos y permisivos dentro de la cultura mexicana.

Tabla 3. Estilos parentales observados.

Estilo parental	Frecuencia	Porcentaje
Autoritario	16	59
Democrático	0	0
Permisivo	11	41

FUENTE: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados, se puede observar que parecen presentarse con mayor frecuencia las prácticas parentales relacionadas con un estilo autoritario, como castigos físicos, aprehensión, posición de autoridad donde no se permite cuestionar y hay baja afectividad emocional. Este estilo podría ser el más valorado en nuestra cultura mexicana. Por otro lado, aunque en menor frecuencia, también se observan prácticas parentales relacionadas con un estilo permisivo, como ausencia de reglas y desconocimiento de las actividades y decisiones de sus hijos.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de los participantes del grupo focal que ilustran sus comentarios en relación con los estilos parentales observados en población mexicana:

“La mayoría de los padres está fuera trabajando; no te enteras, llegas cansado, llegas enojado y te enfrentas con que no hiciste nada. Es puro autoritarismo: ‘no me interesa lo que hiciste o por qué no lo hiciste, lo que quiero es que lo hagas’. No se comunica de otra manera que no sea a través de ofensas, órdenes, pero no de una comunicación asertiva”.

“Es algo bien visto por los padres, por la comunidad; los padres se enorgullecen de ser autoritarios y lo presumen [y esto es bien visto en la cultura]. Incluso, el niño que es obediente hasta el punto de no expresar sus necesidades, también es aplaudido”.

“Y, por otro lado, se puede ver, por ejemplo, en los [padres] que son mucho más permisivos —[frases] como éstas que mencionan— que: ‘ni siquiera me doy cuenta de lo que estás haciendo, eres adulta [y] tú decides; son tus decisiones y tú sabes’, donde no hay cierto límite de lo que es lógico”.

Estereotipos de género en la construcción del apego

La cuarta categoría buscó analizar de qué manera los estereotipos de género predominantes en nuestra cultura mexicana pueden influenciar en la construcción del vínculo de apego, pues aparentemente se observan en los roles y las prácticas que los padres y tutores ejercen en la crianza de los hijos.

Tabla 4. Estereotipos de género en la construcción del apego.

Estereotipo	Frecuencia	Porcentaje
Estereotipos adjudicados a la mujer (cuidadora, encargada de la crianza, emocional)	10	67
Estereotipos adjudicados al hombre (proveedor, sin expresión emocional/afectiva)	3	20
Transición a conductas no correspondientes a los roles de género asignados	2	13

FUENTE: Elaboración propia.

Según el análisis de los datos obtenidos por medio de los grupos focales, los estereotipos de género adjudicados a la mujer, tales como ser la encargada de la crianza y ser “emocional”, son más visibles y predominantes; además de tal vez influenciar en el protagonismo que tienen al ser figuras de apego. Por otro lado, los estereotipos de género adjudicados al hombre pueden influenciar en la ausencia emocional y afectiva que se percibe al momento de ejercer su paternidad.

Sin embargo, aunque tal vez de una forma minoritaria, los participantes observaron que, hoy en día, la sociedad se encuentra en un proceso de transición, donde se busca dejar de lado los estereotipos de género. Por esta razón, se pueden ver más padres varones ejerciendo un rol diferente y más activo en la crianza de sus hijos.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de los participantes del grupo focal que ilustran sus comentarios en relación con los estereotipos de género observados en la población mexicana:

“Histórica y culturalmente hay una carga en la mujer, y ahora, además [es] proveedora, encargada de crianza y responsable del comportamiento de los hijos e hijas”.

“Brilla la ausencia de un rol paternal cariñoso”.

“Las mujeres somos un papel muy importante, pero muchas veces la idea del machismo la transmiten las mismas mujeres. Entonces, hay que entender esto, porque nosotras educamos a los hijos; estamos —por decirlo de alguna manera— más cercanas por nuestro papel fuerte de la sociedad; sin embargo, eso ya está cambiando”.

“Ahora se ve cada vez más que el hombre interviene”.

“Hay una idea de lo que deben ser el hombre y la mujer. Ahorita mencionaba el tema de las emociones, pero también pienso en la parte que implica al hombre en que debe trabajar, estar siempre fuera de casa, debe sostener económicamente, pero nunca está. Entonces, si desde niño o niña, papá nunca está porque tiene que trabajar, crezco con ese rol, este estereotipo que la misma sociedad me dice. Y, en el tema de mamá, pues que mamá tiene todo el día haciendo las cosas en casa, dedicándose a mantener todo limpio, a hacer la comida y que ella todo el tiempo lo haga. Y [así] es complicado generar o buscar ese apego seguro con los roles o estereotipos que tenemos que cumplir [...] para ser hombre o para ser mujer”.

Influencia de los estilos parentales en la construcción del apego

En la quinta categoría, se exploró si los estilos parentales que se ejercen pueden tener una influencia en la construcción del tipo de apego en la relación padre-hijo. Los resultados muestran que, desde la perspectiva de todos los participantes (100%), los estilos parentales y las prácticas que conllevan sí podrían influir en el estilo de apego que se construye en la relación padre-hijo, pues la dinámica de la relación y la manera como los padres responden y atienden a las necesidades de sus hijos influirá, en gran medida, en la percepción de seguridad hacia las figuras parentales.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de los participantes del grupo focal que ilustran sus comentarios en relación con la influencia de los estilos parentales en la construcción del apego observados en la población mexicana:

“Yo pienso que influye bastante en cómo un adulto puede ir transmitiendo y desarrollando este estilo de apego, pues, desde muy pequeños, se está forzando [a los hijos] o se están marcando ciertas pautas en lo que se debe hacer y en ciertas ideologías.”

“Este estilo de los padres sí afecta mucho en los estilos de apego, pues no se pueden lograr vínculos fuertes y, al final, es preocupante porque en el adulto se van a ver reflejados más en ellos (los hijos), que tienen muchas carencias en cuestión de límites y demás.”

Factores culturales colectivistas en el apego

Las culturas colectivistas se caracterizan por buscar el bienestar del grupo antes que el bienestar individual, anteponiendo las necesidades del bienestar del colectivo para mantener su armonía. Los resultados muestran que 89% de los participantes sí observan conductas colectivistas en la población con la que trabajan, mientras que 11% no las observa.

Por los datos brindados por los participantes, se pudo analizar que las conductas que las familias muestran pueden relacionarse con el patrón cultural colectivista, pues se prioriza a los padres dentro de la jerarquía familiar, lo cual inhibe las necesidades del niño o adolescente para no perturbar la armonía del grupo familiar; además, se observan familias que buscan mantenerse juntas, incluso, físicamente dentro de los mismos espacios. A continuación, se presentan algunos ejemplos de los participantes de los grupos focales que ilustran sus comentarios en relación con los factores culturales colectivistas observados en población mexicana:

“Parte de la crianza también tiene que ver mucho con esta parte de la familia; que hay que estar juntos. Por ejemplo, los edificios en México, donde en cada piso hay diferentes miembros de la familia, todos viven en la misma colonia.”

“En culturas colectivistas como la nuestra, el buen ciudadano y el buen hijo, el buen hermano [es decir] el buen rol que sea, es aquel que subyace [en] las propias necesidades, en función de las de uno; y eso tam-

bién tiene que ver con la forma de ejercer la parentalidad en una forma de hundirse en la crianza”.

“En la familia, la sumisión lo es todo, el respeto; pero ese mismo respeto que decían, de yo ‘soy tu papá, tu mamá’, también se transforma [...] en un miedo de ‘cómo te voy a decir algo qué me está pasando, porque, aunque te lo diga, tú me gritas, le quitas el valor de todo; no me crees’. Entonces, termina en ‘yo transmitiendo esta inseguridad y conflicto’”.

Discusión

El objetivo de este estudio fue explorar e identificar los principales patrones y aspectos culturales en la construcción de los tipos de apego en la población mexicana desde la perspectiva de los participantes de los grupos focales, integrados por profesionistas de la salud mental y de la educación que trabajaban con niños, adolescentes y sus padres. De acuerdo con la literatura (Di Bartolo, 2018; Rieser-Danner y Slaughter, 2019; Rodríguez, 2014), las prácticas parentales tendrán una importante influencia en el vínculo y tipo de apego que los padres crean con sus hijos, ya que la percepción de seguridad dependerá de la respuesta del cuidador a sus necesidades. Con base en los resultados obtenidos, se puede notar en la población mexicana una tendencia hacia prácticas parentales y de estilos de apego clasificados como “inseguros”, tales como ausencia de la figura paterna, castigos físicos y conductas reactivas y aprehensivas. Asimismo, dentro de dichas prácticas se analizaron los estilos parentales que podrían predominar en la cultura mexicana; se observó una mayor frecuencia y, aparentemente, fue más valorado el estilo autoritario descrito por Izzedin y Pachajoa (2009) y Jorge y González (2017), para quienes la posición de autoridad en la jerarquía familiar no permite cuestionarse, pues la obediencia se considera una virtud y el comportamiento de los hijos se controla y evalúa con rígidos patrones establecidos.

Si bien esos estilos parentales han sido social y culturalmente valorados en nuestra población, es interesante notar cómo se ha buscado realizar

una transición a explorar otros. Sin embargo, parece llegar a una dualidad donde los padres pueden ser permisivos y los límites y reglas en el hogar difusos. En concordancia con Richaud de Minzi (2005), el nivel de adaptación, autoestima y herramientas emocionales de los niños en gran medida dependerá de los patrones de conducta de los padres y su respuesta hacia las necesidades de sus hijos. Por ello, llegar a los polos entre los patrones podría ser un predictor negativo de salud mental en la infancia, aspecto que se puede observar en la práctica clínica, donde un amplio porcentaje de niños con conductas disruptivas y dificultad en el control emocional es educado en familias con ese tipo de prácticas parentales. Por ello, la intervención integral familiar se vuelve un eje importante de los procesos. Otro aspecto interesante y preocupante es observar cómo dentro de los resultados no se reportó la presencia de estilo de apego seguro ni estilo de apego democrático. Como ya se mencionó, las prácticas parentales influyen de manera significativa en la salud mental y el funcionamiento socioemocional de los hijos, por lo que es importante implementar diferentes programas que fomenten las habilidades parentales, como sensibilidad, habilidad reflexiva, regulación afectiva y regulación emocional y mutualidad, lo cual permitirá un apego seguro; *Connect* es un ejemplo de este tipo de programas (Moretti, Pasalich y O'Donnell, 2018).

En esta misma línea, podría considerarse que, para cubrir la necesidad de brindar un cuidado a los menores en las familias donde los padres necesitan ausentarse por diversas razones, la abuela, además de la madre, puede ser quien tome el rol principal. De esta manera, ambas se ubicarían entre las primeras figuras de apego, con lo cual cumplen el papel simbólico de ser un vínculo especial que genere seguridad, calma y permita una regulación emocional en momentos de mucha intensidad y riesgo (Delgado, 2004; Di Bartolo, 2018). Cabe mencionar que en los resultados de los grupos focales se puede ver una predominancia en la mujer como figura de apego. En un sentido sociohistórico, se ha dado a la mujer el papel principal como cuidadora y educadora de los hijos y al hombre el papel de proveedor y responsable del trabajo y sustento de la familia (Sánchez, 2012). Por ello, el hecho de que la mujer sobresalga como figura de apego

podría estar relacionado con los estereotipos de género femenino, lo que la coloca como una cuidadora encargada de la crianza y todo lo relacionado con ella, además de calificarla de ser más emocional. Por otro lado, se posiciona al hombre de acuerdo con los estereotipos de género masculino, como alguien alejado físicamente por ser proveedor, además de tener mayor dificultad para vincularse por medio de la expresión emocional y afectiva.

Al respecto, es posible que otro aspecto posicione a la mujer como principal figura de apego en los diferentes roles (madre, abuela, tía, hermana, maestra): la construcción social del “instinto materno”, que sustenta la maternidad como una programación genética que brinda las herramientas y la sensibilidad de saber leer y atender las necesidades de los infantes. Pero en el contexto actual, se ha cuestionado este constructo, llevando a una transición de pensar la maternidad como una elección y no como el fin último de la mujer (Badinter, 1981; Sánchez, 2016). Parte de esta revolución es dar el espacio a una paternidad más activa y presente en la tarea de la educación de los hijos, que los padres tomen papeles más activos en la crianza, incluyendo la parte afectiva y emocional y ver que se interesen más en tener vínculos estrechos con los hijos. Dicho contexto permitirá que, a la par del hombre, la mujer ejerza de forma más abierta otros roles sociales y se desempeñe en ambientes culturales, artísticos y laborales. En esta transición y cuestionamiento de roles hay contextos familiares donde ambos padres se desempeñan en jornadas de trabajo y es allí donde han surgido nuevas líneas de cuidadores, como se mencionó previamente. En estas nuevas líneas de cuidadores también podemos identificar a personas no relacionadas directamente con la familia, como entrenadores deportivos o maestros, quienes toman roles protectores y de seguridad hacia los menores. Por esa razón, también sale a relucir la importancia de los diferentes profesionales que laboran de manera directa con niños y adolescentes, para que se beneficien de diferentes programas, los cuales promueven vínculos afectivos, apego seguro, habilidades reflexivas, sensibilidad y empatía en el contexto en el que se desempeñan (Escolano, Bravo y Herrero, 2016; Moreno y Saiz, 2014).

Finalmente, dentro de las familias se observan conductas de una cultura colectivista que promueve la dependencia del grupo y la guía por sus normas internas. Esto favorece el bienestar colectivo sobre el individual en una especie de lealtad incondicional, donde los países latinos son ejemplo de esta colectividad (Aguilar *et al.*, 2018; Triandis, 1989; Mills, 1982; Kotlaja, 2018; Páez y Zubieta, 2014). Al tener una cultura colectivista en México, se puede observar cómo se prioriza a los padres en la jerarquía familiar guiándose por las normas internas del grupo para no perturbar la armonía, aunque esto implique inhibir la expresión de emociones no agradables, las necesidades del otro o incluso negar y ocultar conflictos familiares. En términos de apego, es posible que la prevalencia de esta cultura lleve a ignorar las necesidades que no son “bien recibidas” en el colectivo, al expresar incomodidad, molestia o desagrado hacia las conductas del otro o las normas internas y corromper el objetivo de preservar la paz del grupo. Sin embargo, podría transmitirse el mensaje de que los cuidadores pueden no responder de forma constante a la expresión de todo tipo de necesidades del menor, lo cual lo llevará a sentirse inseguro en futuras ocasiones.

En general, se puede observar cómo diferentes aspectos propios de la cultura mexicana influyen en el desarrollo de los primeros vínculos de quienes ejercen estos roles y sobre cómo se practica la parentalidad. Es importante considerar las siguientes limitaciones al momento de interpretar los resultados del presente estudio, ya que se realizó con una limitada cantidad de participantes de un específico grupo de profesionistas. Ellos compartieron sus diferentes perspectivas con base en su experiencia con la población de la zona donde laboran, por lo que los resultados obtenidos se basaron en el entendimiento de factores culturales de una región específica en el norte de México y no pueden generalizarse para las demás regiones del país. Para futuras investigaciones, se recomienda ampliar el número de participantes, incluyendo un número equitativo de hombres y mujeres, así como diferentes profesiones y profesionistas de las regiones norte, sur y centro del país, a fin de capturar en las investigaciones la

gran diversidad cultural que existe en México y las perspectivas desde diferentes especialidades.

Conclusión

Es importante continuar con la investigación en torno a la teoría del apego, pues la vinculación afectiva y las conexiones emocionales son un factor de riesgo o prevención frente a la presencia de psicopatología; además, impacta de manera significativa en la salud mental de la persona, así como en su desarrollo emocional. Para ampliar la investigación, es fundamental conocer los factores culturales que pueden influir en la construcción de los vínculos.

El presente estudio tuvo como objetivo identificar los factores socioculturales de una región del norte del país que influyen en la construcción del apego en las relaciones padre-hijo. Los resultados mostraron que dentro de la cultura mexicana puede existir una predominancia hacia estilos parentales autoritarios o permisivos, aunado a que es posible que los estereotipos de género intervengan en el desarrollo de los primeros vínculos y en quienes toman el rol simbólico de figuras de apego (principalmente, la figura femenina: madre y abuela). Asimismo, los lineamientos de la cultura colectivista —característica de países como México— moldean ciertas construcciones dentro de las esferas familiares que participan en los estilos de apegos que se establecen.

Referencias

- Aguilar, I., Ortega, J., Borja, F., Vera, M. y Montalván, R. (2018). Dimensiones culturales de Hofstede en la sociedad ecuatoriana. *Amauta. Todo lo humano es nuestro*, 16(31), pp. 69-84.
- Alfredsson, E., Thorvaldsson, V., Axberg, U. y Broberg, A. (2018). Parenting programs during adolescence: outcomes from universal and targeted interven-

- tions offered in real-world settings. *Scandinavian Journal of Psychology*, 59, 378-391. doi: 10.1111/sjop.12446
- Badinter, E. (1981). ¿Existe el amor maternal? *Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*. Barcelona: Paidós.
- Balabanian, C., Lemos, V. y Vargas, J. (2015). Apego percibido y conducta prosocial en adolescentes. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6 (2), 278-294. doi: 10.21501/22161201.1515
- Bartholomew, K. y Moretti, M. (2002). The dynamics of measuring attachment. *Attachment and Human Development*, 4 (2), 162-165. doi: 10.1080/14616730210157493
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 41(1). doi: 10.1037/h0030372
- Benítez, A., García de León, S., Reyes, F. y Ruiz E. (2019). La separación y su relación con los tipos de apego. *PsicoEducativa: Reflexiones y Propuestas*, 5(9), pp. 13-21.
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.
- (2014). Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida. Madrid: Morata.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: retrospect and prospect. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2), 3-35. doi: 10.2307/3333824
- Cassidy, J. y Shaver, P. (eds.). (1999). *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications*. Nueva York: The Guilford Press.
- Casullo, M. y Fernández, M. (2004). Evaluación de los estilos de apego en adultos. *Anuario de Investigaciones*, XII, 183-192.
- Cienfuegos-Martínez, Y., Saldívar-Garduño, A., Díaz-Loving, R. y Avalos-Montoya, A. (2016). Individualismo y colectivismo: caracterización y diferencias entre dos localidades mexicanas. *Acta de Investigación Psicológica*, 6(3), 2534-2543.
- Delgado, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 65-81.
- Di Bartolo, I. (2018). *El apego. Cómo nuestros vínculos nos hacen quienes somos*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F. (2017). Grupos Focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-47.

- Escolano, E., Bravo, M. y Herrero, M. (2016). Optimización del desarrollo y aprendizaje infantil a través del fomento de apego seguro en los maestros. En Soler, J., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., Rodríguez, A. (coords.). *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Zaragoza: Universidad San Jorge.
- Frías, M., Díaz, R. y Shaver, P. (2012). Las dimensiones del apego y los síndromes culturales como determinantes de la expresión emocional. *Acta de Investigación Psicológica*, 2 (2), 623-637.
- Izzedin, R. y Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza. Ayer y hoy. *Liberabit. Revista de Psicología*, 15(2), 109-115.
- Jorge, E. y González, M. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. *Informes Psicológicos. Revista Científica*, 17(2), 39-66. doi: 10.18566/infpsic.v17n2a02
- Kotlaja, M. (2018). Cultural contexts of individualism vs. collectivism: Exploring the relationships between family bonding, supervision and deviance. *European Journal of Criminology*. doi: 10.1177/1477370818792482
- Rodrigo, M. J., Martín, J., Cabrera, E. y Máiquez, M. L. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 113-120.
- Main, M. y Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. En T. B. Brazelton y M. Yogman. (eds.), *Affective Development in Infancy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mills, W. (1982). Metaphorical vision: changes in western attitudes to the environment. *Annals of the Association of American Geographers*. doi: 10.1111/j.1467-8306.1982.tb01822.x
- Moreno, R. y Saiz, C. (2014). Factores resilientes en los futuros maestros. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 475-487.
- Moretti, M., Pasalich, D. S. y O'Donnell, K. A. (2018). Connect: An attachment-based program for parents of teens. En H. Steele y M. Steele. (Eds.), *Handbook of Attachment-based Interventions*. Nueva York: The Guilford Press, 375-400.
- Ojeda, A. (2007). Evaluación de diferentes estilos de vínculos de pareja. Diferencias entre residentes (México, D. F.) y Migrantes (EEUU). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(24), 59-76.
- Páez, D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, E. y Casullo, M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y Estrés. Una revista Multidisci-*

- plinaría de Psicología, Medicina, Neurociencia y Ciencias Sociales*, 12(2-3), 329-341.
- Páez, D. y Zubieta, E. (2004). Dimensiones culturales. Individualismo-colectivismo como síndrome cultural. *Cultura y psicología social. Psicología Social, Cultura y Educación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Páez, A. y Rovella, A. (2019). Vínculo de apego, estilos parentales y empatía en adolescentes. *Interdisciplinaria, Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 36(2). doi: 10.16888/interd.2019.36.2.2
- Pierucci, N. y Pinzón, B. (2003). Relación entre estilos parentales, estilos de apego y bienestar psicológico. *Psicología y Salud*, 13(2), 215-225.
- Richaud de Minzi, M. (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(1), 47-58.
- (2006). Evaluación del afrontamiento en niños de 8 a 12 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 193-201
- Rieser-Danner, L. y Slaughter, V. (2019). Attachment and bonding in infancy and childhood. *Salem Press Encyclopedia of Health*, 5.
- Salinas-Quiroz, F. y Posada, G. (2015). MBQS: Método de evaluación para intervenciones en apego dirigidas a primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1051-1063. doi: 10.11600/1692715x.13235280514
- Salter, M., Blehar, M., Waters, E. y Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Reino Unido: Routledge Taylor and Francis Group.
- Sampieri, R. y Mendoza, T. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill Education.
- Sánchez, M. (2012). El rol de hombre en la familia a través de la historia. *La voz del sembrero*. Medellín: Fundación Luis Amigó.
- (2016). Construcción social de la maternidad: el papel de las mujeres en la sociedad. *Opción*, 32 (13). Maracaibo: Universidad de Zulia, 921-953.
- Suárez, Y., Ebratt, J., Samper, C. y Medina, J. (2019). Apego parental y riesgo suicida en adolescentes y jóvenes. *Informes Psicológicos*, 19(2), 67-79. doi: 10.18566/infpsic.v19n2a05
- Triandis, H. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review American Psychology Association*, 96(3). Recuperado de <https://asset-pdf.scinapse.io/prod/2088861238/2088861238.pdf>
- Yip, J., Ehrhardt, K., Black, H. y Walker, D. (2017). Attachment theory at work: A review and directions for future research. *Journal of Organizational Behavior*, 39(2), 185-198.

Psicoterapia innovadora: estudio de caso con aplicación del Modelo Psicopedagógico del Bienestar

Innovative psychotherapy: case study with application of the Psychopedagogical Model of Well-being

Carolina Jiménez Teuta

Resumen

En la actualidad, las personas con problemáticas psicológicas y afectivas presentan dificultades adicionales a sus condiciones en salud mental. Primero, las medidas de bioseguridad impiden la atención presencial con terapeutas; en segundo lugar, se tiene la falta de interés por parte de las personas frente a los tratamientos, sobre todo, en casos donde se trabaja desde la psicología clínica tradicional como única opción en intervención, sin considerar la innovación y las estrategias con mayor aceptación por parte de los usuarios. El propósito de este estudio es presentar una intervención psicopedagógica innovadora con telepsicología que responda a estas necesidades actuales. *Método:*

Abstract

At present, people with psychological and affective problems present additional difficulties to their mental health conditions. First, biosafety measures prevent face-to-face care with therapists and second, the lack of interest on the part of people regarding the treatments, especially in cases where traditional clinical psychology is used as the only intervention option, without considering innovation and strategies with greater acceptance by users. The purpose of this study is to present an innovative psychopedagogical intervention with telepsychology that responds to these current needs. Method: design of $n = 1$. The patient's symptoms were evaluated by interview, BAI Test, BDI

CAROLINA JIMÉNEZ TEUTA. Centro Universitario cife, División de Maestría en Docencia y Desarrollo de Competencias, México. Contacto: [carolajit@hotmail.com]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 23, núm. 2, julio-diciembre 2021, pp. 37-60.
Fecha de recepción: 9 de enero de 2022 | Fecha de aceptación: 15 de marzo de 2022.

diseño de $n = 1$. Se evaluó la sintomatología del paciente mediante entrevista, test BAI, test BDI y autorreporte de Factores de Bienestar Afectivo (Cuestionario FABAs) que se proponen en esta investigación. Se implementó una intervención a distancia desde el Modelo Psicopedagógico del Bienestar (con enfoque cognitivo-conductual, psicología positiva y estrategias psicopedagógicas innovadoras como arte terapia, meditación, entre otras). *Resultados:* se calculó el índice de no solapamiento de todos los pares, cambio clínico objetivo y significancia clínica terapéutica para conocer su eficacia; después de la intervención, se encontró una disminución clínicamente significativa en la sintomatología y en el malestar afectivo ($CCO = 0.80; 0.53; 0.66$) ($NAP = 90; 90; 75$) ($BAI < 14; BDI \geq 14; FABAs > 60$). *Conclusiones:* la intervención desde el Modelo Psicopedagógico del Bienestar puede ser una alternativa de tratamiento con telepsicología, que fomenta la estabilidad afectiva de los individuos por medio de procesos pedagógicos y psicológicos sobre el bienestar humano con herramientas novedosas y atractivas para los pacientes.

PALABRAS CLAVE

Bienestar, innovación, intervención, psicopedagógico, telepsicología

Test and self-report of Affective Well-being Factors (FABA Questionnaire), which is proposed in this research. A distance intervention was implemented from the Psycho-pedagogical Model of Well-being (with a cognitive-behavioral approach, positive psychology and innovative psycho-pedagogical strategies such as art therapy, meditation, among others.). Results: the non-overlap index of all pairs, objective clinical change and therapeutic clinical significance were calculated to determine its efficacy; after the intervention, a clinically significant decrease in symptoms and affective distress was found ($CCO = 0.80; 0.53; 0.66$) ($NAP = 90; 90; 75$) ($BAI < 14; BDI \geq 14; FABAs > 60$). Conclusions: the intervention from the Psychopedagogical Model of Well-being can be an alternative treatment with telepsychology that promotes the affective stability of individuals through pedagogical and psychological processes on human well-being with novel and attractive tools for patients.

KEYWORDS

Well-being, innovation, intervention, psychopedagogical, telepsychology

En tiempos de pandemia una de las principales medidas de bioseguridad consideradas para disminuir los contagios fue el distanciamiento social, lo cual generó cambios significativos en el estilo de vida de las personas y repercutió en el desarrollo de las profesiones. En psicología, por ejemplo, los cambios de atención fueron drásticos, pues dejaron de hacerse intervenciones presenciales a fin de priorizar la atención a pacientes con COVID-19. En Madrid, 60% de las camas para atención en salud mental se utilizaron para la pandemia y se redujo 75% de la atención presencial de casos de salud mental (Organización de las Naciones Unidas, ONU, 2020). Esto motivó el uso de herramientas tecnológicas para responder a las necesidades de los pacientes que requirieran atención clínica.

Según Aragón, se dio un aumento de procesos clínicos remotos en 556%, con una reducción de citas presenciales de 81%. Es así como se implementó la alternativa de telepsicología o atención virtual con protocolos de ética y confiabilidad en cada país. Esto ha transformado a la psicología y la ha impulsado a actualizarse con el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Este método de atención seguirá incrementando como herramienta fundamental en la atención de la salud mental mediante el uso de videoconferencias y atención telefónica (Moreno y Porras, 2020).

Aunque se han establecido nuevos protocolos y herramientas tecnológicas para avanzar en el proceso terapéutico, algunos todavía prefieren la atención presencial, tomando medidas de bioseguridad que hacen compleja la atención. Por un lado, pueden presentar indicadores de ansiedad y pensamientos de preocupación por el contagio en los centros médicos; además, el uso de la mascarilla durante la atención genera inconvenientes en el *Rapport*, el contacto y la lectura emocional que se genera durante los procesos psicoterapéuticos, pues es difícil llevar a cabo una lectura del rostro y de las emociones. Esto genera un efecto negativo en la interrelación al alterarse la manera de comunicar nuestras emociones, ya que el rostro es una placa nerviosa que nos permite leerlas y comunicarnos

(León, 2021), siendo vital esta lectura al establecer *Rapport* y entendimiento de las emociones del usuario.

Así, las TIC se convierten en un recurso único para el abordaje con pacientes por medio de sesiones virtuales, aunque esto no implica que haya un cambio estructural en la psicoterapia, sino en el medio por el cual se ejecuta (Moreno y Porras, 2020). Para ello, es necesario que la reestructuración terapéutica se acomode a las nuevas necesidades, intereses y expectativas de los usuarios, lo cual debe incorporarse con las nuevas tecnologías. Esta incorporación de los conocimientos de la psicología debe realizarse con un contenido científico (Urzúa, Vera, Caqueo y Polanco, 2020), considerando que “la intervención psicológica suele ser igual de eficaz en persona, por teléfono o video” (ONU, 2020: 19) y basado en la documentación de estudios aleatorios controlados que han demostrado que este método tiene resultados eficaces, fiables y con validez en la atención, evaluación y *Rapport*.

El uso de las TIC en la intervención psicológica presenta alto nivel de satisfacción; asimismo, hay beneficios adicionales, como el compromiso de la red de apoyo, permanencia del usuario, facilidad de horarios y evitación de desplazamientos, lo cual incide en ahorro de tiempo y transporte y en el acceso a poblaciones distantes (Olivos, 2020). De esta manera, se tiene a la mano una herramienta que genera múltiples aprovechamientos en pro de la atención de las personas con malestar afectivo y psicológico.

Así como la tecnología ha sido una respuesta a esta realidad, es indispensable formular estrategias de intervención innovadoras y accesibles para reducir los impactos psicológicos adversos del panorama actual. Esta creación de estrategias debe potencializar la innovación en evaluación, prevención e intervención, sin dejar de lado la formación de los profesionales en el proceso.

Se sabe que la psicología ha avanzado en los métodos de tratamiento e intervención; por ejemplo, hoy en día, las terapias de tercera generación y la psicología positiva ayudan a tener una visión diferente de la terapia, incluso, existen programas modulares en línea autoaplicados que nos llevan a trabajar factores de bienestar, como la regulación emocional, moti-

vacación, optimismo, virtudes y fortalezas, gratitud, entre otras. Éstos han demostrado altas tasas de adherencia y finalización del proceso debido a su flexibilidad y personalización que se adaptan a las necesidades actuales (De la Rosa, Moreyra y De la Rosa, 2020), involucrando estrategias que permiten incorporar en la psicología contemporánea técnicas como la meditación y el *Mindfulness* que, desde el punto de vista neurocientífico, conllevan a la disolución de aprendizajes previos con experiencias presentes, por lo que es una herramienta o ejercicio pedagógico con resultados positivos sobre el bienestar y la felicidad en la gestión de procesos mentales relacionados con la ansiedad, depresión, entre otros (Águila, 2020). Es así como se mantiene el trabajo de acompañamiento en psicoterapia a distancia, con la generación de herramientas de autoayuda y un contacto inmediato, autónomo, con comunicación telefónica o virtual con el usuario y su red de apoyo, lo cual permite disminuir su vulnerabilidad psicológica (Febles, 2021) y garantiza la adherencia al proceso hasta su finalización. Por ello, la importancia de que se desarrolle desde una visión más pedagógica, donde los usuarios estén directamente interesados en aprender sobre sí mismos y sobre su bienestar.

Es evidente que ha habido avances en términos tanto tecnológicos, como de intervención, pero los procesos de innovación terapéutica deben ahondar en un ámbito mucho más pedagógico, pues los procesos psicoterapéuticos son, en sí mismos, procesos de aprendizaje y enseñanza y, por lo tanto, educativos (Tena-Hernández, 2020), donde intervienen dos entes indispensables: el terapeuta como maestro y el usuario como aprendiz. Por tal motivo, se debe trabajar desde la psicoeducación, pues la psicoterapia es un proceso de educación y reeducación, donde se pretende que quien reciba un servicio, aprenda estrategias que le ayuden a identificar y minimizar su malestar, desarrollar y entrenar habilidades para obtener bienestar y replicar sus aprendizajes con conocidos, generando así prevención psicoeducacional.

También es importante llenar los vacíos con el desarrollo de estrategias prácticas, sencillas, educativas y entretenidas que sean del agrado, comprensión e interés de todas las personas, incluyendo aquellas con li-

mitaciones, como analfabetismo y pobreza, que impidan el acceso a este tipo de procesos, de modo tal que los usuarios desarrollen mayor adherencia al tratamiento y no se sientan condicionados en espacios y tratamientos clínicos hacia los que puedan sentir resistencia, todo con el fin de mejorar la condición de vida de los individuos.

Por tal motivo, este estudio tiene los siguientes propósitos: 1) presentar una alternativa de intervención enfocada en la búsqueda de bienestar, a través de la psicopedagogía; 2) involucrar las TIC en nuevas prácticas de bienestar personales respondiendo a los avances tecnológicos para la atención desde la psicología educacional; 3) evidenciar la importancia de mantener la rigidez científica y bases conceptuales cuando se diseñan modelos diversos para la intervención en problemáticas de salud mental; 4) visualizar la significancia de diseñar nuevas estrategias basadas en metodologías, herramientas y técnicas innovadoras acordes a los intereses y necesidades del panorama actual, y 5) motivar a la apertura profesional por la innovación e investigación de nuevos métodos de intervención emocionales.

Método

El presente estudio trabajó el método de caso único. En esta ocasión, al trabajar desde una perspectiva psicopedagógica, se considera un modelo de investigación cuasi experimental desde las ciencias humanas y en la investigación pedagógica como paradigma de investigación, siendo un método que permite profundizar, caracterizar y evaluar un problema en particular y en determinada situación (Soto y Escribano, 2019). En este estudio de caso único se utilizó diseño de $n = 1$ de tipo A-B, con seguimiento de seis meses. La atención psicopedagógica se estableció a distancia debido a las medidas implementadas para reducir la propagación del virus SARS-COV-2. Por ende, las sesiones de línea base (LB) e intervención se realizaron a distancia, utilizando diferentes medios electrónicos (llamada telefónica, mensajería instantánea y video llamada) y las sesiones de se-

guimiento se realizaron de manera presencial en un ambiente natural a las afueras de la ciudad.

PARTICIPANTES

El paciente es un hombre de 32 años, soltero, con licenciatura y cuenta con un trabajo estable en el sector privado. Radica en el municipio de Funza y, aunque vive solo en un departamento, éste se ubica dentro de la casa de sus familiares directos.

El paciente se acercó de manera voluntaria por preocupaciones motivacionales manifestando lo siguiente: “siento que no estoy motivado para hacer las cosas que quiero hacer”. Sin embargo, después de dos sesiones de entrevista inicial, presentó una urgencia psicológica atendida por la Secretaría de Salud del hospital de Funza y después se le hospitalizó por un cuadro de ansiedad. Permaneció dos días en observación y al salir, por medio de mensajería instantánea, inició el proceso de intervención, cuyo motivo de consulta en esta ocasión fue: “tuve un ataque de ira con pensamientos de autolesión, pensaba en cortarme el cuello en el momento que discutí con todos”.

INSTRUMENTOS

Se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Entrevista psicológica semiestructurada. Método de entrevista que se guía tanto de manera espontánea, por lo que va surgiendo en el diálogo libre, como por preguntas guía, con una línea precisa de información, que debe responder el usuario (Ríos, 2019). El número de ítems depende de la situación y tiene mínimo preguntas de identificación básica con datos sociodemográficos.
- Inventario de Depresión de Beck (BDI). Cuestionario creado por Aaron T. Beck. Con un total de 21 ítems con cuatro opciones de respuesta (0 a 3 puntos), se desarrolla como autorreporte y busca medir la gravedad subjetiva de la sintomatología depresiva durante los últimos me-

ses, incluyendo la última semana (Valdés, Morales, Pérez, Medellín, Rojas y Krause, 2017). A mayor puntaje, mayor sintomatología depresiva: depresión ausente (0-9 puntos), leve (10-16 puntos), moderada (17-29 puntos) y severa (30 o más).

- **Inventario de Ansiedad de Beck (BAI).** Creado por Beck, es un cuestionario de 21 preguntas. Con una escala Likert de 4 puntos (0 para nada a 3 severamente o mucho), proporciona un rango de puntuaciones entre 0 y 63 (0-7 ansiedad mínima, 8-15 ansiedad leve, 16-25 ansiedad moderada y 26-63 ansiedad severa), está diseñado para evaluar la gravedad de la sintomatología de ansiedad (Vizioli y Pagano, 2020).
- **Autorreporte de afectividad humana (FABA).** Este cuestionario es de elaboración propia. Se utiliza como una herramienta de apoyo, más que como un instrumento de medición, pues aún no cuenta con estudios de validez y confiabilidad. Se desarrolla mediante el autorreporte de manera cuantitativa, donde se debe clasificar el nivel de bienestar entre 0 y 100 (0-19 ausencia de bienestar, 20-39 bienestar bajo, 40-59 bienestar promedio, 60-79 bienestar alto y 80-100 bienestar muy alto). Mide seis factores de bienestar afectivo: 1) pensamientos y emociones positivas, 2) autopercepción positiva, 3) propósitos, 4) relaciones positivas, 5) dominio del ser en resiliencia y 6) percepción de vida en plenitud. Este instrumento se basa en la escala de Bienestar Psicológico de Carol Ryff (escala de 29 ítems), la cual evalúa las seis dimensiones de bienestar: autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, crecimiento personal y propósito en la vida (Uribe, Ramos, Villamil y Palacio, 2018)

PROCEDIMIENTO

De acuerdo con los propósitos de la investigación, el estudio se desarrolló en tres fases:

- **Fase 1. Valoración afectiva.** De acuerdo con las características del diseño planeado A-B con seguimiento, los instrumentos de evaluación se aplicaron en las sesiones de línea de base LB (sesión 1 y 5), durante

el proceso de intervención (sesión 10, 15 y 20), en el cierre (sesión 25) y en seguimiento a tres meses (sesión 26 y 27).

- Fase 2. Intervención psicoterapéutica. Se optó por la aplicación del Modelo Psicopedagógico del Bienestar (MPB), que incluye un tratamiento cognitivo-conductual y un proceso de bienestar con base en el modelo psicológico del bienestar y psicología positiva, utilizando herramientas y técnicas de tercera generación como meditación, arte-terapia y musicoterapia. La intervención tuvo como objetivo identificar y evaluar el estado de los factores de afectividad humana, discriminando los que se encontraban en malestar con el fin de mejorarlos, mientras se buscaba disminuir los factores de malestar y reducir la sintomatología ansiosa y depresiva con el uso de estrategias psicopedagógicas que se especifican en la tabla 1.

Tabla 1. Estrategias psicopedagógicas de intervención MPB.

Estrategia	Descripción
Psicoeducación	Proceso de enseñanza en el que se aprende a partir de dificultades personales y sus opciones para mejorarlas, desde una concepción teórica y práctica. Se considera como “un proceso por el que la persona tiene la posibilidad de desarrollar potencialidades propias con base en el descubrimiento de sus fortalezas. Este proceso le lleva a ser capaz de analizar y enfrentarse a las situaciones cotidianas de una forma más adaptativa a como lo venía haciendo” (Tena-Hernández, 2020: 38).
Registro de emociones	Herramienta pedagógica con la cual las personas llevan un registro de las emociones diarias más fuertes o intensas que sienten en determinada situación y con los pensamientos que las ocasionaron; la herramienta cuenta con un círculo de las diferentes emociones, sentimientos y estados afectivos.
Arteterapia (dibujo, escritura, musicoterapia y fotografía)	Modalidad de intervención que hace parte de la psicoterapia con una base teórica y técnica desde la psicología y ayuda a cumplir objetivos terapéuticos con recursos del área artística: musicoterapia, danza terapia, psicodrama, terapia plástica, biblioterapia, teatro y escritura (Armas y Gamboa, 2019).

Cuestionario de autoco- nocimiento	Cuestionario que, por medio de preguntas de autorreporte y posterior familiarización con personas cercanas, busca resolver la interrogante ¿Quién soy? Se distribuye en dos áreas: personal y emocional.
Plan de metas	Ejercicio práctico en el que la persona debe diseñar un plan estructurado de metas semanales en nueve áreas de ajuste personal. Debe utilizar un diseño visualmente atractivo recurriendo a su creatividad e imaginación y darle seguimiento.
Ciclo emocional	Mediante el uso de una rueda de emociones, sentimientos y estados emocionales, el usuario identifica su emoción, sentimiento o estado real en cada circunstancia que vive y lleva un control por escrito.
Meditación	Es una práctica que ha demostrado en diversos estudios aportes a la salud mental y física a corto y largo plazo. Esta técnica consiste en un proceso de sensibilización introspectiva que ayuda a crear consciencia sobre procesos y hábitos de comportamiento y pensamiento, permitiendo que estos últimos no sean repetitivos y así dar paso a la reestructuración cognitiva al ser más consciente. (Morrison, Paz-Díaz, Gutiérrez, Frías, Espinosa, Soto, González, Mella y López, 2020).
Registro conductual	Es una técnica que permite medir las conductas y el número de veces que ocurren durante un tiempo específico mediante anotaciones de los comportamientos con el fin de controlarlos.
Reestructuración cog- noscitiva	Técnica que consiste en identificar pensamientos <i>desadaptativos</i> y sustituirlos por unos más apropiados. Es una “estrategia de tipo cognitivo que cambia el significado dado a la situación estresante” (Andreo, Salvador y Orteso, 2020: 218).

FUENTE: Elaboración propia.

En total se desarrolló un proceso de intervención psicopedagógico de 25 sesiones. A continuación, se describen los factores de bienestar trabajados por sesión y los objetivos que se desarrollaron de acuerdo con la necesidad del usuario, pero con una guía de propósitos del MPB.

Tabla 2. Sesiones del MPB.

N	Factor B	Estrategia	Objetivo
1	Autopercepción	Autorreporte FABA	Realizar valoración afectiva inicial y crear el perfil general de la situación de malestar.
2	Dominio del ser	Psicoeducación	Enseñar cómo la fragilidad afecta nuestra manera de reaccionar. Esto se realizó porque se encontraba en crisis anímica por estrés e ira.
3	Relaciones	Registro de emociones	Evaluar las relaciones del entorno familiar cercano, las redes de apoyo.
4	Pensamiento y emoción	Psicoeducación	Estabilizar el estado anímico, pues se encontraba en el hospital por una crisis de ira. Ataque de ansiedad.
5	Dominio del ser	Autorreporte FABA Psicoeducación con video	Educar sobre la resiliencia <i>versus</i> fragilidad y cómo éstas nos permiten enfrentar o evitar situaciones de la vida. Realizar seguimiento de su estado afectivo.
6	Dominio del ser	Arteterapia dibujo “huevo”	Reconocer sus momentos, estados y posibles situaciones de fragilidad.
7	Relaciones	Cuestionario de autoconocimiento	Autoevaluar defectos como pareja en los diferentes roles que establece y ha establecido.
8	Relaciones	Cuestionario de autoconocimiento Reestructuración cognoscitiva	Autoevaluar cualidades como pareja. Confrontar frente a la realidad de sus decisiones y acciones.
9	Autopercepción	Arteterapia escritura	Entender cómo se forjó, quién es y los vínculos de la infancia.
10	Pensamiento y emoción	Psicoeducación Registro de emociones	Realizar autocontrol de pensamientos por medio de la identificación del círculo de emociones, sentimientos y estados emocionales.
11	Autopercepción	Arteterapia, videos y audiovisuales	Reflexionar sobre su autopercepción negativa, entender la soledad y realizar ejercicios para quererse a sí mismo.
12	Propósitos	Plan de metas	Entrar en acción, tomar decisiones y actividades para su bienestar.

13	Autopercepción	Ciclo emocional	Analizar el propio ciclo emocional. Cómo sus características lo llevan a interrelacionarse con otros.
14	Relaciones	Psicoeducación	Analizar la manera como interactúa con otros.
15	Autopercepción	Autorreporte FAB A	Revisar cambios en los seis factores e indicadores sintomáticos.
16	Propósitos	Plan de metas	Enfocar la atención en etapas de infancia y adolescencia y elaborar tareas sobre esas etapas.
17	Relaciones	Psicoeducación Registro de emociones	Evaluar su probabilidad respecto de las dificultades en relaciones afectivas y así eliminar la <i>rumiación</i> de pensamientos para disminuir el estrés.
18	Autopercepción	Ciclo emocional	Realizar un seguimiento del ciclo de emociones en cuanto a las dificultades que presenta.
19	Propósitos	Plan de metas	Organizar y ejecutar metas semanales en tres áreas de vida (pareja, social y espiritual); le quedan pendientes trabajar la siguiente semana (personal y educativa).
20	Autopercepción	Autorreporte FAB A	Revisar cambios en los indicadores sintomáticos y avances en las dificultades.
21	Propósitos	Psicoeducación Arteterapia, fotografía	Tener un pasatiempo durante el tiempo libre que tenga que ver con el arte, a fin de generar una actividad de flujo. Inicia curso de fotografía.
22	Pensamiento y emoción	Reestructuración cognoscitiva	Cambiar el registro de emociones por un registro conductual, donde se añade una casilla de cambio de pensamientos negativos iniciales por nuevos positivos.
23	Propósitos	Psicoeducación Arteterapia, video y audiovisual	Aprender sobre la administración del tiempo para cumplir las metas establecidas en nueve áreas de vida y así sentirse mejor consigo mismo.
24	Percepción de vida	Arteterapia Meditación	Encontrar qué le mueve y su relación con las acciones actuales para continuar por ese rumbo, así como las autoafirmaciones positivas de amor propio creadas por él.

25	Percepción de vida	Musicoterapia Autorreporte FABA	Hacer una valoración afectiva final con los seis factores de bienestar humano. Entender la vida desde una percepción de plenitud por medio de sus conclusiones y el resultado del proceso, presentando sus autoafirmaciones positivas.
----	--------------------	------------------------------------	---

FUENTE: Elaboración propia.

- Fase 3. Seguimiento. Una vez que finalizaron las sesiones psicopedagógicas, se llevaron a cabo dos sesiones de seguimiento tres meses después de finalizar el proceso.

Tabla 3. Sesiones de seguimiento posintervención MPB.

N	Factor B	Estrategia	Objetivo
26	Autopercepción	Autorreporte FABA Musicoterapia (sonidos naturales) y meditación	Realizar seguimiento en la evaluación afectiva de seguimiento tres meses después. Reforzar aprendizajes de meditación y relajación.
27	Percepción de vida	Ecoterapia Arteterapia escritura Psicoeducación Autorreporte FABA	Enseñar sobre el perdón y soltar. Hacer un ejercicio de perdón y compasión con sus padres y consigo mismo para continuar viendo la vida de manera más positiva por medio del trabajo con la naturaleza. Evaluar mediante seguimiento su estado afectivo actual.

FUENTE: Elaboración propia.

Análisis estadístico

Para el análisis estadístico de datos, se optó por la significancia clínica de cambios terapéuticos, índice de no solapamiento NAP y cambio clínico objetivo CCO.

- Significancia clínica de cambios terapéuticos. Método de Jacobson y Truax, conocido como método JT. Está diseñado para estimar cuándo se produce un cambio estadísticamente fiable, verificando la confiabilidad del cambio mediante un análisis del cambio pre y posintervención (Mata, Bernardes, Azevedo, Chianca, Pereira y Carvalho, 2018). Se considera que hay un cambio clínicamente significativo cuando, según los instrumentos que miden salud mental, un paciente pertenece a una población disfuncional y después del tratamiento, la distribución de puntuaciones de dichos instrumentos lo ubica en una población funcional. En este estudio se utilizó la puntuación que corresponde a los puntajes de la media de la distribución funcional de cada instrumento, para BAI \bar{x} 15, BDI \bar{x} 14 y FAB A \bar{x} 50.
- Solapamiento de todos los pares. Para calcular el tamaño del efecto de la intervención en este estudio, se utilizó Nonoverlap of All Pairs (NAP), desarrollado por Parker y Vannest, y funciona comparando por pares todos los solapamientos realizados entre la LB y todos los datos recogidos durante la fase de intervención con la fórmula NAP (Baeza, Cruz y Lira, 2021) que aparece a continuación:

$$NAP = \frac{(\text{Número de pares sin solapamiento}) + (0.5 \times \text{Número de empates } E) \times 100}{\text{Número de pares de datos comparando A y B}}$$

De acuerdo con este método, puede interpretarse el porcentaje de datos que muestran mejoría desde la línea de base con la siguiente categorización: efecto débil 0-0.65; efecto medio 0.66-0.92; efecto fuerte: 93-100.

- Cambio clínico objetivo. Este método, creado por Cardiel, permite evaluar los efectos de un tratamiento, reporta una diferencia entre la evaluación inicial y la posevaluación, y registra así una medida de cambio producto de la intervención. Cuando el índice es ≥ 0.20 , se considera clínicamente significativo (Lugo y Pérez, 2021). Para calcular el Cambio Clínico Objetivo, se computa la diferencia entre las puntuaciones del pretest y posttest dividida entre el pretest.

Consideraciones éticas

Este estudio se realizó siguiendo las consideraciones y normas éticas acorde a la ley 1090 de 2006 del *Código Deontológico y Bioético* de psicología de Colombia. En la última sesión de seguimiento, se realiza el consentimiento informado y autorización de manejo de datos del proceso de implementación del MPB por parte del usuario, que incluyen recolección de datos básicos, observación directa en sesiones y cuestionarios semiestructurados.

Discusión

Considerando que los resultados de este estudio realizado con un caso único al que se le aplicó el modelo psicopedagógico del bienestar son positivos, podemos entender que, desde un enfoque pedagógico, el entendimiento del bienestar afectivo individual es indispensable y requiere un proceso educativo mucho más profundo y grupal. Este tipo de alternativas de intervención se debe llevar a la escuela sin confundir la psicopedagogía del bienestar afectivo con procesos de *coaching*, pensamiento positivo, procesos de autoayuda ni centrándose en educación e inteligencia emocional; más bien, se requiere un proceso pedagógico que incluya las bases teóricas científicas e innovadoras de las nuevas corrientes psicológicas. Las investigaciones han demostrado que educar en emociones, fortalezas, virtudes y otros pilares de la teoría del bienestar ha potencializado la resiliencia, disminuido el dolor emocional y ayudado a los niños en su presente y futuro (Sandoval y López, 2017).

Este enfoque psicopedagógico del bienestar puede desarrollar de modo individual y grupal una acción preventiva y de intervención y, además, puede trabajarse desde la escuela, donde un mediador de aprendizaje actúa como puente de conocimiento hacia sus alumnos con el objetivo de enseñar sabiduría afectiva y bienestar psicológico, un saber que, dentro del aula, no debería ser exclusivo de los profesionales de salud mental.

Queda claro que la innovación en tecnología es una herramienta que debe usarse en favor de los procesos psicoterapéuticos. Está demostrado que los métodos asincrónicos, al igual que las intervenciones a distancia que usan las TIC, como páginas web con procesos autoguiados y correos electrónicos, han tenido resultados positivos en la disminución de estados de malestar emocional como la ansiedad, depresión, desesperanza e ideación suicida (Finlayson, Jones y Pickens, 2021). Aun cuando el cambio de trabajar de manera presencial a trabajar en línea pueda presentar sentimientos incómodos en terapeutas, es una necesidad que apenas está comenzando y que probablemente continuará siendo una alternativa a la que es mejor acogerse y aprender a utilizarla de la forma más ética y responsable posible.

Adicional al nuevo uso de tecnologías, es tarea indispensable de los profesionales en salud mental continuar con la creación y búsqueda de opciones innovadoras para no caer en la aplicación de intervenciones o técnicas sin base estructural y científica, que puedan convertirse en ejercicios pseudocientíficos y que, al contrario de ayudar a quienes lo requieran, terminen afectando a las personas que tienen diagnósticos o dificultades de salud mental. Está demostrado que algunos tratamientos que no consideran las necesidades psicosociales, sin base teórica ni pluralidad metodológica, investigación, análisis o solidez conceptual, pueden empeorar el estado de las personas (Fernández, 2020); por ende, las estrategias deben apuntar a cumplir con requerimientos técnicos y conceptuales con el fin de que se obtengan resultados relevantes y distinguiendo la ciencia como pilar de la innovación.

Así, la tarea de los profesionales de la salud no ha de limitarse a repetir métodos tradicionales, sino que debe producir, estudiar e investigar nuevas estrategias basadas en problemas actuales y proponer y considerar todas las áreas de la vida de las personas, incluso, la espiritual. Este último aspecto parece olvidado por muchas teorías psicológicas que no perciben al ser humano como una integración de múltiples factores, lo cual propicia la proliferación de técnicas pseudocientíficas. Como resultado de ello, las personas suelen acudir a métodos estructural y científicamen-

te vagos, usando procesos esotéricos, bioenergéticos, de *coaching*, entre otros, cuyos ejercicios resultan más dinámicos y espirituales.

Sin embargo, los pacientes necesitan prácticas integrativas, bajo la estructura, límites, manejo respetuoso e íntegro de sus necesidades psicológicas y un manejo práctico de la psicología (Sola, Pozo y Arenas, 2017). Por ello, nuestra tarea fundamental como profesionales es innovar sin caer en eclecticismos, sino manteniendo el rigor científico y trabajando desde la interdisciplinariedad.

Ya son muchos estudios los que demuestran la viabilidad en el uso de herramientas novedosas en situaciones de crisis. Por ejemplo, se ha demostrado que la musicoterapia como medio terapéutico puede aliviar tensiones y reducir el malestar emocional al producir una sensación de placer. De igual manera, la arteterapia, manejada desde diversos tipos de arte, como el plástico, el dibujo, entre otros, es óptimo para aplicar en diferentes personas, contextos, situaciones y lugares, ya que puede aplicarse de manera tanto individual, como grupal. En conclusión, el uso de diversas expresiones artísticas como proceso terapéutico puede contribuir a mejorar la calidad de vida, promover el desarrollo personal y aportar a la salud mental. Sin embargo, estas herramientas no reemplazan el tratamiento convencional, sino que son complementarias al proceso terapéutico (Oliveira, Silva y Ribeiro, 2020). Estos beneficios también existen en otras técnicas como la meditación y el *mindfulness* que, en intervenciones, según varios estudios aleatorios, reducen los síntomas de ansiedad, dolor crónico, depresión y otras condiciones de malestar afectivo. Así, logra gran impacto positivo en la salud física y mental y genera mayor bienestar psicológico, emocional y social (Alvarado-Díaz y Pagán-Torres, 2021). He aquí la importancia de utilizar estas herramientas como apoyo en las intervenciones psicoterapéuticas, de la misma forma que se usan en el MPB bajo una visión estructurada y científica.

A pesar de que este estudio presenta una alternativa innovadora de intervención, tiene dos limitaciones considerables: por un lado, el número de participantes; por otro, la validación del cuestionario FABAs. Por ende, algunos posibles objetivos de una investigación futura podrían considerar

obtener la validez y confiabilidad del instrumento aplicado a población en general de manera individual y grupal, para que esto permita evaluar su aplicabilidad en el aula; asimismo, realizar una réplica directa del MPB con una muestra significativa. Otro aspecto importante por mejorar es tomar medidas de seguimiento de los factores de bienestar al igual que los test aplicados, a fin de medir significancia de la intervención, pues, aunque se hizo pretest y postest, debería haber más medidas a lo largo del proceso.

Los profesionales de la salud mental y de la educación tienen una gran responsabilidad en esta época de crisis donde la salud mental y la calidad de vida se están viendo tan afectadas. No depende sólo de los economistas, empresarios y profesionales de la salud crear posibilidades de mejora en la calidad de vida de los individuos, pues sin la educación en salud mental, no hay salud ni estabilidad social. Por ello, los profesionales comprometidos con su vocación deben generar nuevas investigaciones que alimenten la psicología desde una visión innovadora e incluso holística, sin caer en eclecticismos o paradigmas que no apliquen a la realidad, pues la lucha actual es con las crisis que ha generado la pandemia y con las técnicas pseudocientíficas que ganan más adeptos y confunden aún más a los individuos que realmente necesitan ayuda.

RESULTADOS

En la primera y quinta sesión de evaluación se realiza valoración afectiva inicial para completar LB, y se obtienen los siguientes puntajes: test BAI = 36 y 36; test BDI = 32 y 30; cuestionario FABA = \bar{x} 29.16. Al iniciar el proceso y de acuerdo con los puntos de corte reportados en la sección de instrumentos, estos resultados indican: ansiedad severa, depresión severa y bienestar bajo, respectivamente.

En la figura 1 se muestran los puntajes obtenidos en el test BAI. El análisis visual de datos muestra durante la LB sintomatología ansiosa severa = > 36; conforme la intervención continua, se nota un cambio gradual; para la sesión 10, una disminución a 24; en la sesión quince, a 20 y, en la

sesión veinte, a 14. Al final de la intervención, el puntaje se mantuvo por debajo del punto de corte (7) y durante el seguimiento a tres meses.

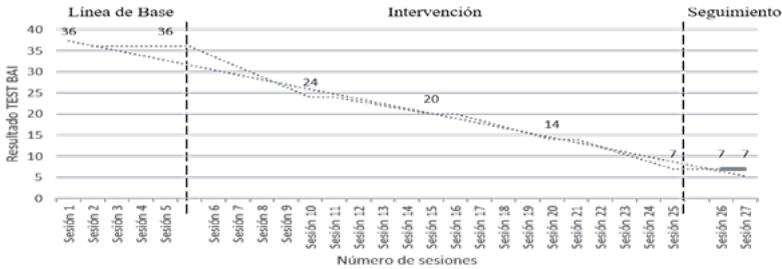


Figura 1. Sintomatología ansiosa a lo largo de las sesiones (BAI).

Nota: Eje x, número de mediciones; eje y, puntaje crudo obtenido en el BAI.

Las líneas verticales punteadas indican la distinción entre las fases de LB, intervención y seguimiento. FUENTE: Elaboración propia.

En la figura 2, se observan los puntajes obtenidos en el BDI. El análisis visual de datos muestra durante la LB (primera y quinta sesión) sintomatología depresiva severa con puntuación fuera del rango de normalidad ($= > 32$ y 30 , respectivamente); una vez que la intervención avanza y se reevalúa en la sesión 15, el rango es de 26, en sesión veinte (17) y, al finalizar y en seguimiento, el punto de corte se mantiene en 14.

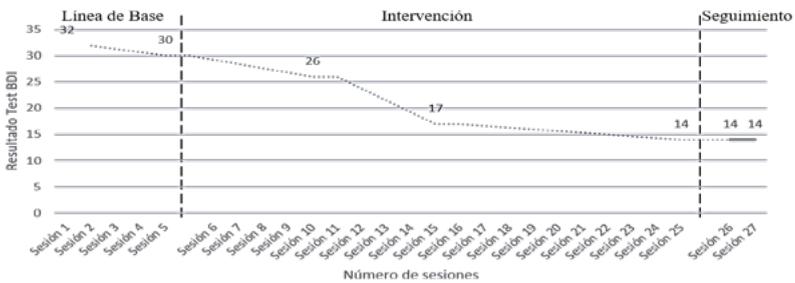


Figura 2. Sintomatología depresiva a lo largo de las sesiones (BDI).

Nota: Eje x, número de mediciones realizadas; eje y, puntaje obtenido en el test BDI.

Las líneas verticales punteadas indican la distinción entre las fases de LB, intervención y seguimiento. FUENTE: Elaboración propia.

Por último, en la figura 3 podemos evidenciar el resultado del pretest realizado en la sesión 1 y el postest realizado en la sesión 25 de los factores de bienestar; en el pretest, se tiene un promedio $\bar{x} = 29.16$, considerado bienestar bajo, donde “percepción de vida” registró el puntaje más bajo de los seis factores y en postest un promedio $\bar{x} = 86.66$, equivalente a un rango de bienestar muy alto, donde “relaciones” obtuvo el puntaje más bajo, pero dentro de la equivalencia a bienestar alto.

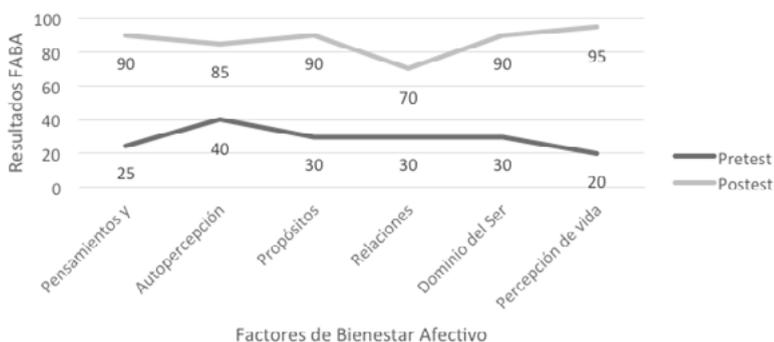


Figura 3. Indicadores de bienestar afectivo pre y postest (FABA).

Nota: Eje x, seis factores de bienestar afectivo; eje y, puntaje de cada uno de los factores. La línea horizontal inferior evidencia el resultado de pretest y la línea horizontal superior el resultado postest.

FUENTE: Elaboración propia.

En la tabla 4, tenemos los resultados del análisis de significancia clínica de cambios terapéuticos; para este proceso, se toma en cuenta el punto de corte entre funcional y disfuncional, evaluando el puntaje inicial y el puntaje final, considerándose “recuperado” en BAI, pues el puntaje diferencial es menor a 14. En el test BDI, se ubica en “recuperado” al tener un puntaje final igual a 14 y en FABA se ubica en mejorado por alcanzar un cambio mayor a 60.

Tabla 4. Resultados de significancia clínica.

Medida e indicador	Estado probable del paciente			
	Recuperado	Mejóro	Sin cambios	Empeoro
<i>Ansiedad (BAI)</i> Punto de corte (C) entre funcional y disfuncional	Puntuación en el BAI < 14	Puntuación en el BAI ≥ 14	Puntuación = 36	Puntuación ≥ 37
<i>Depresión (BDI)</i> Punto de corte (C) entre funcional y disfuncional	Puntuación en el BDI < 14	Puntuación en el BDI ≥ 14	Puntuación = 32	Puntuación ≥ 33
<i>Factores de Bienestar (FABA)</i> Punto de corte (C) entre funcional y disfuncional	Puntuación en el FABA > 60	Puntuación en el FABA ≥ 40	Puntuación = 29	Puntuación < 29

FUENTE: Elaboración propia.

Respecto del análisis de índice de solapamiento de todos los pares NAP, se evidencia en la tabla 5 que, para las variables de “ansiedad” y “depresión”, se presenta un valor NAP = 90. La variable de factores de bienestar, que en este caso se encontraba en “malestar emocional”, obtuvo un índice de 75. Todos los resultados representan un efecto fuerte estadísticamente, lo cual indica que la intervención desde el MPB a distancia tuvo un efecto fuerte y significativo.

Tabla 5. Resultados NAP.

Variable	NAP	Tamaño del efecto
Ansiedad	90	Efecto fuerte
Depresión	90	Efecto fuerte
Factores de bienestar	75	Efecto fuerte

FUENTE: Elaboración propia.

En la tabla 6, se encuentra el análisis estadístico del cambio clínico objetivo para la variable de ansiedad $CCO = 0.80$, para la variable depresión $CCO = 0.53$ y en factores de bienestar un $CCO = 0.66$, por lo que se puede afirmar que existe un cambio clínicamente significativo para las tres variables, dado que tuvieron un cambio mayor a 0.20.

Tabla 6. Resultados cco.

Variable	cco	Mayor a 0.20	Interpretación
Ansiedad	0.80	Sí	Mejoría clínica significativa.
Depresión	0.53	Sí	Mejoría clínica significativa.
Factores de bienestar	0.66	Sí	Mejoría clínica significativa.

FUENTE: Elaboración propia.

Referencias

- Alvarado-Díaz, E. y Pagán-Torres, O. (2021). Consideraciones sobre la espiritualidad y la religión como recursos de afrontamiento durante la pandemia del COVID-19. *Revista Caribeña de Psicología*, 5 (e5007), 1-12. doi: 10.37226/rep.v5i1.5007
- Águila, C. (2020). *Mindfulness* e investigación psicológica positivista: críticas y alternativas. *Psychology, Society y Education*. 12 (1), 57-69. doi: 10.25115/psye.v10i1.2159
- Andreo, A., Salvador, P. y Orteso, F. (2020). Ansiedad y estrategias de afrontamiento. *European Journal of Health Research*, 6 (2), 213-225. doi: 10.30552/ejhr.v6i2.218
- Armas, J. y Gamboa, S. (2019). Arte terapia como modalidad de intervención psicológica para fortalecer el locus de control interno de los adultos. *Repsi. Revista Ecuatoriana de Psicología*, 2 (3), 82-98. doi: 10.33996/rep.v2i3.19
- Baeza, E., Cruz, S. y Lira, J. (2021). Evaluación de activación conductual en universitarios que consumen marihuana: estudio piloto. *Revista Internacional de Investigación en Adicciones*, 7(2), 13-22. doi: 10.28931/riiad.2021.2.02

- De la Rosa, A., Moreyra, L. y De la Rosa, N. (2020). Intervenciones eficaces vía Internet para la salud emocional en adolescentes: Una propuesta ante la pandemia por COVID-19. *Hamut'ay Revista Cuatrimestral de Divulgación Científica*, 7 (2), 18-33. doi: 10.21503/
- Finlayson, B., Jones, E. y Pickens, J. (2021). Solution focused brief therapy telemental health suicide intervention. *Contemporary Family Therapy*. 43 (4). doi: 10.1007/s10591-021-09599-1
- Febles, M. (2021). Experiencia de reducción de la vulnerabilidad en la consultoría psicológica telefónica “Bienestar Psicológico” durante el primer brote de la COVID-19. *Alternativas Cubanas en Psicología*, 9 (25), 71-83. Recuperado de <https://n9.cl/pupid>
- Fernández J. (2020). El problema de la demarcación. Ciencia, psicología y psicoterapia. *Psychologist Papers*, 41 (3), 163-173. doi: 10.23923/pap.psi-col2020.2941
- León, E. (2021). Distanciamiento social: una problemática en tiempos de COVID-19. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(1), 203-218. doi: 10.33386/593dp.2021.1.362
- Lugo, I. y Pérez, Y. (2021) Intervención cognitivo-conductual para disminuir depresión y ansiedad en una persona con asma: Estudio de caso. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 7 (2), 364-383. doi: 10.22402/j.rdiyps.unam.7.2.2021.331.364-383
- Mata, L., Bernardes, M., Azevedo, C., Chianca, T., Pereira, M. y Carvalho, E. (2018). Jacobson and Truax Method: Evaluation of the clinical effectiveness of a home care program after prostatectomy. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 26 (3003), 1-9. doi: 10.1590/1518-8345.2249.3003
- Moreno, G. y Porras, D. (2020). Las tecnologías de la información y comunicación en psicoterapia en COVID-19. *Hamut'ay Revista Cuatrimestral de Divulgación Científica*, 7 (2), 58-63. doi: 10.21503/hamu.v7i2.2133
- Morrison, R., Paz-Díaz, C., Gutiérrez, P., Frías, C., Espinosa, A., Soto, P., González, A., Mella, S. y López, I. (2020). Effects of active meditation on physical and psycho-emotional stress indicators in Chilean health sciences students. A pilot study. *RFM. Revista de la Facultad de Medicina*, 68 (4), 505-511. doi: 10.15446/revfacmed.v68n4.77122
- Oliveira, F., Silva, M. y Ribeiro, F. (2020). Terapias integrativas e complementares em situações emocionais na pandemia do COVID-19. *Revista Interdisciplinar*, 13(1), 1-8. Recuperado de <https://n9.cl/dknum>
- Olivos, P. (2020). Eficacia y mejores prácticas en psiquiatría y psicoterapia online. *Psiquiatría y Salud Mental*, 37 (3/4), 137-146.

- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2020). La COVID-19 y la necesidad de actuar en relación con la salud mental. *Informe de Políticas*. Recuperado de <https://n9.cl/itgv4>
- Ríos, K. (2019). La entrevista semiestructurada y las fallas en la estructura. La revisión del método desde una psicología crítica y como una crítica a la psicología. *Caleidoscopio Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, 23 (41), 65-91. doi: 10.33064/41crscsh1203
- Sandoval, C. y López O. (2017). Educación, psicología y coaching: un entramado positivo. *Educatio Siglo XXI*, 35(1), 145-164. doi: 10.6018/j/286261
- Sola, M., Pozo, M. y Arenas, Y. (2017). La práctica del “psicoterapeuta alternativo”. *Investigación Cualitativa en Salud*. 2, 19-28. Recuperado de <https://n9.cl/hyx6p>
- Soto, E. y Escribano E. (2019). El método de estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En D. M. Arzola. (coord.), *Procesos formativos en la investigación educativa*, 203-221. Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Tena-Hernández, F. (2020). Psicoeducación y salud mental. *Sanum Revista Científico-Sanitaria*, 4 (3), 36-45. https://revistacientificasanum.com/pdf/sanum_v4_n3_a5.pdf
- Uribe, A., Ramos, Vidal, I., Villamil, I. y Palacio, J. (2018). La importancia de las estrategias de afrontamiento en el bienestar psicológico en una muestra escolarizada de adolescentes. *Psicogente*, 21 (40), 440-457. doi: 10.17081/psico.21.40.3082
- Urzúa, A., Vera, P., Caqueo, A. y Polanco, R. (2020). La Psicología en la prevención y manejo del COVID-19. Aportes desde la evidencia inicial. *Terapia Psicológica*, 38(1), 103-118. Recuperado de <https://n9.cl/dn18>
- Valdés C., Morales I., Pérez C., Medellín A., Rojas G. y Krause, M. (2017). Propiedades psicométricas del inventario de depresión de Beck IA para la población chilena. *Revista Médica de Chile*, 145(8). doi: 10.4067/s0034-98872017000801005
- Vizioli, N. y Pagano, A. (2020). Adaptación del Inventario de Ansiedad de Beck en población de Buenos Aires. *Interacciones*, 6 (3). doi: 10.24016/2020.v6n3.171

Multitasking: El uso de tecnologías y la crisis del pensamiento

Multitasking: The use of technologies and the thought crisis

Natalia Edith Santa Ana Gallegos

Resumen

El fenómeno del *multitasking*, entendido como la conducta en la que se realiza de forma simultánea o intermitentemente un trabajo, tarea o acción, conlleva la fragmentación o división de la atención, así como la pérdida de foco de los intereses y motivación que llevan al individuo a concentrarse en una sola actividad. Debido a esto, se presenta una crisis importante en el desarrollo del pensamiento de jóvenes y niños, que, a consecuencia de la convivencia común con las tecnologías y las facilidades que proveen, dejan de lado procesos importantes como el análisis y la reflexión, sumado a la sensación de inmediatez y la necesidad de tiempos breves para hacer y producir más. Ante dicha situación, la propuesta de una educación emancipadora, en la que se reconoce la

Abstract

The phenomenon of multitasking, understood as the behavior in which a job, task or action is carried out simultaneously or intermittently. It involves the fragmentation or division of attention, as well as the loss of focus of interests and motivation that lead the individual to concentrate on a single activity. Due to this, there is an important crisis in the development of the thinking of young people and children, which, as a result of the common coexistence with technologies, and the facilities they provide, leave aside important processes such as analysis and reflection, added to the feeling of immediacy, the need for short times to do and produce more. Faced with this situation, the proposal of an emancipatory education, in which intelligence is recognized as a capacity of every being, goes hand

NATALIA EDITH SANTA ANA GALLEGOS. Facultad de Ciencias Políticas, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Contacto: [natsaga2707@gmail.com]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 23, núm. 2, julio-diciembre 2021, pp. 61-71.
Fecha de recepción: 10 de diciembre de 2021 | Fecha de aceptación: 18 de febrero de 2022.

inteligencia como una capacidad de todo ser, va de la mano con los procesos educativos y con el desarrollo de las sociedades, en virtud del uso adecuado de la tecnología.

PALABRAS CLAVE

Multitasking, atención, emancipación, verificación, inteligencia

in hand with educational processes and with the development of societies. In the proper use of the facilities provided by technology.

KEYWORDS

Multitasking, attention, emancipation, check, intelligence

El presente trabajo surge de la observación de un fenómeno que se ha adaptado a los nuevos tiempos, ya que los estudiantes tienen un acceso más fácil a datos e información en tiempo breve gracias a los avances tecnológicos. Así, la sociedad está enmarcada por una sensación de velocidad e inmediatez que devora la cotidianidad.

El *multitasking* se suma a las características de la vida común, llevando a todos los individuos a lo que Byung-Chul Han puntualiza como *autoexplotación*. Por ello, es de suma importancia evidenciar y reflexionar sobre las implicaciones que este fenómeno trae consigo.

A lo largo del trabajo se buscará analizar desde el contexto actual cómo este fenómeno lleva a una crisis (inevitable) del pensamiento, y en la búsqueda de plantear una salida, se retoma la propuesta hecha por Jacques Rancière, en su libro *El maestro ignorante*, sobre la emancipación como forma de impulso del pensamiento.

***Multitasking*, la perspectiva del uso de tecnologías**

El desarrollo de la tecnología es producto y fuente misma del pensamiento humano, del conocimiento y de la generación incesante de nuevos saberes. Ante la perspectiva histórica y el marco contextual que implica el surgimiento de todo nuevo saber o conocimiento, así como del progreso

tecnológico, encontramos momentos de crisis que permiten la evolución del pensamiento.

Esta perspectiva nos conecta con los llamados *nativos digitales*, entendidos como “la generación de jóvenes que tendrían la habilidad natural y las motivaciones para usar las tecnologías en todos los aspectos de sus vidas” (Premski, 2001: 1). Como parte de los nuevos paradigmas, los *nativos digitales* destacan por su uso común y constante de la tecnología, determinado, también, por el acceso a ella. En este marco, y ante el contexto actual de pandemia y confinamiento, el uso de tecnologías se vio incrementado de forma potencial.

¿Qué está pasando con los jóvenes y la tecnología digital? En cuanto al uso y acceso, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía en la *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2019*, 70.1% de la población de seis años o más es usuaria de internet.

El porcentaje de usuarios de internet por nivel de escolaridad es el siguiente:

- En educación superior, 96.4%
- En educación media superior, 91.8% y
- En educación básica, 59.1%

El tipo de uso que se le dio fue como sigue: para entretenimiento, 91.5%, que se subdividió en 80.5% para contenidos audiovisuales; 47.3% para acceso a libros, revistas y periódicos; así como 90.7% para obtener información; 90.6% para comunicación y 87.7% para uso de redes sociales y otros usos de trámites, servicios y transacciones diversas.

Respecto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el censo de población 2020, el acceso y uso destaca con 92.9% con el uso de celular, 75.7% con internet, 59.9% con computadora y 46.9% con televisión de paga (que también puede dar acceso a aplicaciones de *streaming*).

Según un estudio realizado por la Asociación de Internet, el total de uso de horas de internet es de ocho horas 57 minutos, 37 minutos más que en 2019. El uso de dispositivos con acceso a internet ha aumentado, siendo los teléfonos inteligentes los más usados con 93%, la *laptop* con 69% y las *tablets* con 45%. Se vislumbra así el panorama tecnológico en el que la juventud y el resto de la población se desarrolla, enmarcado por un acceso y uso creciente. No es total, pero sí generalizado en urbes y ciudades, principalmente, para fines de ocio, comunicación y educación.

Para entender cómo se construye el fenómeno del *multitasking*, primero se pone en perspectiva el contexto actual del uso de tecnologías en relación con los llamados *nativos digitales* para configurar la idea de lo que es, desde el marco de la actualidad. La idea o concepto no se ha trabajado de manera amplia, pues, aunque algunas disciplinas como la psicología o la neurociencia lo han ido retomando en algunos trabajos, no se ha podido profundizar en cuanto a sus consecuencias. La función de trabajo simultáneo se entiende como la principal característica o cualidad de un medio tecnológico.

Como se indicó con anterioridad, el concepto *multitasking* es algo que aún está en discusión, pero que se entiende como una conducta donde se interactúa de manera simultánea, alterna o intermitente entre una actividad y otra. Esta conducta implica el tiempo y la atención que el sujeto emplea para la realizarla.

En su libro *La sociedad del cansancio*, el filósofo y sociólogo surcoreano Byung-Chul Han trata el *multitasking* como una “técnica de atención imprescindible para la supervivencia” (2017: 12) o, mejor dicho, reflejos, los cuales se refieren a la capacidad de todo animal para realizar actividades simultáneas que le garantizarán sobrevivir. Algunos ejemplos de ello son comer y estar alerta o en vigilancia para no ser devorado por los depredadores. Dicha técnica no propia del humano, pero sí de los animales, se ha ido adaptando a los constantes cambios sociales e históricos para el caso de los humanos.

Entonces, esta conducta no corresponde a un fenómeno actual, sino a un proceso adaptativo del *multitasking* en la nueva era tecnológica, en concreto, en la era digital y del desarrollo de las TIC. Lo que en el libro *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital* (Loveless y Williamson, 2017: 8) se plantean es esta correspondencia entre sociedad y tecnología, donde “el término *sociotécnico* reconoce que la tecnología y la sociedad son mutuamente constitutivas; la tecnología influye en las relaciones sociales, mientras que las relaciones sociales influyen en el desarrollo y la adopción de tecnologías”. Siendo así, y con base en dicha correspondencia entre la tecnología y la sociedad, es necesario que se evidencie el impacto que esta conducta tiene sobre la educación, sobre todo, en el pensamiento.

La crisis del pensamiento

En este punto y desde la perspectiva educativa actual, nos encontramos ante un panorama particular, en el que el desarrollo tecnológico de consumo constante ha establecido como parámetro la inmediatez y la rapidez; la tecnología ha facilitado los procesos, como es el caso de la actual pandemia, en la cual se favoreció la educación a distancia, así como el trabajo. Sin embargo, ha impactado de forma negativa en la creación y potenciación del pensamiento reflexivo, analítico y la curiosidad innata en todo ser humano.

¿De qué forma impacta el *multitasking* a la formación del pensamiento? Sin duda, el acercamiento a la gran cantidad de información a la que se puede acceder mediante las herramientas tecnológicas no implica que este contenido se traduzca en un auténtico aprendizaje. La sensación de inmediatez y prontitud detiene la capacidad de clasificación, selección, reflexión y análisis de los datos obtenidos o consultados. Esto se debe a que la atención se ve fragmentada al dispersarla entre una y otra tarea sin permitir la concentración de forma adecuada para lograr un análisis o una reflexión.

Dicha conducta se apoya en el detrimento de tres aspectos principales: la atención, la verificación y la voluntad, las cuales son características, al mismo tiempo, de la inteligencia y, por ende, del aprendizaje. Es primordial entender que, desde la perspectiva de Rancière, en cada individuo radica la inteligencia como capacidad innata y natural. Pero la inteligencia se caracteriza por ser desigual, ya que no corresponde a un estándar, sino a una diversidad fuera de la idea de la uniformidad.

La atención entra en juego con la concentración y el interés, sumado a la capacidad (inteligencia). Entonces, la atención es un ejercicio cognitivo sometido a una voluntad (la propia voluntad) que implica una motivación; es decir, que lleva al individuo a moverse y le despierta un interés y una búsqueda. La atención dividida o fragmentada por el ejercicio del *multitasking* refleja la intensidad que domina en ella. Cuando un individuo por voluntad propia se concentra en algo, lo atiende totalmente sin que otra cosa le signifique un distractor a la situación que le apremia. Para ello, menciona Rancière, “esta voluntad soy yo, es mi alma, es la manera en que yo soy obedecido” (2002: 33) y, por lo tanto, soy yo mismo obedeciendo bajo mi capacidad de interés, acaparando mi atención total, que lleva al entendimiento y conocimiento de mí mismo.

Cuando la atención y la voluntad llevan al movimiento, conforman la concentración que empuja hacia la observación, el uso de la percepción, la conciencia, la reflexión y el análisis. Éstos son los aspectos que la conducta *multitasking* impacta en la conformación del pensamiento de los individuos y llevan a la práctica esta conducta. En el esquema siguiente, se retoman los aspectos que conforman dicho fenómeno:

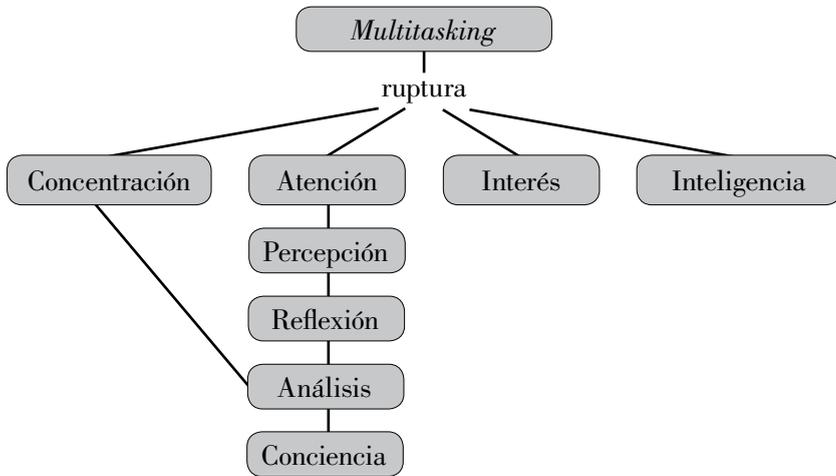


Figura 1. Aspectos del Multitasking.

FUENTE: Elaboración propia.

En la actualidad, y gracias a la tecnología, los jóvenes tienen acceso a una gran cantidad de información. Por ello, es común que el estudiante, al hacer uso de un buscador para realizar alguna tarea o trabajo, no se detenga a revisar, analizar o clasificar los datos que está obteniendo, puesto que sólo se convierte en un ejercicio mecánico y pasa de una tarea o trabajo a otro sin implicar la atención que requiere.

También es común que, como parte de sus hábitos y dado lo accesible que es la conexión a internet, recurran a las herramientas digitales como fuente de la información que requieren. Sin embargo, ese proceso de búsqueda carece de verificación; esto significa que para el individuo no implica un mayor rigor para el análisis y clasificación de los datos que están a su alcance. En una suerte de generalización, la ausencia de este proceso de verificación genera un conocimiento entendido como una verdad incuestionable, pero que sólo da una ventaja en tiempo y prontitud para la realización de otras actividades.

Por otro lado, el hombre se distingue de los demás seres por ser racional, es decir, tener la capacidad de generar pensamiento. “El hombre pasa por ser aquel ser que puede pensar” (Heidegger, 1997: 1) y en su ejerci-

cio puede buscar relaciones, conexiones y encontrar explicaciones, puesto que este sentido inquieto de saber y entender que puede partir de la simple acción de la observación, es innato en el ser humano, pues implica el raciocinio, la identificación, la búsqueda, el disenso, la argumentación y la clasificación.

Este panorama proyecta una crisis sustancial en la formación del pensamiento y los procesos de aprendizaje de la generación actual. La tecnología juega un doble papel, el de herramienta de accesibilidad y facilidad de la vida, pero también el detonante de la crisis de pensamiento y procesos de conocimiento de la sociedad. En una suerte de adaptación a las necesidades que apremian a la sociedad moderna, los estudiantes explotan esta cualidad de ser *multitasking*.

De la crisis a la emancipación

El momento de crisis planteado no implica un destino ya trazado. El objetivo de la docencia se debe encontrar centrado en lograr que los estudiantes, niños y jóvenes desarrollen sus potencias. La inteligencia, como ya se ve, es innata a cada ser humano. La finalidad es el acompañamiento de los estudiantes a transformar este momento de crisis en un punto coyuntural; es decir, una transformación que se vea reflejada en cambios sociales.

El punto de crisis debe ser empujado hacia la revolución científica planteada por Kuhn. El primer paso es la crisis que generan revoluciones y, por ende, resulta en cambios de paradigmas. En ello radica la misma transformación de los modelos educativos y pedagógicos de los procesos de enseñanza-aprendizaje que propone la emancipación del individuo.

La emancipación a la que invita Rancière, donde la inteligencia del individuo es reconocida como característica de todo ser, así como una inteligencia no universalista ni estereotipada, entiende, entonces, la potencialidad y posibilidad de todos de desarrollar la independencia. En ese momento, el individuo se reconoce a sí mismo y a todas sus cualidades y medios, y está listo para entender, comprender, conocer y seguir cons-

truyendo saberes innovadores que se ven materializados, pero también reflejados en la vida social e individual de todos.

Se trata de una revolución de libertad del pensamiento en toda su potencia que rompa con viejos tratos simbólicos de lugares de poder y estratificación, para que cada individuo tome lugar en su entorno. Una revolución libre de todo proceso de atontamiento que someta al pensamiento a lineamientos dependientes, donde se privilegia a la figura del profesor como el poseedor de todo, centro del aula y dador del conocimiento, en una suerte de *docentecentrismo* para poner al estudiante/individuo en un papel activo.

El rol del docente, entonces, es el del emancipador que crea nuevos emancipadores. Por ello, es urgente llevar a las nuevas generaciones hacia la emancipación del pensamiento, donde el uso de tecnologías sea una herramienta y no una construcción del pensamiento. Así, el adolescente desarrollará la cualidad de ser *multitasking* y el uso de las tecnologías será un medio de emancipación del pensamiento.

Si las redes sociales han servido como campo de exposición de las inquietudes, las necesidades y las tendencias actuales; si tiene la ventaja de la prontitud y la accesibilidad de información, de comunicación, de imagen y de exposición; entonces, también puede ser un terreno fértil de la emancipación de pensamiento. Para ello, el trabajo de impulsar las posibilidades de observar, reflexionar, analizar, disentir y atender de forma prudente y correspondiente creará en los individuos un mayor potencial.

En analogía con el mito de la caverna, el pensamiento emancipado logra salir de la caverna para ver la realidad de las imágenes proyectadas dentro. Esto le permite conocer, entender y comprender la realidad, generando perspectivas, divergencias y convergencias desde el punto mismo de la voluntad del individuo y rompiendo con procesos de adiestramiento y dirección del pensamiento.

La mente emancipada en la era de la sociedad y el conocimiento no rompe con la tecnología, sino que la incluye de forma ética, adecuada y benéfica a sus procesos, sin perder de vista las necesidades específicas de su entorno.

Conclusiones

No se puede dar por sentada la idea de que la crisis que se vive en la actualidad sea el camino hacia la involución del pensamiento; sin embargo, los docentes se plantean retos importantes y de carácter primordial y urgente de atender. Por ello, deben impulsarse métodos innovadores, de la mano del uso de herramientas y recursos tecnológicos que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje, de investigación y de producción de conocimientos. Dada la característica de infinitud, el impulso de la construcción de conocimientos sigue siendo un campo fértil.

Por esa razón, el individuo debe tomar un papel activo en todos estos aspectos, mientras que, desde la propuesta de Rancière, los docentes deben impulsar el pensamiento reflexivo, la observación, los intereses, la voluntad y la inteligencia de cada individuo. Se plantea como primordial el cambio en los métodos educativos centrados en el profesor, para voltear al estudiante y potenciar todas las posibilidades que tiene.

Si la tecnología facilita y hace accesible la información y la comunicación en un panorama como el de pandemia y confinamiento que se vivió, las tecnologías han ayudado a continuar con las actividades cotidianas, pero también se han encontrado situaciones que no favorecen al pensamiento. El uso de tecnologías y esta cualidad de ser *multitasking* se presenta como una posibilidad de renovación de los procesos de conocimiento.

Referencias

- Asociación Mexicana de Internet (2021). 16.º Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2020. Recuperado de <https://irp-cdn.multiscreensite.com/81280eda/files/uploaded/16%20Estudio%20sobre%20los%20Ha%CC%81bitos%20de%20los%20Usuarios%20de%20Internet%20en%20Me%CC%81xico%20de%2020%20versio%CC%81n%20pu%CC%81blica.pdf>
- Byung-Chul Han (2017). *La sociedad del cansancio*. Madrid: Herder.

- Escalante, E. (2015). Investigando el concepto de nativos digitales en la universidad. *Poliantea*, 12(22). Bogotá: Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano.
- Heidegger, M. (1997). ¿Qué quiere decir pensar? *Revista Colombiana de Psicología*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2019). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2019. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/>
- (2020). Censo de población y vivienda 2020. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/default.html>
- Kuhn, T. (1982) *La tensión esencial. Estudios selectos sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia*. México: Fondo de Cultura Económica-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Loveless, A. y Williamson, B. (2017). *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital. Creatividad, educación, tecnología, sociedad*. Madrid: Narcea.
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. Recuperado de [https://marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

Competencias laborales en docentes: tutores modalidad de teletrabajo en la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano

Labor competencies in teachers: tutors teleworking modality in the Grancolombiano Polytechnic University Institution

Carolina Rodríguez Amaya y Diego Cruz Serrano

Resumen

Este artículo presenta la caracterización de competencias docentes-tutores realizada durante los años 2020 y 2021 de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, quienes desarrollan sus actividades laborales en la modalidad de teletrabajo por condiciones del Coronavirus SARS-CoV-2. De acuerdo con lo anterior, la metodología del presente artículo está basada en una investigación cuantitativa con un diseño transversal descriptivo que pretende identificar las competencias docentes mediante un instrumento de medición denominado competencias docentes del profesorado universitario.

Abstract

This article presents the characterization of teaching-tutor competencies carried out during the years 2020 and 2021 of the Institution University Politécnico Grancolombiano, who carry out their work activities in the teleworking modality due to conditions of the Coronavirus SARS-CoV-2. In accordance with the above, the methodology of this article is based on quantitative research with a cross-sectional descriptive design that aims to identify teaching competencies through a measurement instrument called teaching competencies of university teachers.

CAROLINA RODRIGUEZ AMAYA Y DIEGO SERRANO CRUZ. Programa de Psicología Virtual, Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, Bogotá. Contacto: [erodriguez@poligran.edu.co]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 23, núm. 2, julio-diciembre 2021, pp. 73-93.
Fecha de recepción: 20 de agosto de 2021 | Fecha de aceptación: 16 de febrero de 2022.

PALABRAS CLAVE

Competencias, docentes - tutores, teletrabajo e instituciones de educación superior

KEYWORDS

Competencies, teachers-tutors, telework and higher education institutions

En Colombia existen diferentes factores que intervienen en la realidad de las organizaciones; sin embargo, esta investigación se centra en las competencias laborales de docentes-tutores mediadas bajo la modalidad teletrabajo, dadas las condiciones de la pandemia.

Así, surge el objetivo de la investigación: identificar las competencias laborales de los docentes-tutores que desarrollan sus labores en la modalidad de teletrabajo, con el fin de establecer y fortalecer un modelo de competencias para la institución y potenciar las habilidades, destrezas y conocimientos necesarios que den respuesta a las demandas actuales del mundo laboral.

En ese sentido, se realiza una revisión teórica y empírica de las competencias laborales relacionadas con el sector de la educación superior y su mediación del teletrabajo. Una vez realizada la revisión, surge un proceso de reflexión, en el cual se identifica el modelo de medición que contempla seis competencias: 1) competencia interpersonal, 2) competencia metodológica, 3) competencia comunicativa, 4) competencia de planificación y gestión de la docencia, 5) competencia de trabajo en equipo y 6) competencia innovación: el más congruente para los docentes-tutores del Politécnico Grancolombiano.

Finalmente, se contemplan los resultados del proyecto como distribuciones homogéneas entre las respuestas del cuerpo docente-tutor de la institución. Sin embargo, al analizar de manera individual cada una de las competencias, se encuentran diferencias, las cuales serán propuestas de mejora en pro del fortalecimiento de la planta profesoral.

Marco teórico

Las instituciones de educación superior han tenido que adaptarse y evolucionar por la tecnología, la globalización y los cambios a nivel mundial; tal es el caso de los procesos de selección por competencias que han implementado las organizaciones. Gurrola (2014) refiere que “el mercado laboral en la actualidad requiere capital humano con nuevas competencias desarrolladas en las instituciones de educación superior, capaces de satisfacer la demanda de innovación generada por nuevas formas de elaborar productos y servicios” (p. 4).

Otro cambio importante se ha dado en el tema del trabajo en casa debido al SARS-COV-2, que aqueja a nivel mundial y ha permitido a las organizaciones evolucionar para esta nueva era de digitalización. Por ello, este estudio considera el informe que realizó el Foro Económico Mundial, FEM (Schwab y Zahidi, 2020), que describe tres tipos de trabajadores para esta situación: esenciales, remotos y desplazados. Además, explica que para estos trabajadores es importante hacer cambios y tener una mejora en las habilidades. Por lo tanto, en la encuesta *The Future of Jobs*, 94% de los líderes espera que sus trabajadores adquieran nuevas habilidades; ese porcentaje aumentó 65% respecto del reporte de 2018.

Por último, se establecen las competencias más importantes, que de acuerdo con el FEM son: 1) Datos de *marketing* de productos e inteligencia artificial, personas y cultura, desarrollo de productos, *marketing*, ventas; 2) contenido de *marketing* digital, datos e inteligencia artificial, *marketing*, desarrollo de productos, ventas; 3) ciclo de vida del desarrollo de *software* (SDLC), computación en la nube, datos e inteligencia artificial, ingeniería, *marketing*, desarrollo de productos; 4) gestión empresarial, personas y cultura, *marketing*, desarrollo de producto, ventas y 5) contenido publicitario, datos e inteligencia artificial, *marketing*, ventas (Schwab y Zahidi, 2020).

Lo anterior es un referente a nivel internacional que nos permite conocer las competencias más conocidas después de la COVID-19 y del trabajo en casa o remoto. Esto aplica para todo el mercado laboral, en este caso, la

educación, pues queremos conocer las competencias de docentes-tutores en el teletrabajo. Ante este escenario de cambios y desafíos, Díaz y Márquez (cit. por Salazar, Chiang y Muñoz, 2016) afirman que “la educación superior y, en especial, las maneras de realizar docencia se transforman en el foco de atención; el fin es la formación de un hombre integral, el cual pueda desempeñarse tanto en el ámbito científico y técnico, como en la comunidad a la cual pertenece” (p. 3).

De acuerdo con ello, para que la docencia forme y transforme personas integrales, el docente-tutor debe tener competencias específicas para el cargo, a fin de hacer mejor su trabajo. Por lo tanto, para trabajar las competencias, este estudio consideró el modelo conductual descrito por Becerra y Campos (2012), quienes refieren que “su principal objetivo se centra en las personas con desempeño superior” (p. 5). Es decir, se orienta hacia aquellos trabajadores que hacen bien su labor y que sus resultados son los esperados por la empresa para determinar sus características y competencias con la finalidad de definirles un puesto.

Spencer y Spencer (cit. por Villalobos, Quirós y León, 2011: 65), principales autores del modelo conductual, presentan el modelo *iceberg* (modelo de gestión por competencias), donde hay variables visibles y ocultas que inciden en el comportamiento de esta manera:

- **Ámbito oculto.**
 1. **Motivos.** Aquello que la persona cree o desea y que afecta sus acciones.
 2. **Rasgos.** Las características físicas y las respuestas consistentes en situaciones o informaciones
- **Ámbito visible.**
 3. **Autoconcepto.** Actitudes, valores o autoimágenes de una persona.
 4. **Conocimiento.** La información que una persona posee en áreas de contenido específico.
 5. **Habilidad.** La destreza para ejecutar una tarea física o mental.

Por último, propone este modelo de seis grupos genéricos de competencias, que son los siguientes: 1) competencias de desempeño y operativas (orientación al resultado, atención al orden, calidad y perfección; espíritu de iniciativa y búsqueda de la información); 2) competencias de ayuda y servicio: sensibilidad interpersonal y orientación al cliente; 3) competencias de influencia: persuasión e influencia, conciencia organizativa y construcciones de relaciones; 4) competencias directivas: desarrollo de los otros, actitud de mando: asertividad y uso de poder formal, trabajo en grupo y cooperación y liderazgo de grupos; 5) competencias cognitivas: pensamiento analítico, pensamiento conceptual, capacidades técnicas, profesionales y directivas; 6) competencias de eficacia personal: autocontrol, confianza en sí mismo, flexibilidad y hábitos de organización; 7) competencias de eficacia personal: autocontrol, confianza en sí mismo, flexibilidad y hábitos de organización.

Competencias laborales

Al considerar el modelo conductual, se identifica la existencia de diferentes definiciones de las competencias laborales. Para el Servicio de Políticas y Sistemas de Formación (cit. por Sánchez, Marrero y Martínez, 2005), son “la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo por medio de la instrucción, sino también, en gran medida, mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas del trabajo” (p. 5). Para Martha Alles (2016), son aquellas “características de personalidad devenidas comportamientos, que contribuyen a un desempeño exitoso en un puesto de trabajo. Cada puesto de trabajo puede tener diferentes características en empresas y/o mercados distintos” (p. 46). Otra definición que soporta teóricamente el trabajo es la de McClelland (cit. por Salazar, Chiang y Muñoz, 2016), quien utilizó el concepto de *competencia* para “identificar variables que predijeran el rendimiento laboral y estableció las primeras comparaciones entre personas que tenían un alto nivel de éxito en su trabajo y aquellas que tenían un

rendimiento promedio [o normal]” (p. 4). Por último, el *Tuning Educational Structure in Europe* (cit. por García, Ordoñez y Castro, 2018) dice que son “la combinación dinámica de atributos respecto del conocimiento y sus aplicaciones, habilidades, aptitudes y responsabilidades que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos como producto final de un proceso educativo” (p. 269).

En esta línea, se ha revisado qué es una competencia y se han tomado en cuenta las diferentes acepciones. No obstante, a nivel general, se puede decir que son las características de cada persona las que las diferencian de otras en cuanto a su nivel de éxito, tanto en el trabajo, como en otros aspectos de su vida. Por lo tanto, tiene la misma importancia especificar las competencias en docentes de educación superior, para lo cual, Segura (cit. por citado por Salazar, Chiang y Muñoz, 2016) indica que “las nuevas exigencias obligan a transformar a los estudiantes, lo que significa ayudar al estudiante a descubrir y convertirse en un ser nuevo, capaz de comprender y liderar el cambio” (p. 6).

Por su parte, Fuentes (cit. por Cejas, Mendoza, Alban y Frías, 2020) refiere que “la educación para el futuro promoverá el desarrollo de las habilidades y las competencias humanas, donde siempre será necesario destacar aspectos como la empatía, las relaciones interpersonales y el trato personal” (p. 28). Para Marques (cit. por Hernández, Recalde y Luna, 2015), el docente es “una persona que recurre en sus funciones con buenas prácticas que le permiten lograr buenos resultados, proyectados a una formación de calidad; es una persona activa, con habilidades sociales que promueven la participación de los estudiantes en procesos de enseñanza-aprendizaje”. A su vez, Hernández, Recalde y Luna indican lo siguiente: “El docente del siglo XXI se configura como un profesional atento a todas las posibilidades para hacer atractivo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Debe ser un profesional capaz de reflexionar críticamente su propia práctica pedagógica, en busca de guiar a sus estudiantes al logro de competencias necesarias para la inserción en la sociedad en permanente evolución, que demanda competencias docentes que se configuran desde lo humano y lo profesional” (p. 76).

La formación por competencias en docentes y tutores, según Pérez (cit. por Reyes y Fernández, 2019), nace de “la necesidad de responder adecuadamente a la sociedad y al trabajo, por cuanto desde un enfoque por competencias el profesor contribuye y permite un aprendizaje activo centrado en el estudiante y orientado al trabajo” (p. 4).

Por otro lado, Rivadeneira (cit. por Reyes y Fernández, 2019) indica que “desde la perspectiva de competencias el profesor tiene que asumir un nuevo rol que enfatiza cada vez más su carácter de acompañante, facilitador, guía, orientador de un proceso de conocimiento que sea capaz de estimular cada vez más el desarrollo individual en los estudiantes con responsabilidad y autonomía” (p. 4).

La investigación realizada por Quezada, Castro, Dios y Quezada (2021) evidencia que los docentes tienen ciertas características. La primera refiere al compromiso con la educación; la segunda está involucrada con el uso y manejo de las TIC en la educación superior; en la tercera característica, están las habilidades y destrezas relacionadas con la virtualidad y, por último, se encuentra la habilidad relacionada con la innovación pedagógica. Así, según Le Boterf (cit. por Durán, 2016), ser competente hace relación a “saber actuar y reaccionar con pertinencia, saber combinar los recursos y movilizarlos en un contexto, saber transferir la información, saber aprender y aprender a aprender y saber comprometerse” (p. 532).

Al respecto, los docentes han desarrollado más las competencias laborales y se han vuelto más competentes ante las exigencias del mercado laboral. Una de las competencias está relacionada con el manejo y uso de la tecnología, ya que las empresas han empezado a manejar la modalidad de teletrabajo. El Gestor Normativo (2014) la define como “una forma de organización laboral que consiste en el desempeño de actividades remuneradas o prestación de servicios a terceros utilizando como soporte las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el contacto entre el trabajador y la empresa, sin requerirse la presencia física del trabajador en un sitio específico de trabajo” (p. 1). Ramírez, Quinde, Alarcón y Vega (2021) afirman que “el teletrabajo se constituye como la herramienta más

idónea ante la pandemia que afecta a todos los sectores de la sociedad, y el sistema educativo es uno de los más impactados” (p. 132).

Ahora bien, Medina, Ávila, Ortiz, Martínez y González (2021) exponen que cada puesto de trabajo en las organizaciones tiene diferentes competencias para el teletrabajo, entre ellas: 1) autonomía y comunicación afectiva; 2) autodisciplina y autocontrol; 3) flexibilidad y adaptación; 4) autogestión y planificación del tiempo; 5) responsabilidad y compromiso; 6) habilidades en el uso de la tecnología de la información y las comunicaciones y los conocimientos técnicos asociados a la actividad, y 7) trabajo en equipo.

Por último, se relacionan algunas investigaciones para el marco empírico de la nuestra. La primera es de Hidalgo (2020), *Competencias profesionales docentes en la educación remota*, donde se hizo una investigación mixta de nivel descriptivo. Se trabajaron las competencias profesionales de docentes egresados de una escuela de educación primaria de una universidad de Perú, cuyo instrumento fue una ficha de evaluación de competencias profesionales que se realizó considerando 4 dominios de desempeño docente, 9 competencias profesionales y 40 desempeños profesionales. Esto arrojó como resultado un sobresaliente 42% en la competencia de conocimientos de los niños, saberes relacionados a la disciplina, enfoques y procesos pedagógicos, la cual se ubica en el dominio de preparación para el aprendizaje de los estudiantes. Otras competencias importantes fueron crear un clima apropiado en el aula, con 81% en suficiente, y evaluación de desempeños, con 76% en suficiente. Ambas competencias se relacionan con el dominio de evaluación docente. Por último, en el dominio relacionado con el desempeño, destaca la competencia de participación con actitud democrática con 45%.

Otra investigación relacionada con competencias laborales es el estudio *Jerarquización de competencias genéricas basadas en las percepciones de docentes universitarios*, de Muñoz, Medina y Guillén (2016), quienes utilizan un estudio de campo descriptivo, con una metodología cuantitativa y cualitativa, tipo encuesta con diseño de investigación no experimental. Se trabajó con el instrumento competencias genéricas (23) evaluadas en los docentes del Departamento de Ciencias Químico-Biológicas. Esta investigación obtuvo como resultado, a nivel general, que las

competencias transversales más importantes son: conocimientos básicos de la profesión y la capacidad de aprender, aplicar los conocimientos en la práctica, generar nuevas ideas y trabajar en un equipo interdisciplinar. Las competencias menos importantes fueron: capacidad para formular y gestionar proyectos y conocimiento de una segunda lengua.

Método

DISEÑO

Se ha implementado un estudio descriptivo que, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), busca especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis. Este estudio pretende identificar las competencias del cuerpo docente de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, a partir de un enfoque cuantitativo por la naturaleza de los datos y análisis formulados.

PARTICIPANTES

La población que se toma en cuenta para esta investigación es la de docentes-tutores (819) en modalidad de teletrabajo de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. La muestra total fue de 140, en edades comprendidas entre 20 y 60 años, con un rango de experiencia en la institución de uno a ocho años, con las siguientes características: sexo, formación y facultad a la cual está inscrito el docente-tutor.

Tabla 1. Sexo.

Sexo	N	%
Mujer	70	50.0
Hombre	70	50.0

FUENTE: Elaboración propia

Tabla 2. Facultad docente-tutor.

Facultad	N	%
Ingeniería, Diseño e Innovación	39	27.9
Negocios, Gestión y Sostenibilidad	35	25.0
Sociedad, Cultura y Creatividad	66	47.1

FUENTE: Elaboración propia

Tabla 3. Nivel de formación de docentes-tutores.

Nivel de estudios	N	%
Maestría	116	82.9
Especialización	10	7.1
Doctorado	14	10.0

FUENTE: Elaboración propia

INSTRUMENTOS

El instrumento fue una encuesta tipo Likert denominado *Competencias docentes del profesorado universitario*, que cuenta con validación por jueces y cuyos reactivos están relacionadas con las siguientes competencias: 1) interpersonal; 2) metodológica; 3) comunicativa; 4) planificación y gestión docente; 5) trabajo en equipo, e 6) innovación. En cuanto a la calificación, es un instrumento tipo Likert y su escala de valoración se representa de la siguiente manera: nada (1), poca (2), bastante (3) y mucha (4).

PROCEDIMIENTO

Los datos se recopilaron entre marzo y julio de 2021, en tres fases, con el fin de incluir a las tres facultades de la institución: la primera fase, con

la Facultad de Ingeniería, Diseño e Innovación; la segunda, con la Facultad de Negocios, Gestión y Sostenibilidad, y la última fase, con la Facultad de Sociedad, Cultura y Creatividad. El instrumento se envió por correo electrónico con *Microsoft Forms* y contempló el consentimiento informado, el objetivo de la investigación y los descriptivos para completar la encuesta. Se obtuvo un total de 140 respuestas.

Consideraciones éticas

Para esta investigación, se tomaron en cuenta la Ley 1090 de 2006, que establece el reglamento del ejercicio profesional del psicólogo y los derechos de los participantes en el estudio, y la Resolución 8430 de 1993, la cual establece que los estudios deben ser éticos y basarse en el respeto por la dignidad humana, además de velar por la protección de los derechos humanos de la población participante y hacer uso del consentimiento informado (Aristizabal, Bello, Bastidas, Urrego y Coral, 2017).

RESULTADOS

Para el análisis de los datos cuantitativos de cada competencia, se utilizaron los siguientes descriptivos: \bar{x} , mediana, moda, mínimo, máximo y σ . Las distribuciones se realizaron con la agrupación de las seis competencias del instrumento para las cuales se hicieron distintas preguntas.

A continuación, los resultados:

Tabla 4. Estadísticos por competencia.

		C1	C2	C3	C4	C5	C6
n	Válido	1400	1400	1260	980	1120	980
	Perdidos	0	0	140	420	280	420
\bar{x}		3.69	3.59	3.57	3.51	3.41	3.45
Mediana		4	4	4	4	3	4

Moda	4	4	4	4	4	4
Desv.	0.51	0.53	0.58	0.77	0.66	0.65
Mínimo	1	1	1	1	1	1
Máximo	4	4	4	4	4	4

C1: Competencia interpersonal. C2: Competencia metodológica. C3: Competencia comunicativa. C4: Competencia de planificación y gestión de la docencia.

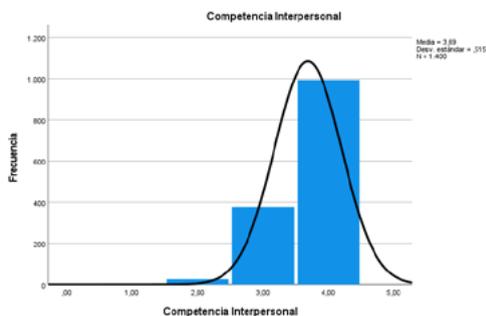
C5: Competencia de trabajo en equipo. C6: Competencia innovación.

FUENTE: Elaboración propia

Como puede observarse, de un total de 140 respuestas, en las seis competencias se identificaron una mediana entre 3 y 4 y una moda en cada competencia de 4. La \bar{x} para la competencia interpersonal es de 3.69; para la metodológica, 3.59; para la comunicativa, 3.57, para la de planificación y gestión de la docencia, 3.51; para la de trabajo en equipo, 3.41, y para la de innovación, 3.45.

En cuanto a la σ , se encontraron diferencias para cada competencia, de donde se obtuvo: competencia interpersonal, 0.51; metodológica, 0.53; comunicativa, 0.58; de planificación y gestión de la docencia, 0.77; de trabajo en equipo, 0.66, y de innovación, 0.65.

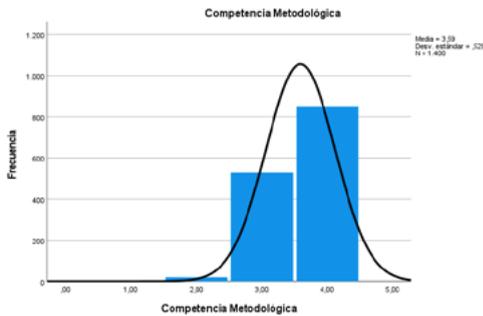
Finalmente, en todas las competencias se encuentra un mínimo de 1 y un máximo de 4.



Gráfica 1. Resultados por competencia.

FUENTE: Elaboración propia

La mayoría de las respuestas arrojaron resultados entre 3 (mucho) y 4 (bastante), es decir, las 140 respuestas oscilan en ambas categorías. Sin embargo, se puede deducir que las competencias de trabajo en equipo e innovación se encontraron con las evaluaciones más bajas, dentro de los promedios generales. Asimismo, se puede observar que las competencias interpersonal, metodológica y comunicativa obtuvieron las calificaciones más altas.

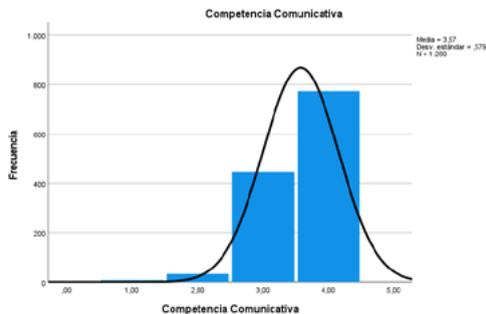


Gráfica 2. Resultados competencia interpersonal.

FUENTE: Elaboración propia

Competencia interpersonal

En las respuestas de la competencia interpersonal, se identificaron los siguientes resultados: 71% con la valoración 4 (mucho); 26.9% con la valoración 3 (bastante); 1.9% obtuvo 2 (poca), y 0.2%, 1 (nada). Lo que se relaciona con lo expuesto por Fuentes (cit. por Cejas, Mendoza, Alban y Frías, 2020) y en coincidencia con este gráfico: las relaciones interpersonales serán siempre destacadas en las competencias humanas, junto con la empatía.



Gráfica 3. Resultados competencia metodológica.
FUENTE: Elaboración propia

Competencia metodológica

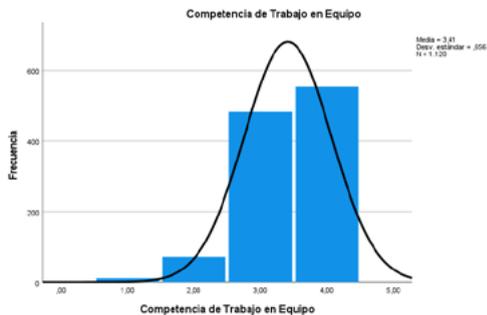
En la competencia metodológica, se identificó una valoración de 60.6% con escala de 4 (mucho); 37.8% en la escala de 3 (bastante); 1.4% con una calificación de 2 (poca), y 1% con calificación de 1 (nada). En este resultado, la investigación coincide con la de Hernández, Recalde y Luna (2015), la cual indica que el docente del siglo XXI debe ser capaz de hacer una crítica constructiva a su propia práctica pedagógica.



Gráfica 4. Resultados competencia comunicativa.
FUENTE: Elaboración propia

Competencia comunicativa

Según los datos obtenidos, 61.3% respondió para esta competencia la escala de 4 (mucho); 38.7% se encuentra distribuido entre las categorías 3 (bastante), 2 (poca) y 1 (nada). De acuerdo con estos resultados, se puede evidenciar la misma importancia en el estudio realizado por Rivadeneira (cit. por Reyes y Fernández, 2019), el cual indica que los docentes-tutores son guías, acompañantes y facilitadores, teniendo como herramienta las competencias comunicativas para orientar de mejor manera el proceso académico.

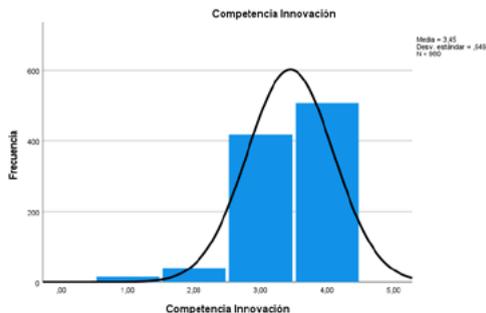


Gráfica 5. Resultados competencia de planificación y gestión de la docencia.

FUENTE: Elaboración propia

Competencia de planificación y gestión de la docencia

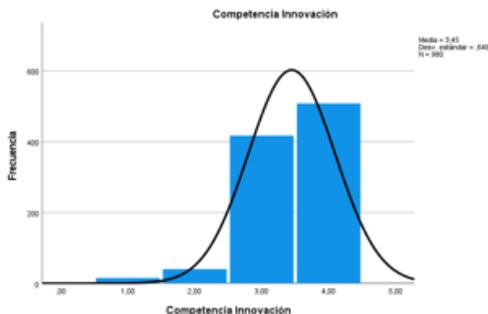
Se identificó que 63.3% respondió para esta competencia la escala de 4 (mucho), mientras que 36.7% se encuentra distribuido entre las categorías 3 (bastante), 2 (poca) y 1 (nada).



Gráfica 6. Resultados competencia de trabajo en equipo.
FUENTE: Elaboración propia

Competencia de trabajo en equipo

Referente a la competencia del trabajo en equipo, se identificó que 49.4% respondió 4 (mucha); 43.1% se ubicó en la categoría 3 (bastante), y el restante 7.4% se ubica en la categoría 1 (nada) y 2 (poca). Ésta es una de las competencias más importantes tanto para trabajar con los pares, como con los estudiantes. De acuerdo con la clasificación de Spencer y Spencer, el trabajo en equipo hace parte de las competencias directivas, donde hay un desarrollo hacia el otro y una actitud de mando.



Gráfica 7. Resultados competencia innovación.
FUENTE: Elaboración propia

Competencia de innovación

Para esta competencia, 51.8% respondió en la categoría 4 (mucho); 42.5% en 3 (bastante), y 5.6% en las categorías 2 (poca) y 1 (nada). Por último, tenemos la competencia de innovación que hace parte de todo el proceso académico; sobre todo, cuando hablamos desde el teletrabajo, pues permite que sea más atractivo, más dinámico y permite al docente-tutor utilizar diferentes herramientas tecnológicas.

Discusión

Este estudio ha permitido conocer diferentes investigaciones que han trabajado las competencias laborales en docentes y tutores de instituciones de educación superior.

De acuerdo con Hernández, Recalde y Luna (2015), los docentes se han visto más profesionales en su rol para hacer más significativo el proceso de aprendizaje, y como característica muestra que debe ser más crítico ante su propio rol, buscando llevar al estudiante a conocer sus competencias para el mundo laboral. Se evidencia, entonces, una semejanza con los resultados de los docentes y tutores del Politécnico Grancolombiano cuando 60% de ellos tiene la competencia metodológica; es decir, por medio de esta competencia aplica estrategias metodológicas que promueven la corresponsabilidad de estudiantado en el propio aprendizaje y en el de los compañeros. Además, tienen la facultad de diseñar y aplicar estrategias didácticas, actividades y recursos en el proceso de aprendizaje.

Otra semejanza se relaciona con el estudio de Quezada, Castro, Dios y Quezada (2021), que muestra las siguientes características: compromiso con la educación, uso y manejo de las TIC, y habilidades y destrezas con lo virtual e innovación pedagógica. En cuanto a los docentes y tutores del Politécnico Grancolombiano, también se evidencian 4 caracte-

rísticas especiales: Competencias interpersonales (71%), metodológicas (60%), comunicativas (61%), planificación y gestión docente (63%).

En cambio, resaltan las competencias de innovación y trabajo en equipo que, a comparación de los demás constructos que se midieron, resultan con un porcentaje por debajo de la \bar{x} esperada: trabajo en equipo (3, 41) y competencia de innovación (3, 45). Si bien se encuentran dentro de los resultados esperados, se evidencia una desviación de la \bar{x} en comparación con las demás competencias. En este orden, se puede evidenciar en la investigación de formación profesional y competencias docentes en el estado de Tlaxcala, llevada a cabo por los autores (Carro, Hernández, Lima y Corona, 2016), que una de las competencias de más bajo porcentaje (29.9%) es la relativa a la construcción de ambientes tanto autónomos como colaborativos. En relación con la competencia de innovación, Vargas-D'unián, Chiroque y Vega (cit. por Zavala, Vázquez y González, 2017) establecen las siguientes dimensiones para evaluar la innovación en docentes: coherencia en el diseño de la propuesta de innovación; identificación del diseño y desarrollo de la propuesta; mejora de actividades en las que el profesor brinde ayuda en el proceso académico; potenciación de actividades; uso de las TIC como medios educativos; el arte como medio educador y conceptualización literaria.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se refleja que los docentes y tutores del Politécnico Grancolombiano están en la media en factores como analizar el contexto educativo para proponer estrategias y recursos innovadores; definir un objetivo preciso que lleve a la innovación; participación en proyectos y experiencias que aporten a la competencia de la innovación, y en la evaluación de esas experiencias llevarlas a su contexto de aprendizaje para mejorar la calidad como docente.

A modo de conclusión y considerando los resultados de la investigación, es importante destacar que los docentes y tutores del Politécnico Grancolombiano tienen competencias muy por encima de la media, como las interpersonales y de planificación y gestión, siendo éstas importantes para la realización de las labores en la modalidad teletrabajo. En cuanto a las competencias que se encuentran por debajo de la media,

se plantea como estrategia capacitaciones relacionadas con trabajo en equipo e innovación en procesos académicos. Además, se puede realizar un modelo de competencias de acuerdo con el área de interés de los docentes y de la facultad adscrita para una mejora en la calidad académica. Por último, es importante reconocer el crecimiento tanto a nivel personal, profesional y laboral que han tenido los docentes y tutores con estos cambios generados por la pandemia y con esta nueva modalidad de trabajo (teletrabajo) y los pasos que ha dado la Institución Universitaria Politécnica Grancolombiano para adaptarse y hacer mejoras en los procesos académicos en pro de la virtualidad y del uso y manejo de las TIC, al fomentar cada día las competencias necesarias en los docentes para la mejora de sus procesos y en su calidad de vida.

Referencias

- Alles, M. (2016). *Selección por competencias: Atracción y reclutamiento en las redes sociales. Entrevista y medición de competencias*. México: Granica.
- Aristizabal, Ch., Bello, A. y Bastidas, L., Urrego, Z. y Coral, G. (2017). Consideraciones éticas para la investigación en salud con pueblos indígenas de Colombia. *Revista de Salud Pública*, 19(6). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia Bogotá, pp. 827-832.
- Becerra, M. y Campos, F. (2012). *El enfoque por competencias y sus aportes en la gestión de recursos humanos*. Santiago: Universidad de Chile.
- Carro, A., Hernández, F., Lima, J. y Corona, M. (2016). Formación profesional y competencias docentes en el estado de Tlaxcala. *Educación* 25(49). Recuperado de <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/15284/15749>
- Cejas, M., Mendoza, D., Alban, C. y Frías, E. (2020). Caracterización del perfil de las competencias laborales en el docente universitario. *Orbis. Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 45, pp. 23-37.
- Durán, A. (2016). Formación en competencias del docente universitario. *Educere. La Revista Venezolana de Educación*, 20(67), pp. 529-538.
- García, S., Ordoñez, K. y Castro, N. (2018). Teaching in the development of labor competencies in higher education. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences*, 9 (3), pp. 625-632.

- Gestor normativo (2014). Concepto 108911 de 2019 Departamento Administrativo de la Función Pública. Gestor Normativo. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=99552>
- Gurrola, P. (2014). La innovación requiere nuevas competencias laborales. *Paa-kat. Revista de Tecnología y Sociedad, "Innovación y Difusión de la Tecnología"*, 3(5).
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc-Graw Hill.
- Hernández, I., Recalde, J. y Luna, J. (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11(1), pp. 73-94.
- Hidalgo, L. (2020). Competencias profesionales docentes en la educación remota. *CIID Journal. Centro Internacional de Investigación y Desarrollo*, 1, pp. 249-270.
- Medina, A., Ávila, A. Ortiz, J., Martínez, M. y González, Y. (2021). Competencias claves para el teletrabajo en profesores de una institución superior cubana. *Ingeniería Industrial*, 42(1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-59362021000100078
- Muñoz, F., Medina, A. y Guillén, M. (2016). Jerarquización de competencias genéricas basadas en las percepciones de docentes universitarios. *Educación Química*, 27(2), pp. 126-132.
- Quezada, M., Castro, M., Dios, C. y Quezada, G. (2021). Condiciones laborales en la educación universitaria peruana: Virtualización ante la pandemia COVID-19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(93), pp. 110-123.
- Ramírez, J., Quinde, L., Alarcón, R. y Vega, C. (2021). Teletrabajo en tiempos de pandemia: Un reto laboral en la educación superior. *Revista Científica*, 6(20), 130-151. doi: 10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.7.130-151
- Reyes, F. y Fernández, M. (2019). Formación por competencias laborales de los profesores de la Universidad Politécnica de Cabimas. *Orbis. Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 44(15), pp. 21-31.
- Salazar, C., Chiang, M. y Muñoz, Y. (2016). Competencias docentes en la educación superior: un estudio empírico en la Universidad del Bio-Bío. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 6(1), pp. 1-23.
- Sánchez, A., Marrero, C. y Martínez, C. (2005). Una mirada a los orígenes de las competencias laborales. *Ciencias Holguín*, 11(2), pp. 1-14.
- Schwab, K. y Zahidi, S. (2020). Informe sobre el futuro del empleo. *Foro Mundial de Economía*. Recuperado de https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf

- Villalobos, A., Quirós, D. y León, G. (2011). Algunas consideraciones teóricas y metodológicas para el desarrollo de un modelo de competencias críticas (MCC): un enfoque operante. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(1), pp. 62-76.
- Zavala, M., Vázquez, M. y González, I. (2017). Innovación educativa en el nivel superior, reflexiones para la práctica docente. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1320.pdf>

Justicia educativa. Repensar la labor docente como práctica emancipadora

Educational justice. Rethinking teaching as an emancipatory practice

Diana López Gómez

Resumen

En este artículo planteamos reflexiones en torno al sistema escolar como una institución productora y reproductora de violencia y desigualdad. La escuela y la función educativa del docente como escenario, actores y dispositivos que evitan o inciden en este fenómeno constituyen el eje central del presente texto. Asimismo, el sujeto de interés son los jóvenes, debido a que se trata de un sector de la población que se encuentra en condiciones de mayor vulnerabilidad, como pobreza, mala calidad de vida, acceso limitado a la educación y a empleos dignos. En este escenario se busca problematizar el tema a fin de comprender su magnitud y complejidad dentro del sistema educativo y, al mismo tiempo, repensar prácticas y procesos de transformación educativa que posibiliten imaginar un sistema

Abstract

In this article, we posed some thoughts around the school system as an institution that produces and reproduces violence and inequality. Setting up as central axis both the school and the educational role of the teacher as the scene, actors, and mechanisms that avoid or impinge on this phenomenon. And young people as subjects of interest, because it is a segment of the population that is in conditions of greater vulnerability, such as poverty, poor quality of life, limited access to education, and decent jobs. In this scenario, the aim is to problematize the topic in order to understand its magnitude and complexity within the education system; and at the same time rethink educational transformation practices and processes, which allows imagining a school system that provides tools, care

DIANA LÓPEZ GÓMEZ. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México. México. Contacto: [dd.donde@hotmail.com]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 23, núm. 2, julio-diciembre 2021, pp. 95-110.
Fecha de recepción: 10 de diciembre de 2021 | Fecha de aceptación: 22 de marzo de 2022.

escolar que ofrezca herramientas políticas de cuidados y procesos de humanización, pensados para garantizar la igualdad de oportunidades y una mejor calidad de vida.

PALABRAS CLAVE

Desigualdad, violencia, juventudes, transformación educativa

policies, and humanization processes intended to ensure equal opportunities and a better quality of life.

KEYWORDS

Inequality, violence, youth, educational transformation

El problema no es hacer sabios. Es elevar a quienes se creen inferiores en inteligencia, hacerlos salir del pantano en que se pudren: no el de la ignorancia, sino el del desprecio de sí mismos. Se trata de hacer hombres emancipados y emancipadores.

Jacques Rancière

El presente texto surge del intercambio y escucha de muchas de las experiencias y reflexiones que se vertieron como parte del seminario en formación para la práctica docente. Dicho seminario fue un espacio de diálogo y aprendizaje donde se buscó repensar el ejercicio docente desde una dimensión emancipadora y liberadora.

Pensar una transformación educativa sugiere hacerlo en clave de pensamiento crítico, a fin de asumir un compromiso auténtico que se interese por el desarrollo humano y por la lucha por construir un mundo más justo, siguiendo los planteamientos de López Calva (2000).

En ese sentido, partimos de la pregunta: ¿cuál es el papel docente y del sistema educativo en términos de construir un mundo desde el referente de justicia social e igualdad de oportunidades? Para ello, se intenta re-

flexionar nuestra realidad educativa a partir de un ejercicio crítico, desde el papel de un estudiante en formación para el ejercicio docente.

El objetivo es reflexionar sobre el sistema educativo como una institución productora y reproductora de violencias y desigualdad, donde situamos los procesos, las prácticas educativas actuales y el quehacer docente como dispositivos que evitan o inciden en este fenómeno, y como sujeto de interés a los jóvenes, debido a que se trata de un sector de la población que se encuentra en condiciones de mayor vulnerabilidad, ampliando su discriminación y exclusión. Asimismo, porque se ha demostrado que existen pocas oportunidades de desarrollo para las juventudes (Valenzuela, 2015; Ospina-Alvarado *et al.*, 2021) y, como señala Natividad Gutiérrez (2021: 191), se muestran preocupados y con temor sobre el racismo, el sexismo, el clasismo, el *adultocentrismo* y lo que tales percepciones significan para sus futuros. Al respecto, diversas organizaciones educativas señalan la urgencia de cuestionar prácticas que reproduzcan discriminación, exclusión, dominación, sexismo e injusticias en los escenarios escolares.

Por otro lado, rescatamos el potencial transformador de la educación y el compromiso docente con la premisa de conformar procesos de enseñanza-aprendizaje críticos y dignificantes para todos. En esa lógica, pensamos que es urgente reivindicar a las juventudes como sujetos históricos, de derechos y políticos, capaces de aportar a la transformación educativa y social.

Educación en el panorama actual

El contexto actual atravesado por el impacto de la pandemia global ha puesto en evidencia la crisis que arrastra el sistema educativo mexicano: condiciones precarias en infraestructura; derechos laborales y salariales; desigualdades en el ingreso, egreso y eficiencia terminal; deserción, exclusión, violencia, baja vocación magisterial, entre otros.

La pandemia no sólo develó la crisis del sistema educativo mexicano, sino también la falta de empatía, solidaridad y sensibilidad por parte de

ciertos grupos o actores sociales propios del campo educativo. Esto se expresó en un abandono de la responsabilidad estatal para garantizar las condiciones mínimas y que todos los estudiantes continuaran sus estudios.

Como fenómeno de estratificación, una de las problemáticas más visibles ha sido la gran brecha de desigualdad en el acceso a internet y al uso de las nuevas tecnologías aplicadas al ámbito educativo, ligado al desconcierto e inseguridad económica y alimentaria, al desempleo, a las condiciones de habitabilidad y al acceso restringido a servicios básicos, que enfrenta gran parte de la población. Asimismo, se han visibilizado prácticas de violencia dentro de los sectores educativos y dentro de los espacios cotidianos de los estudiantes (Ramírez, 2020; Organización de las Naciones Unidas, 2020).

En un país como México, donde una minoría acumula gran porcentaje de la riqueza, mientras que un amplio sector de la sociedad vive con altos niveles de pobreza (Oxfam, 2021), las brechas de desigualdad social resultan evidentes y el acceso a la escolarización de los sectores más desfavorecidos se lleva a cabo por medio de una compleja desigualdad educativa.

En ese orden de ideas, considero que otro de los grandes problemas que hizo evidente la pandemia en relación con la transición de la escuela presencial al terreno virtual fue la falta de hábitos de estudio por parte de los educandos, que se traduce en lo poco involucrados que están en su proceso de aprendizaje; además, lo ajena que se encuentra la escuela de los intereses de los estudiantes y las realidades socioculturales. De ahí que se priorizara continuar con los programas educativos, sin ajustes, entendiendo a los estudiantes como receptores de tareas e información.

Asimismo, en el ámbito educativo se desnudó la urgencia de transformar las prácticas pedagógicas, para priorizar un espacio que invite a la reflexión y a la acción. Es decir, llevar a la práctica los aprendizajes obtenidos en la escuela.

En este sentido, el proceso educativo debe estar planeado para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, creativo, problematizador y autónomo de los alumnos. También debe centrarse en el diálogo reflexivo,

de modo que permita, primero, convertir el aprendizaje en experiencia y, después, intervenir en la realidad, pensando en la construcción de otras realidades posibles y en la mejora de la calidad de vida de sus estudiantes.

Vale la pena decir que los conocimientos adquiridos deben trascender los límites escolares para que los estudiantes se interesen en problemáticas del mundo social.

Desde esta perspectiva transformadora, se asume un compromiso docente y una responsabilidad ineludible, pues coincidimos con Jurjo Torres (2020) en que las aulas, como hecho educativo, son un espacio para problematizar las realidades sociales y revelar la agenda oculta neoliberal, heteropatriarcal y conservadora. Así, mediante el diálogo estableceremos un encuentro entre personas, culturas, territorios, formas de vida y de interpretar al mundo, que nos posibilite estimular la imaginación colectiva y promover posibilidades para repensar un mundo más justo y digno para todos.

Siguiendo con lo anterior, es pertinente asimilar que en las aulas se produce un reflejo de la sociedad y que, desde el papel como docente e investigador, es posible realizar un ejercicio crítico del actuar con los estudiantes, a fin de analizar cómo permea la cultura, de qué manera actúa el sistema normativo y comprender el contexto, los factores y las dinámicas en que se desenvuelven los actores sociales para tener un panorama más cercano a la realidad educativa.

Violencias y desigualdad en el ámbito educativo

La escuela como institución no es un espacio neutro, pues actúa como reproductora de modelos sociales establecidos, muchas veces violentos e injustos. Como advierte Gabriela Delgado (2017), las violencias y desigualdades en las escuelas comparten rasgos de lo que ocurre en otros espacios, como la casa, la calle, la oficina o en grupos de iguales con características y actores específicos.

Asimismo, la autora señala que la manera como dichas condiciones impactan tienen efectos diferenciales de acuerdo con la edad, el géne-

ro y la condición económica, cultural y social (Delgado, 2017: 141). Por ello, es pertinente visibilizarlas, con el fin de comprender las trayectorias educativas y la significación que los estudiantes dan a estos procesos de subjetivación y domesticación de sus cuerpos, pensares y sentires.

Entendemos lo anterior bajo un referente de interseccionalidad. Es decir, ciertos mecanismos de exclusión, injusticia o desigualdad se intensifican cuando están atravesados por otras jerarquías sociales, como clase, condición étnica, religión, entre otros. Por su parte, Gutiérrez (2021: 19) plantea que el análisis interseccional contribuye al estudio de las divisiones sociales: a las formas específicas de discriminación o a las formas específicas de dominación. Plantea la posibilidad de analizar y comprender cómo inciden estas diferencias y desigualdades, pero, al mismo tiempo las oportunidades, y, en este caso de especial relevancia, para el estudio de las juventudes como sujetos históricos y políticos.

La autora señala que el enfoque interseccional implica analizar las diferentes maneras como las divisiones sociales se juntan o separan y se relacionan con las construcciones subjetivas y políticas de las identidades. Para ello, nos presenta un ejemplo que resulta revelador y muy pertinente para comprender dicho enfoque, pues evidencia que, “cuando una joven no encuentra empleo, la falta no recae sólo en ella, sino en las estructuras a su alrededor que han interactuado en su educación y en su socialización, en donde ha importado el color de piel, la apariencia física, la etnicidad, la falta de acceso a la escuela y la norma patriarcal: ‘para qué estudia, si es mujer’” (Gutiérrez, 2021:19).

Como ese ejemplo, existen muchos otros, donde las realidades, subjetividades y la forma en que los jóvenes construyen su sentido de pertenencia impactan en las oportunidades o destinos donde se desenvuelven y conforman su proyecto de vida, en muchas ocasiones plagadas de injusticia, desigualdad, marginación y vulnerabilidad para las juventudes de sectores económicos más bajos.

En ese orden de ideas, los sistemas educativos enfrentan enormes desafíos en materia de inequidad y desigualdad social, pues aunque se ha registrado un incremento significativo de matrícula ligado a las reformas

que estipulan la obligatoriedad en los niveles iniciales, aún establece mecanismos que producen desigualdades sociales al existir un sistema de selección y distribución que marca trayectorias educativas y caminos diferenciados para los alumnos de distintas realidades sociales (Villa, 2010).

Citando a Reimers, Montoya (2005) advierte que los sistemas educativos han fallado en la tarea de reducir diferencias preexistentes entre educandos y, más bien, han tendido a aumentarlas. Esto resulta desfavorable para los estudiantes de estratos socioeconómicos bajos, pues, aunque logran acceder a derechos y servicios, éstos los excluyen o se les ofrecen de manera precaria, con lo cual establecen destinos injustos e impuestos de desventaja.

Al respecto, Aguilar (2019) afirma que la existencia de ciertos rasgos en la vida de los jóvenes incide en tener menos probabilidades de ejercer su derecho a una escolarización de calidad. Los rasgos son los siguientes: bajos ingresos familiares, vivir en una localidad rural, ser mujer —en este punto es necesario aclarar que para los hombres existen mayores probabilidades de acceder a estudios o a un medio de capacitación—, habitar en una localidad con alto grado de marginación, ser de origen indígena y estudiar en escuela pública, en específico, en instituciones con un perfil técnico.

Relacionado con lo anterior, hablamos de violencias en el espacio educativo cuando se producen diferentes formas de maltrato y negación del otro. Ese otro que, al igual que el maltratador, es un actor educativo que, por el hecho de padecer la experiencia de violencia en diferentes modalidades, ve mermada su capacidad de agencia al convertirse en víctima (Velázquez, 2021: 7). Esto se establece, sobre todo, en escenarios donde existen dinámicas de poder y discriminación.

Las formas relacionales y de interacción establecidas dentro de las aulas entre docentes-alumnos conforman mecanismos de poder y jerarquía, donde los docentes determinan los contenidos curriculares y de enseñanza sin tener presentes los intereses, preocupaciones, aspiraciones y contextos de sus alumnos reales. Por otro lado, los educandos no se

involucran en sus procesos de aprendizaje y, en consecuencia, no existe un diálogo entre saberes, lo que termina por imponer a unos sobre otros.

La noción de currículum oculto permite desvelar aquellas prácticas que reproducen dichos mecanismos de desigualdad y violencia. Flores, Espejel y Martell (2016) definen *currículum oculto* como los aprendizajes (valores, actitudes, conocimientos, destrezas, significados, habilidades, supuestos) no explícitos o intencionales que se dan en el contexto escolar. Éstos se expresan tanto en los objetivos, metas, contenidos de aprendizaje, sistemas de evaluación y demás, como en relaciones de poder y autoridad, interacciones sociales, discursos, políticas institucionales, entre otros. Desde mi punto de vista, el peso que tiene el currículum oculto ocasiona que sean menos visibles y, por lo tanto, cuestionadas las prácticas que discriminan, excluyen y vulneran los derechos humanos de los estudiantes, principalmente.

Es indispensable tener presente que, si bien en los sistemas educativos está presente un proyecto político más amplio que busca conformar e imponer intereses de un proyecto hegemónico, dichos mecanismos no logran ser totales por dos razones: la primera, porque existen dentro de los modelos político-económicos, contradicciones que impiden que se acepten y reproduzcan de manera absoluta y pasiva. La segunda, debido a que los actores sociales que participan de esos procesos de formación están conformados por sus propias subjetividades; es decir, son sujetos sociales, que piensan, imaginan y actúan.

Así, el destino que se pretende imponer como único o fatalista puede ser transformado. Sin embargo, esto se produce en un contexto de marcadas desigualdades; mientras que para los sectores privilegiados se reproduce su condición de privilegio, para otros actores supone un proceso de conquista de privilegios y de derechos; para otros tantos, resultará la reproducción de condiciones marginadas o en desventaja: “los aportes de la pedagogía crítica parten de considerar el espacio educativo como un escenario atravesado por relaciones asimétricas de poder en función de la clase, la etnia y el género; sus propuestas [entonces] se orientan a reconocer a ese otro que ha sido privado de voz por complicados procesos

de mediación teórica, cultural y pedagógica, y a desarrollar acciones que restituyan su papel central en el proceso educativo” (Guevara, 2015: 19).

Por ello, repensar la labor educativa con miras a construir nuevos modelos más acordes a las nuevas realidades y dirigidas hacia un proceso de transformación social, nos obliga a examinar y a realizar un análisis crítico sobre las prácticas pedagógicas propias.

Las juventudes

Lo ya enunciado nos lleva a situar y abordar como categoría el término *juventudes* con la intención de resaltar la diversidad de posiciones e identidades que conforman los jóvenes. Duarte (2000) plantea la importancia de abordar y mirar lo juvenil desde la diversidad, reconociendo su *heterogeneidad*. En ese aspecto, insiste que no es lo mismo ser joven rico, que joven empobrecido; no es lo mismo ser mujer joven, que hombre joven.

En consecuencia, asumimos que las condiciones en que se desarrollan y desenvuelven los jóvenes son diferenciados y que, muchas veces, se construyen desde escenarios con amplias brechas de desigualdad, a partir de los cuales conforman su sentido de pertenencia, participación, exclusión y significaciones.

Duarte advierte que socialmente y desde una mirada adultocéntrica se ha configurado una concepción homogénea sobre lo juvenil. Tal concepción trata, generalmente, de imágenes prefiguradas que no siempre coinciden con la realidad y que se conforman sin considerar la manera como los jóvenes conciben el mundo y la relación con éste. En consecuencia, se niega a los jóvenes como sujetos históricos, lo que ocasiona que internalicen esa mirada impuesta sobre ellos y traten de cumplir la imagen esperada.

Esta concepción del mundo juvenil también permea en las aulas y en los espacios escolares, pues se despolitiza a los jóvenes al no reconocer sus capacidades y potenciales. Por lo tanto, desde esta visión adultocéntrica que impone un deber ser a las juventudes, no se logra establecer vínculos, diálogo ni un intercambio de conocimientos y saberes. De ahí que

apuntemos a construir con los jóvenes, desde sus experiencias, saberes, subjetividades, voces, intereses y necesidades.

Creemos importante preguntarnos y preguntarles qué esperan de nosotros como adultos y como docentes, pues nuestra labor cobra sentido en la interacción y el intercambio.

Para ello, retomamos los planteamientos de Alfredo Carballada (2002), quien señala que, en el contexto actual, intervenir en lo social no implica agregar ni quitar nada, sino “hacer ver” aquello que el contexto, el escenario o el clima de época impiden visualizar. Esto con el objetivo de entender a ese otro no como un sujeto a moldear, sino como un portador de historia, cultura, relaciones interpersonales (Carballada, 2002: 38-39), y lograr que recupere su historicidad y politicidad en cuanto sujeto social.

Acercarnos a los estudiantes como sujetos históricos, políticos y de derechos, posibilitará conocer su concepción sobre el contexto educativo y la manera en que les es útil para construir un proyecto de vida. De manera que comprender sus sueños, esperanzas, desesperanzas, temores, planes y proyectos permitirá conformar espacios de encuentro y construcción colectiva para intercambiar experiencias. Esto hará que, mediante el pensamiento, emociones y voluntad dentro de la cotidianidad, resalte su potencial transformador y la capacidad real que pueden tener los estudiantes para actuar con otros jóvenes y adultos, desde su propia realidad y postura frente al mundo (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008).

Transformación educativa y labor docente como práctica emancipadora

En las siguientes páginas pretendemos trazar, desde un enfoque de justicia y transformación educativa, algunas pautas para repensar un proyecto educativo que busque atender las viejas y nuevas prácticas que reproducen violencias y desigualdades en el interior de las aulas, las prácticas docentes y el sistema escolar.

Como se planteó en párrafos anteriores, el impacto de la pandemia ha posibilitado cuestionar y replantear el quehacer del docente, a fin de recuperar la importancia de la labor educativa como proceso de socialización y construcción de saberes, al igual que la conformación de la escuela como un espacio de aprendizaje y de formación humanitaria, política y científica.

Es preciso, entonces, reconocer la importancia y el papel transformador de la educación para entenderla no sólo como la transmisión de conocimientos, sino como un espacio de sociabilidad y de encuentro entre complejos sujetos sociales, donde convergen diversos saberes y formas de conocer, problematizar y de interpretar el mundo.

López Calva (2000) señala que transformar la educación es un reto que trasciende lo que sucede en el aula y debe llegar al nivel de las estructuras institucionales y al sistema educativo en general, con lo cual se logra, además, un cambio en los significados sociales acerca del hecho educativo. Sin embargo, no puede haber revolución educativa real si no se parte del aula y se llega a ella. Así que, para lograrla, se debe partir de una genuina, profunda y radical transformación docente que refleje en el aula un auténtico compromiso educador; es decir, un auténtico compromiso con el desarrollo humano de los educandos.

En ese sentido, este nuevo fenómeno reveló la necesidad de situar lo colectivo frente al plano de lo individual. Pensarnos en colectivo es un importante punto de partida para reconstruir y fortalecer el tejido social y, en términos pedagógicos, es una apuesta por reforzar la construcción de conocimiento colectivo. Por lo tanto, es fundamental para los docentes conocer la realidad sociocultural de sus estudiantes, así como sus intereses y aspiraciones.

El quehacer del docente, desde mi perspectiva, debe orientarse a guiar a los estudiantes en el desarrollo de la conciencia, motivación, creatividad y pensamiento crítico, para que generen sus propios pensamientos como una forma de situarse y entender el mundo. Como sugieren Pérez y Valdez (2012: 94), debemos aspirar a transformar la escuela, no en su relación con el conocimiento, sino con el saber; una relación que dé sentido y valor

a los sujetos con quienes se interactúa en el ámbito educativo y en quienes se deberá generar el deseo no sólo de saber más, sino de establecer vínculos significativos con el mundo, con los otros y consigo mismo.

En ese sentido, como plantea Bayón (2015), es indispensable resolver la escasa capacidad que tiene la escuela para retener a los jóvenes de sectores más desfavorecidos. Menciona la autora que la experiencia de aburrimiento se relaciona con la pérdida de sentido a su paso por una institución educativa y, en consecuencia, con el abandono.

Por tanto, para evitar que los jóvenes deserten, es fundamental el papel de la escuela, sus prácticas pedagógicas y estructura normativa. Se requieren estrategias de apoyo y atención que reconozcan y respeten la diversidad social y los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes, a fin de ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje y educación. Por ello, es necesario que los jóvenes participen en los planes y programas, para recibir conocimientos significativos en relación con sus contextos sociales.

Para finalizar, coincido con Fernando Lázaro cuando propone que la verdadera educación emancipadora está comprometida con la transformación social, pues busca impulsar procesos de concientización para que los sujetos identifiquen las opresiones que atraviesan sus vidas y pongan en marcha acciones de resistencia y lucha. No basta reconocernos como sujetos oprimidos si no nos constituimos como sujetos políticos.

En ese sentido, la práctica docente emancipadora significa reivindicar su potencial transformador y labor política y tener presente nuestro actuar dentro del aula, tanto en el papel de docente, como en el de sujeto social, en relación con lo que enseñamos y en concordancia con lo que hacemos y decimos.

También significa interpelar nuestras prácticas con una mirada reflexiva sobre las marcas subjetivas neoliberales propias que nos constituyen como sujetos sociales, a fin de desaprender mecanismos que segregan, discriminan, violentan y nos impiden desplegar nuestra humanidad y nuestras rebeldías.

Al seguir los planteamientos de Jacques Rancière (2007), establecemos un principio de igualdad que permite a los seres humanos dialogar

desde una conciencia de su ser y actuar; es decir, cuando en una relación intergeneracional establecemos vínculos horizontales con los actores sociales que participan del acto educativo. Asimismo, vinculamos los conocimientos académicos con conocimientos comunitarios y tradicionales de los contextos y realidades de los estudiantes.

Conclusiones preliminares

La crisis como consecuencia del impacto de la pandemia demostró la importancia de la escuela y del papel docente para el funcionamiento de las sociedades. Es indispensable demandar el derecho a una educación de calidad y la defensa de una escuela pública, gratuita, laica e igualitaria, así como exigir mejores condiciones en términos de infraestructura, seguridad, tecnología, derechos laborales y salariales, calidad educativa y la ampliación del sector y sistema escolar público.

Dicha crisis posibilitó imaginar y conformar nuevas prácticas de enseñanza-aprendizaje, en relación con las distintas realidades en que se desenvuelven nuestros estudiantes. Por lo tanto, la práctica docente debería, a partir de una resignificación profunda, poner a la vida humana en el centro y por encima de planes y programas, reglamentos, temarios, conceptos, técnicas o métodos de enseñanza, teorías educativas o caprichos del profesor o del director (López, 2000: 9).

La escuela es un espacio fundamental para fomentar el pensamiento crítico, cuestionar realidades y proponer soluciones a problemáticas sociales desde una perspectiva de justicia social e igualdad de derechos y oportunidades.

En consecuencia, la vuelta a la presencialidad exige cuestionar las prácticas y proyectos educativos, repensar críticamente la función y el ejercicio docente, atender y equiparar las desigualdades de cuna de los estudiantes, a fin de cumplir con los principios del derecho a la educación. Desde estos planteamientos, situamos la mirada a cuestionar, visibilizar

y problematizar las dinámicas y mecanismos de exclusión, segregación y desigualdad que se producen en el interior de los sistemas educativos.

Referencias

- Aguilar, J. (2019). *Políticas de equidad en el nivel medio superior en México: una panorámica de cara al siglo XXI*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Alfieri, E., Lázaro, F. y Santana, F. (2020). Las pedagogías críticas y las educaciones populares en tiempos de la pandemia. *Boletín del grupo de trabajo Educación Popular y Pedagogías Críticas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/269/26911765003.pdf>
- Bayón, M. (2015). *La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales, Bonilla Artigas Editores.
- Bleynat, I. y Segal, P. (2020). *Rostros de la desigualdad. Desigualdades multidimensionales en la Ciudad de México*. México: Periodismo CIDE-Oxfam México-Chilango.
- Bonilla, L. (2014). *Calidad de la educación: ideas para seguir transformando la educación*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria.
- Carballeda, A. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Delgado, G. (2017). *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Educación-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Duarte, K. (2000). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última década. Proyecto Juventudes*, 8(13). Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362000000200004

- Flores, A., Espejel, A. y Martell, L. M. (2016). Discriminación de género en el aula universitaria y en sus contornos. *Revista Ra Ximhai*, 12(1), 49-67.
- Guevara, E. (2015). El feminismo académico y sus aportes a la educación superior en México. *Géneros. Revista de Investigación y Divulgación sobre los Estudios de Género*, 16 (2), 7-23.
- Gutiérrez, N. (2021). *Jóvenes e interseccionalidad, color de piel, etnia, clase: Zona Metropolitana del Valle de México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales.
- López, J. (2000). *Desarrollo humano y práctica docente*. México: Trillas, 120.
- Montoya, S. (2005). Desafíos para el logro de la igualdad de oportunidades en el sistema educativo. En J. C. Tedesco (comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. Recuperado de https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf
- Ospina-Alvarado, M., Alvarado, S., Simões, S., Rocha, R., Llano, D., Guemurman, S... Otamendi, A. (2021). Hegemonías, violencias y prácticas políticas y culturales de resistencia y re-existencia: Panorama estadístico de niños, niñas y jóvenes en Colombia, Argentina, Ecuador, Brasil y México. *Observatorio en infancias y juventudes. Observatorio latinoamericano y caribeño en primera infancia, infancias y juventudes*, 3. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/08/Observatorio-en-infancias-y-juventudes-A1N3.pdf>
- Oxfam. (2021). Oxfam International. Recuperado de <https://www.oxfam.org/es>
- Pérez, J. y Valdez, M. (2012). Repensar la educación desde los jóvenes: el caso de la generación del siglo XXI. *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. Recuperado de http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP_03.pdf
- Ranciére, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Ramírez, T. (2020). Impactos del COVID-19 en el (des)empleo en México. *Repositorio universitario del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de México*. Recuperado de <https://ru.crim.unam.mx/handle/123456789/56>

- Torres, J. (2020). Seminario Creación de mentalidades neoliberales y neo-conservadoras. *Otras voces en educación*. Recuperado de <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/tag/jurjo-torres-santome>
- Valenzuela, J. (coord.). (2015). *El sistema es antinosotros. Culturas, movimientos y resistencias juveniles*. México: Gedisa-Universidad Autónoma Metropolitana-El Colegio de la Frontera Norte.
- Velázquez, L., Reyes, G. y Espinoza, L. (2021). De la ciberviolencia a la violencia física: el día que Holk irrumpió en la prepa. *Educación*, 45(1). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/40529/45336>
- Villa, L. (2010). La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En M. Ordorica y J. Prud'homme (coords), *Los grandes problemas de México*. México: El Colegio de México.

El sistema escolarizado naturaliza la violencia y pobreza estructurales en los procesos de ingreso y permanencia en la Educación Media Superior

The school system naturalizes violence and structural poverty in the admission and permanence process in high school education

José Ruiz Reynoso y
Luis Darío Ruiz Díaz

Resumen

Con base en las teorías de la reproducción, se analiza cómo el sistema escolar ejerce y naturaliza la violencia y pobreza estructurales en los procesos de ingreso y permanencia en la Educación Media Superior (EMS), y margina a una gran cantidad de jóvenes al negarles un lugar en las instituciones educativas públicas y los discrimina mediante la violencia simbólica por su origen social, género o creencias religiosas, excluyéndolos de la escuela.

Se explica el funcionamiento del sistema capitalista y los aparatos

Abstract

Based on the theories of reproduction, this paper inquires on how the school system exercises and naturalizes structural violence in the processes of entry and permanence in high school education. It marginalizes a large number of young people by denying them a place in public academic institutions. By these means, it also discriminates young people through symbolic violence due to their social origin, gender or religious beliefs, excluding them from school. Likewise, this paper's purpose is to outline an alternative based on the theories of

JOSÉ RUIZ REYNOSO. Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, Universidad Nacional Autónoma de México, México. LUIS DARÍO RUIZ DÍAZ. Colegio de Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Contacto: [jlrr@unam.mx]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 23, núm. 2, julio-diciembre 2021, pp. 111-125.
Fecha de recepción: 8 de febrero de 2022 | Fecha de aceptación: 31 de marzo de 2022.

ideológicos del Estado en la reproducción de las relaciones de clase. Asimismo, se esboza una alternativa fundada en las teorías de la resistencia y la pedagogía crítica para trabajar dentro de la propia institución educativa una posibilidad de cambio.

PALABRAS CLAVE:

Violencia y pobreza estructurales, discriminación y marginación escolar

resistance and critical pedagogy, in order to find a possibility of change within the scholastic institution itself.

KEYWORDS:

Structural violence and poverty, school discrimination and marginalization

Para analizar la función que ha tenido la escuela como aparato ideológico del Estado dentro del sistema capitalista, se presentan los argumentos de las teorías de la reproducción que explican los mecanismos por los cuales se impone y naturaliza la violencia simbólica para continuar su hegemonía económica y cultural mediante el sistema escolar.

Entre los representantes de la teoría de la reproducción se encuentran Louis Althusser (2003) con su trabajo *Los aparatos ideológicos del Estado*, y Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1970) con su obra *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*.

Teorías de la reproducción

Althusser (2003) explica que toda formación social dominante requiere la reproducción de sus condiciones económicas y sociales. Por tanto, es necesaria la reproducción de las fuerzas de trabajo y de las relaciones de producción existentes, lo cual se logra por medio de los aparatos ideológicos del Estado.

Sobre la reproducción de la fuerza de trabajo, Althusser dice que es necesaria la capacitación de los trabajadores para desarrollar sus funciones dentro del proceso productivo. Señala que esta instrucción se reali-

za por medio del sistema educativo capitalista, por lo que es el espacio fundamental donde se aprenden habilidades y absorben las reglas de convivencia social que debe incorporar cada persona en la división del trabajo. Es decir, la reproducción de la fuerza de trabajo también exige la reproducción de su sumisión a la ideología dominante y de la práctica de esta ideología, a fin de asegurar el predominio de clase. Por lo general, ni los estudiantes ni los profesores cuestionan ambas condiciones: la capacitación y aceptación de las reglas de convivencia sociales adquiridas en la institución escolar (Althusser, 2003). Además, indica que la escuela, a diferencia de cualquier otro aparato ideológico del Estado, dispone de los niños durante varios años, con una asistencia obligatoria y gratuita para la formación capitalista.

Bourdieu y Passeron

Bourdieu y Passeron (1979) plantean que la reproducción de las relaciones de clase son resultado de una violencia simbólica que no parte de cero, sino que se ejerce mediante la acción pedagógica sobre sujetos que ya recibieron una educación primera por parte de la familia, por lo que cuentan con cierto capital cultural y un conjunto de actitudes respecto de la cultura. En ese sentido, cada acción pedagógica tiene una eficacia diferente en función de las características culturales preexistentes de los sujetos; así, la escuela, al reafirmar dichas diferencias como si fueran puramente escolares, sin cuestionar el sistema, contribuye a reproducir la estratificación social y legitimarla, asegurando su interiorización e influyendo en los individuos de que ésta no es social, sino natural.

Un aspecto fundamental para lograr la dominación y exclusión de los grupos sociales vulnerables son el capital cultural, social y económico con que cuentan. Particularmente son los recursos que tienen los jóvenes dentro del sistema educativo y a los que puede recurrir para su uso en el espacio escolar. Son precisamente los grupos más favorecidos por esta acumulación de capital, saberes y gustos que se traducen en hábitos,

entrenamiento y actitudes que utilizan directamente en sus tareas académicas (Bourdieu y Passeron, 1979).

Asimismo, indican en *La Reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza* que los jóvenes que no cuentan con suficiente capital cultural, social o económico tendrán mayores dificultades para tener una trayectoria escolar exitosa; por lo anterior, se puede deducir que pueden sentirse discriminados y ser excluidos del sistema escolar.

Sus planteamientos coinciden en señalar que la institución escolar tiene como objetivo mantener la hegemonía de la clase dominante por sobre las clases oprimidas. Los autores reconocen que la resistencia sólo podrá darse fuera de las instituciones educativas, por lo que la única posibilidad de una transformación social sería por medio de la lucha de clases.

La reproducción de la violencia y pobreza estructurales

Para continuar con la fundamentación del problema expuesto y de acuerdo con la postura de estas teorías, consideramos que al tiempo que se reproducen las condiciones materiales y sociales de producción, también lo hacen las dos grandes condiciones propias del sistema capitalista: la violencia y pobreza estructurales.

Sobre la violencia estructural, el sociólogo Johan Galtung (1990) nos explica que es aquella donde no se identifica al sujeto o institución que la ejerce, debido a que pueden ser uno o varios agentes. Es violencia estructural si las personas de las clases bajas son víctimas de privaciones y sus necesidades básicas no son cubiertas por el sistema económico vigente. Además, cuando se trata la violencia como algo natural, se cae en un círculo vicioso, pues las personas consideran los actos violentos como manifestaciones culturales normales. Con ello, se legitima la idea que permite su reproducción y, además, genera violencia física, visible o directa, la cual reforzará la violencia estructural.

Por su parte, Bourdieu y Passeron exponen que toda formación social se estructura bajo un sistema de relaciones de fuerzas materiales y simbólicas. Sostienen que en el plano simbólico se produce y reproduce la dominación de unas clases sobre otras. Una violencia simbólica se ejerce, entre otras formas, mediante la acción pedagógica, debido a que en la escuela se establece una relación comunicativa por la cual se impone una arbitrariedad cultural a partir del ejercicio de un poder autoritario. En este orden de ideas, es el sistema escolar el que forma en las personas un proceso de adoctrinamiento como base de la reproducción cultural y social. Los que no asumen esta cultura porque chocan con los patrones del lenguaje y percepción del mundo son excluidos del sistema.

De esta manera, la violencia simbólica se impone de tal manera mediante modelos culturales y económicos por parte de los grupos hegemónicos hacia grupos subordinados, que hace que parezca natural la dominación sobre los más desprotegidos y que éstos se habitúen a la desigualdad en el acceso a oportunidades de movilidad social y desarrollo económico. Es así como este tipo de violencia constituye el mecanismo fundamental de la reproducción social, el medio más poderoso para el mantenimiento del orden; con ella, se justifica y legitima la violencia estructural y la violencia directa.

En la actualidad, la violencia directa es uno de los problemas sociales más complejos. En los medios de comunicación a diario se presentan noticias sobre el tema, nos despertamos y acostamos con información tremenda sobre hechos violentos, haciéndolos parecer o presentándolos como algo normal, propio de la sociedad y parte de nuestra vida. Sin embargo, son situaciones que deberían discutirse dentro del ámbito escolar para reflexionar junto con los estudiantes sobre el origen social y político de la violencia, a fin de no naturalizarla ni creer que así son las cosas y que sólo debemos aceptarlas.

Por otra parte, sobre la cuestión de la pobreza estructural, Galtung la define como la privación de las necesidades básicas de los grupos sociales vulnerables justificada por la cultura; así, la miseria se constituye y manifiesta como un poder desigual económico y social que configura

oportunidades de vida distintas. De este modo, la violencia cultural, por medio de la religión, la ideología, la lengua, el arte y la ciencia, justifican y legitiman la existencia de la pobreza, la hacen parecer como algo inevitable e incluso necesaria (Tortosa, 1993).

Se instituye una cultura de la pobreza que adquiere una dimensión muy importante al constatar que las insuficiencias materiales y escolares son resultado de factores ubicados en la manera de pensar, sentir y actuar, que no hace más que producir y reproducir las situaciones de pobreza. Se puede considerar una cultura particular con una visión del mundo, valores, actitudes y patrones de comportamiento, que constituyen el estilo de vida propia de los grupos en condición de pobreza. Basta recordar el estudio etnográfico de Oscar Lewis: *Los hijos de Sánchez*, publicado en 1961, y su aportación del concepto *cultura de pobreza*.

En este sentido, la pobreza se considera una forma de violencia institucionalizada e interiorizada; de ahí las dificultades para luchar contra ella, porque cualquier intento de erradicarla producirá fuertes resistencias por parte de las estructuras sociales dominantes.

Reproducción de la marginación y discriminación escolar

Para subsistir, el sistema económico vigente requiere la reproducción de las condiciones sociales y materiales de producción. Por ello, es fundamental el papel de los aparatos ideológicos del Estado; en específico, la institución escolar, pues por ella se imponen las reglas de convivencia social que los sujetos deben incorporar y ubicar en el lugar que les corresponde en la división social del trabajo; de esta manera, se prolonga la reproducción de la sumisión a la ideología dominante.

Así, para mantener las relaciones de clase, es necesaria una acción pedagógica, la cual se ejerce sobre los individuos por medio de la institución escolar, considerando el capital cultural, social y económico de los jóvenes, lo cual contribuye a reproducir la estratificación social y a

legitimarla. Asimismo, la violencia simbólica, al imponer una cultura dominante, naturaliza la violencia y pobreza estructurales.

En este caso, el sistema escolar ejerce violencia estructural en los procesos de ingreso a la EMS al marginar a una gran cantidad de jóvenes y negarles un lugar en las instituciones educativas públicas. De igual manera, hay violencia hacia los alumnos que logran ingresar a este nivel educativo, puesto que se les discrimina por su origen social, género, sexo, raza o creencias religiosas.

La violencia estructural se materializa mediante la marginación y la discriminación escolares. Suele ser invisible y aceptada debido a que se encuentra arraigada en políticas normalizadas en el sistema escolar; tal es el caso del número de aciertos requeridos en los exámenes de ingreso al bachillerato, con criterios de selección que marginan el acceso a la escuela a una gran cantidad de jóvenes, generalmente, por razones de origen social o condición económica. En este sentido, los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi, 2015) señalan que de una población de 19 millones 890 mil jóvenes de 15 a 19 años, sólo 62.40% asiste a la escuela; por tanto, 7 millones 359 mil 300 no acuden. Cabe destacar que la población juvenil de 15 a 29 años es de 30 millones 600 mil, de los cuales, 50.90% son mujeres y 49.10% son hombres. De este tema, hay un estudio exhaustivo sobre la distribución desigual de la población estudiantil en la EMS por motivo de origen social en la tesis de maestría de Daniel Cobos (2018).

Por otro lado, también se ejerce violencia contra los estudiantes que logran ingresar al bachillerato cuando se discrimina a un integrante de la comunidad por sus rasgos físicos, identidad de género, orientación sexual o creencias religiosas. Cada año, cerca de 600 mil jóvenes abandonan sus estudios en este nivel por motivos económicos (38%), escolares (41%), problemas familiares y personales (5%) y violencia e inseguridad (16%), situaciones cruzadas por la violencia y pobreza estructurales. La discriminación es una situación que puede presentarse tanto a nivel de la convivencia escolar, como de las propias políticas y prácticas que, incluso, pueden estar reglamentadas dentro del espacio educativo.

De igual manera, Lee y Burkman explican que los estudiantes de familias vulnerables son más propensos a experimentar situaciones de riesgo académico debido a su clase social o al nivel cultural de la familia. Apuntan que la escuela, en general, no tiene control directo sobre los factores externos que las causan. Sin embargo, es posible intervenir en sus consecuencias mediante una atención directa dentro del ámbito escolar (programas de tutorías, asesorías y formación de profesores), creando mecanismos eficaces de intervención (Prieto, 2015).

La investigación pedagógica y sociológica indica que hay una estrecha relación entre el origen social y las posibilidades de acceso, éxito o fracaso escolar, aspecto que se ha abordado desde las teorías de la reproducción, las cuales explican que las ventajas de las clases medias con mayor capital cultural ayudan al estudiantado a identificarse y sentirse cómodos en un medio que resulta mucho más agresivo y ajeno para aquellos jóvenes que no encuentran en la escuela una prolongación de su cultura. Como lo señalan Bourdieu y Passeron, la clase social es un *habitus*¹ que aporta formas de sentir y de pensar, la cual coloca a los individuos en posiciones más o menos favorables frente a la cultura legitimada por la institución escolar.

Estas condiciones de reproducción económica y cultural que se imponen por parte de los grupos hegemónicos mediante la acción pedagógica tienen la intención de normalizar y preservar sus beneficios, para mantener a la sociedad sumida en la desesperanza y oprimida por la violencia y la pobreza estructurales.

La importancia de la institución educativa

Desde las teorías de la reproducción, es claro que la función principal de la institución educativa es promover y mantener el sistema económico dominante, socializando y preparando a la juventud en conocimientos necesarios para incorporarla a los puestos laborales que requiere la indus-

¹ El término *habitus* se concibe como esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción.

tria y, con ello, dejar fuera de este proceso a los que tienen menos capital cultural, social y económico.

De acuerdo con Gentili (2011), es posible considerar que la educación constituye un bien fundamental para construir una mejor sociedad, pero no sólo debe adjudicársele la responsabilidad de ofrecer capacidades y habilidades para el desempeño laboral, con la aspiración de que, si esto ocurre, habrá una distribución más equitativa de la riqueza; este argumento es un pretexto con gran poder de atracción para los más desprotegidos.

Sin embargo, se reconoce el poder, valor y potencial de la educación para contribuir a disminuir las injusticias y revertir las violentas formas de exclusión y discriminación que sufren grandes sectores sociales. El valor de la escolaridad en una sociedad democrática es fundamentalmente político y cultural; asimismo, la acción educativa cambia a las personas y son ellas las que pueden cambiar al mundo (Gentili, 2011).

Avances de investigación en el Colegio de Ciencias y Humanidades

Se realizó una investigación en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) sobre el tema de violencia y pobreza estructural y se aplicó un cuestionario para conocer la opinión de estudiantes de sexto semestre de los planteles Azcapotzalco y Sur. Al no haber clases presenciales por causa de la pandemia, se contó con el apoyo de profesores para que sus alumnos respondieran en línea por medio de *Microsoft Forms*. El cuestionario de 33 preguntas se organizó en tres secciones: a) datos generales, b) datos socioeconómicos, c) datos escolares, y experiencia personal de los estudiantes.

De manera particular, en cuanto al tema de la violencia, 78.26% de los encuestados señala que sí influye en la permanencia y éxito escolares. Además, manifestó su preocupación por la violencia en su entorno familiar, la colonia donde viven y en la propia escuela, razones de gran peso para que algunos compañeros estudiantes tomen la decisión de dejar sus estudios. 96.52% piensa que las adicciones afectan el desempeño escolar.

En ese sentido, en el Colegio de Ciencias y Humanidades se reporta un aumento en el consumo de drogas y alcohol, posiblemente por la edad y las relaciones sociales que establecen dentro y fuera de la escuela; esta situación provoca un bajo desempeño escolar o ausentismo. Por su parte, 76.95% piensa que el abandono escolar puede ser una causa de aumento de la delincuencia, debido a que muchos jóvenes no encuentran empleo y llevan a cabo actividades delictivas. 90.43% de los encuestados opina que el abandono escolar es más frecuente entre los estudiantes de menores recursos.

90.86% considera que la disminución de embarazos adolescentes ayudaría a reducir el abandono de los estudios. En este sentido, los investigadores González, Pedraza, Roldán y Sánchez. (2017), de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, de la Universidad Nacional Autónoma de México, explican que el embarazo adolescente es la segunda causa de deserción en la EMS en México, en gran medida por la vulnerabilidad social de la juventud que enfrentan en los contextos socioeconómico, familiar y escolar, a los que se agregan las condiciones de inseguridad y violencia donde se desenvuelven (Ovalle, 2017).

En el ámbito escolar, 77.81% refiere que siempre o casi siempre entiende a sus profesores cuando exponen su clase; sin embargo, vale la pena analizar por qué 21.73% señala que sólo ocasionalmente o nunca lo hacen. En general, se piensa que los estudiantes entienden, pues se les habla de conceptos y temas que se considera ya conocen; no obstante, es probable que algunos no tengan los conocimientos previos o que existan otros motivos personales o educativos (como la falta de capital cultural o social) por los que no estén comprendiendo al profesor.

También se presentan algunos datos sobre los apoyos familiares que, sin duda, han permitido que los jóvenes encuestados continúen sus estudios: 70.43% vive con ambos padres y 23.04% con su madre, lo cual es muy significativo en virtud de que las familias y, en particular, las madres, apoyan a los hijos para continuar sus estudios. En cuanto a escolaridad, a pesar de ciertas diferencias entre los padres de ambos planteles, se puede deducir, en lo general, que son familias que valoran la educación, ya que un gran porcentaje tiene un buen nivel de escolaridad: 28.78%

licenciatura, 7.36% posgrado, 35.08% bachillerato, 20.65% secundaria, 5.49% primaria, 0.21% sin estudios y 2% no contestó.

Además, se aprecia que los jóvenes encuestados tienen apoyo económico de sus padres y pueden dedicar tiempo completo a los estudios: 73.03% señaló que nunca o casi nunca ha tenido necesidad de trabajar para apoyar el gasto familiar; 19.13% labora de manera ocasional; 5.65% reporta que casi siempre trabaja y 2.17% siempre tiene que trabajar. Los datos arrojan que 83.91% cuenta con el apoyo económico de sus padres para sostener sus estudios, mientras que 77.81% comenta que las becas le han servido para continuar sus estudios.

Resulta relevante que 40.86% de los estudiantes de Azcapotzalco y 44.78% del Sur (85.64% en total) siguen considerando a la escuela como una oportunidad para conseguir un mejor empleo; mientras que 33.47% de Azcapotzalco y 37.39% del Sur consideran que la escuela es una posibilidad de ascenso social. Es posible que este tipo de pensamiento transmitido por familiares, amigos o por los medios de comunicación haga que los jóvenes valoren más sus estudios y los motive a continuar en la escuela.

Por lo anterior, la presente investigación muestra que los jóvenes con apoyo económico y condiciones familiares y sociales favorables tienen mayores posibilidades de permanecer y concluir sus estudios; en cambio, los estudiantes en condiciones más vulnerables y sin suficiente capital cultural y social dejaron la escuela.

Una alternativa es la pedagogía crítica y la teoría de la resistencia

En contraparte, la teoría de la resistencia y la pedagogía crítica fincan su discurso en contra del reduccionismo de las teorías de la reproducción que relegan a los seres humanos a un papel pasivo dentro del proceso educativo y de socialización y plantean la posibilidad de que las instituciones escolares públicas promuevan la participación del estudiantado en su propia formación a fin de concientizarlos de su situación dentro del sis-

tema y, así, luchan contra el destino, superando su condición social, origen y situación económica, para que no estén destinados al fracaso escolar.

La mayor crítica a las teorías de la reproducción radica en el determinismo que otorgan al papel de la escuela en la sociedad capitalista; es decir, dichas teorías sólo son reproductoras del sistema y no promotoras de la transformación. En este sentido, Giroux (1990) señala que dichas posturas no sólo están marcadas por un instrumentalismo reduccionista del papel de las instituciones educativas, sino también por un modo de pesimismo que ofrece pocas esperanzas de un cambio social, al negar la posibilidad de un desarrollo de prácticas educativas alternativas.

También se hace una distinción entre la lucha material y la lucha ideológica, ya que, mientras la primera constituye la disputa por el control del capital y de los medios de producción, la segunda es la identificación de la relación entre el conocimiento y el poder, para comprender los discursos dominantes como discursos ideológicos. Estas teorías proponen que es mejor analizar la ideología dominante mediante una pedagogía crítica que aluda a la transformación y comience por vincular a los estudiantes con sus experiencias personales, en lugar de enseñar a los alumnos de manera abstracta a entender cómo se transmite (Giroux, 1990).

Otro aporte importante de Giroux es la del profesor intelectual transformativo, figura que puede, en su función de profesional reflexivo, comprender los determinantes ideológicos de su propia práctica y de las prácticas educativas para desarrollar una pedagogía crítica. Lo que el profesor intelectual debe hacer es lograr que lo pedagógico sea más político, es decir, dar un sentido político a la educación y, a su vez, hacer lo político más pedagógico, con el fin de acompañar a los estudiantes a comprender su realidad críticamente “y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas” (1990).

De igual manera, McLaren, en su libro *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, rescata la posibilidad de resistencia y cambio a partir de entender a las instituciones educativas como espacios tanto de dominación, como de liberación, e integra en su análisis los conceptos de *raza, sexo y pertenencia*

de clase para analizar su impacto en la trayectoria escolar de los estudiantes. Apunta que la teoría de la resistencia es un aporte para pensar en una pedagogía de la posibilidad, una gran idea, debido a que los maestros no pueden hacer más que crear herramientas de posibilidad en sus salones de clase, pues no todos los estudiantes querrán tomar parte de esta pedagogía. También señala que varios profesores no tienen la voluntad para funcionar como educadores críticos y que la pedagogía crítica no garantiza que la resistencia tendrá lugar, pero sí puede proporcionar a los maestros los fundamentos para comprenderla (McLaren, 2005).

En este sentido, la sugerencia pedagógica de McLaren para los profesores incluye tres aspectos en el proceso educativo: considerar la experiencia estudiantil, dar voz a los estudiantes, y proponer una pedagogía de la diferencia, tomando en cuenta los prejuicios, supuestos ideológicos y políticos individuales, con el fin de construir una lucha común emancipadora.

Por lo anterior, desde la mirada de la pedagogía crítica, la escuela pública es un espacio fundamental para que los jóvenes en situación de vulnerabilidad puedan resistir las condiciones de pobreza y violencia estructurales, asociadas al sistema capitalista, mediante una pedagogía posible que les proporcione un sentido comunitario desde una postura crítica y solidaria.

Conclusiones

Se entiende que no es posible ni se pretende terminar con el sistema económico capitalista. Sin embargo, considero posible cambiar las condiciones sociales, disminuir la brecha de pobreza y visibilizar los efectos de la violencia estructural para no aceptarla como natural, y, específicamente, en la escuela, luchar para implementar una pedagogía posible, igualitaria, una praxis educativa inclusiva que amplíe las oportunidades de aquellos grupos sociales que son marginados de la esperanza del progreso económico y cultural en tiempos del neoliberalismo y la pandemia.

Referencias

- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Alvarado, A. (2014). *Violencia juvenil y acceso a la justicia en América Latina*, vol. II. México: El Colegio de México, 326.
- Azaola, E. (2012). La violencia de hoy, las violencias de siempre. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, 13-32. doi: 10.29340/40.253
- Bourdieu, P. (2007). *Razones prácticas (sobre la teoría de la acción)*. Barcelona: Anagrama.
- y Passeron, J. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Fontamara.
- y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Cano, A. y Estrada, M. (2015). Violencia Estructural y Estudiantes de Escuelas Secundarias del Noroeste Fronterizo de Chihuahua, México. *Revista Eleutheria*, 12, 34-55.
- Casanova, H. (2020). Presentación. *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>.
- Cobos, D. (2018). *Heterogeneidad y desigualdad institucional del sistema educativo medio superior en México. Una construcción de las características relevantes para el análisis de la transición educativa de secundaria a media superior* (tesis de maestría). Colegio de México, México.
- Galtung, J. (1990). La violencia: cultural, estructural y directa. *Journal of Peace Research*, 27 (3), Oslo: SAGE, 291-305.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Recuperado de http://radioprogressohn.cedoh.org/Biblioteca_CEDOH/archivos/0094%20PEDAGOGIA%20DE%20LA%20IGUALDAD%20ENSA-YOS%20SOBRE%20LA%20EDUCACION%20EXCLUYENTE.pdf
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico. *Revista Colombiana de Educación*, 17. México: Universidad Pedagógica Nacional. doi: 10.17227/01203916.5140
- (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una teoría crítica de los intelectuales*. Barcelona: Paidós, 171-178.
- (1999). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.

- González Ulloa, P.; Pedraza Álvarez, L.; Roldán Álvarez M., y Sánchez Hernández, N. (2017). Vulnerabilidad social y falta de oportunidades inciden en altas tasas de embarazo adolescente. *Boletín UNAM-DGCS-815*, 5 de diciembre. México: UNAM. Recuperado de https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2017_815.html
- McLaren, P. (2005) *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Martínez, M. (1997). Pobreza y exclusión social como formas de violencia estructural: La lucha contra la pobreza y la exclusión social es la lucha por la paz. Alicante: Universidad de Alicante, Escuela Universitaria de Trabajo Social. doi: 10.14198/ALTERN1997.5.2
- Ovalle, I. (2017). Embarazos adolescentes, segunda causa de deserción escolar. *Milenio* Recuperado de www.milenio.com/ciencia-y-salud/embarazos-adolescentes-segunda-causa-de-desercion-escolar
- Pérez, A. (2013). Violencia estructural de estado y adolescentes en México. *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, 9, 192-201. Recuperado de <http://revistarayuela.ednica.org.mx/sites/default/files/23.pdf>
- Prieto, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Granada: Universidad de Granada, 110-125.
- Tortosa, J. M. (1993). *La pobreza capitalista: Sociedad, empobrecimiento e intervención*. Madrid: Tecnos.

CONVOCATORIA

REVISTA INTERCONTINENTAL DE
PSICOLOGÍA
y **EDUCACIÓN**

ISSN: 1665-756X

NORMAS PARA PUBLICAR

La *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, editada por la Universidad Intercontinental, promueve el diálogo entre investigadores y académicos de la educación y de la psicología, quienes han hallado un público interesado en conocer y discutir tópicos de actualidad por medio de artículos, ensayos, reportes y reseñas bibliográficas.

Psicología y Educación es una revista arbitrada y de periodicidad semestral. Se edita en soporte de papel y también puede verse la versión pdf íntegra en la plataforma scribd. Este esfuerzo editorial se encuentra en los siguientes índices: Redalyc, Psycodoc, Latindex, Clase, EBSCO, IRESIE, PsycINFO y Journalbase.

Esta publicación recibe colaboraciones de todas partes del mundo, siempre que se apeguen a las normas que a continuación se detallan.

NORMAS GENERALES

1. La temática que se cubre son los diversos ámbitos de la psicología y la educación, con independencia de orientaciones teóricas.
2. Sólo se aceptan textos inéditos y escritos en español. Aquellos que incluyan pasajes en un idioma distinto deben presentar su traducción al español.

1. Los artículos serán sometidos a doble dictamen ciego y, una vez aceptados, el autor deberá firmar una carta de cesión de derechos (no exclusivos).
2. Durante el proceso de dictamen, el texto no debe postularse para su publicación en otra revista.
3. En caso de ser aceptados, todos los artículos serán objeto del correspondiente proceso editorial: revisión de estilo, edición, modificación de títulos, formación.

FORMATO

1. El artículo deberá tener una extensión mínima de 10 y máxima de 25 cuartillas, sin anexos, escritas en *Times New Roman* de 12 ptos., a 1.5 de espacio. La cuartilla se calcula sobre la base de 2 100 golpes con espacios incluidos.
2. Todos los trabajos deben incluir un resumen (150 palabras máximo) y palabras clave (mínimo 4, máximo 6), así como sus correspondientes traducciones a inglés.
3. El título de los artículos no debe rebasar los 120 golpes (aproximadamente 13 palabras), con espacios incluidos; de no cumplirse este requisito, en el proceso de corrección se ajustarán a lo aquí señalado.
4. Todo texto deberá presentar en hoja aparte el título de la colaboración (español e inglés), nombre del autor y la institución a la que pertenece, especificando departamento o centro de trabajo.
5. Los gráficos e imágenes deberán incluirse al final del trabajo, correctamente numerados e identificados, mientras que en el cuerpo del trabajo deberá señalarse con precisión el lugar donde entra cada uno de ellos.
6. Todos los gráficos e imágenes deberán llevar un título que refleje con claridad su contenido y que no exceda las 20 palabras.
7. La publicación del artículo no incluirá anexos, por lo que el autor, si lo considera necesario, deberá indicar el espacio (blog, correo electrónico, scribd y semejantes) donde puedan consultarse.

REFERENCIAS

1. Toda cita textual debe incluir su referencia entre paréntesis: el apellido del autor (coma) el año en que se publicó la obra (dos puntos) páginas citadas. Ejemplo: “En su artículo, Barnes no formula de modo explícito la tesis de la individualización; sin embargo, es claramente un presupuesto de su argumento” (Salles, 2002: 5).
2. Las referencias bibliográficas deben registrarse completas, sin abreviaturas en los títulos y al final del documento; las obras deben ordenarse alfabéticamente por autor-año, con su información correspondiente al pie de imprenta y datos complementarios de la obra. Tales datos se distribuirán en la forma y con la puntuación que señala la 7ma edición de APA (<http://www.apa.org/>).

PROCESO DE SELECCIÓN

1. Recepción de textos: Una vez recibido el texto, el editor acusará recibo por correo electrónico, con la posibilidad de que vuelva a solicitarse al autor aplicar modificaciones a su trabajo.
2. Condición de anónimo: Para asegurar la imparcialidad en la evaluación de los trabajos, los autores deberán procurar que el documento no presente pistas sobre su identidad.
3. Selección previa: El director de la revista efectuará una primera valoración para comprobar la adecuación del texto al ámbito temático de la revista y excluir aquellos cuyo contenido sea ajeno a la psicología o la educación, o no cumplan con la estructura y calidad de un texto académico.
4. Revisión de árbitros: Los textos que superen la selección previa serán enviados a dos especialistas para que procedan a la evaluación, quienes emitirán sus dictámenes en un plazo no mayor de dos meses. En caso de que el resultado de ambos dictámenes resulte abiertamente discrepante, podrá solicitarse una tercera evaluación. En todo momento, el arbitraje será ciego y realizado por pares académicos.

5. Selección de árbitros: La designación de los evaluadores externos correrá a cargo del editor y el director de la revista, quienes considerarán su experiencia profesional y su campo de especialidad.
6. Dictamen: Los árbitros podrán emitir tres tipos de decisiones:
 - a) Aprobar el texto para su publicación, tal como está o con leves modificaciones.
 - b) Proponer al autor una revisión más profunda del texto como condición para ser publicado. Si el autor acepta la reelaboración, su texto se someterá a la lectura de los evaluadores que hubieran emitido el primer dictamen.
 - c) Rechazar su publicación sin invitación para reelaborar el texto.
7. Notificación: El editor informará al autor, mediante correo electrónico, la decisión del Consejo Editorial.
8. Revisión de textos: Los autores que deban revisar su texto para publicación dispondrán de dos semanas para notificar si acceden a realizar las modificaciones propuestas por los evaluadores. En caso de aceptar, el plazo para entregar la versión revisada no deberá rebasar los dos meses.
9. Criterios del dictamen: Los evaluadores de los textos emitirán su dictamen atendiendo siempre a la calidad metodológica, la originalidad, la relevancia y presentación, así como al estilo.

ENVÍO

1. Los archivos de los textos deberán estar en Word.
2. Deberán enviarse al siguiente correo electrónico: ripsiedu@uic.edu.mx
3. Para mayor información pueden dirigirse al tel. 01 55 5487 1300 ext. 4451 y 1354.

REVISTA INTERCONTINENTAL DE

PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

La *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* está dedicada a la publicación de artículos de carácter teórico, descriptivo o experimental en todas las áreas y enfoques de la psicología y de la educación, que contribuyan a su avance científico. Tiene una periodicidad semestral; en cada número se publica un promedio de diez artículos. Sus textos son publicados en español.

El tiro es de mil ejemplares semestrales y mantiene canje con 200 revistas especializadas; su radio de difusión abarca las principales universidades e institutos de enseñanza superior de Iberoamérica.

Los autores que deseen publicar sus trabajos en la revista deberán redactarlos con las normas de estilo de APA, enviarlos a ripsiedu@uic.edu.mx, ajustándolos a los criterios señalados anteriormente. En caso de envío por correo postal, deberán enviar dos copias a la dirección abajo indicada con resumen en español e inglés.

Suscripción anual (dos números): \$280.00 m.n. | Extranjeros: 45 dólares

Nombre

Calle y número

Colonia

Código postal

Ciudad

Estado

País

Teléfono

Fax

Correo electrónico

Año al que suscribe

Orden de pago ()

Giro ()

Cheque personal ()

(nacional y extranjero)

(nacional y extranjero)

(exclusivo nacional)

Realizar un depósito por el importe correspondiente a la cuenta Banamex núm. 78559521, suc. 681, a nombre de UIC Universidad Intercontinental A.C., y enviar por fax o por correo el comprobante.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación

Insurgentes Sur 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, Tlalpan, C.P. 14420, Ciudad de México.

Tel.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446 | Fax: 5487 1356

Contenido

Presentación | *Martha Rosalba Moreno Ortega* | 9

Investigación

Factores socioculturales en la formación del apego en la población mexicana | *Rubicelia de los Ángeles Barrientos Bautista, Julia Gallegos-Guajardo, Judith Nancy García Jacobo, Sara María Dávila de Gárate, Carlos Sierra Hernández y Marlene Moretti* | 13

Psicoterapia innovadora: estudio de caso con aplicación del Modelo Psicopedagógico del Bienestar | *Carolina Jiménez Teuta* | 37

Multitasking: El uso de tecnologías y la crisis del pensamiento | *Natalia Edith Santa Ana Gallegos* | 61

Competencias laborales en docentes: tutores modalidad de teletrabajo en la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano | *Carolina Rodríguez Amaya y Diego Cruz Serrano* | 73

Justicia educativa. Repensar la labor docente como práctica emancipadora | *Diana López Gómez* | 95

El sistema escolarizado naturaliza la violencia y pobreza estructurales en los procesos de ingreso y permanencia en la Educación Media Superior | *José Ruiz Reynoso y Luis Darío Ruiz Díaz* | 111