



Simbiosis

REVISTA DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

Vol. 4 N° 8 | julio - diciembre 2024

ISSN-e: 2992-6904



Simbiosis

REVISTA DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

Simbiosis

REVISTA DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

Vol. 4 nº 8 | julio - diciembre 2024

ISSN-e: 2992-6904



Simbiosis
REVISTA DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

CONTACTO

Contacto principal

Dr. Marco Eduardo Murueta/Editor
Teléfono: + 52 5585708320
Correo electrónico: editor@revistasimbiosis.org

Información legal

ISSN: 2992-6904
Periodicidad: Semestral

EQUIPO EDITORIAL

DIRECTOR EDITOR

Dr. Marco Eduardo Murueta
Asociación Mexicana de Alternativas
en Psicología (AMAPSI)
<https://orcid.org/0000-0002-9057-1426>

COORDINADORA EDITORIAL

Dra. Penélope Hernández
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(UPEL)
<https://orcid.org/0000-0002-6572-2085>

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Mario Morales, Chile
mario.morales@usach.cl

Dr. Manuel Calviño, Cuba
manolo.calvino@gmail.com

Dr. Mario Molina, Argentina
mjosemolina@gmail.com

Dr. Edgar Barrero, Colombia
edgar-barrero@yahoo.es

MSc. David Max Olivares, Bolivia
direccion@cidecuador.org

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Maricela Osorio Guzmán, México
mosguz@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7798-5301>

Dr. Horacio Roque Maldonado, Argentina
maldonadoho@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0445-7932>

Dra. Laura Evelia Torres Velázquez, México
lauratv@unam.mx
<https://orcid.org/0000-0002-8258-0920>

Dr. Belisario Zanabria, Perú
belisario.zanabria@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9142-8007>

Dra. Dora Patricia Celis Escalante, Costa Rica
dora.celise@gmail.com

Dra. Sandra Castañeda Figueiras, México
sandra@unam.mx
<https://orcid.org/0000-0002-1005-0912>

Dr. Omar de la Rosa, México
omarpko@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3381-2112>

EQUIPO TÉCNICO

Diseñadora
Lic. Danissa Colmenares

Diagramador
Lic. Antony Parra

Soporte Técnico
Ing. Freddy Sánchez

Simbiosis, Vol. 4, número 8. julio – diciembre 2024,
es una publicación semestral editada por la
Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.,

calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla,
Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012,

www.amapsi.org , info@amapsi.org

La responsabilidad sobre la información y opiniones vertidas en los artículos corresponde
únicamente a los autores.

Editor responsable: Marco Eduardo Murueta.

Reserva de derechos al uso exclusivo 04-2022-081617022900-102
otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

ISSN-e: 2992-6904

Responsable de la actualización de este número:

Marco Eduardo Murueta Reyes.

Calle Instituto de Higiene No. 52 Bis, Col. Popotla,
Alcaldía Miguel Hidalgo, Ciudad de México, Código Postal 11400.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la
publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la
publicación sin previa autorización de la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.

06 EDITORIAL

INVESTIGACIONES

- 08 Depresión en los centros penitenciarios del Departamento de Cochabamba -Bolivia**
Depression in the penitentiary centers of the Department of Cochabamba- Bolivia
Depressão nos centros penitenciários do Departamento de Cochabamba - Bolivia
Rodolfo Guarachi Ramos/Bolivia
- 21 Exploración del efecto de un programa de intervención en el desarrollo de competencias emocionales y creativas en familias.**
Exploration of the effect of an intervention program on the development of emotional and creative competencies in families.
Exploração do efeito de um programa de intervenção no desenvolvimento de competências emocionais e criativas nas famílias.
Adriana Nachieli Morales Ballinas y Francisco Javier Batista Espinosa/México/España
- 42 Características de las relaciones objetales de la Generación Z**
Characteristics of the object relations of Generation Z
Características das relações de objecto da Geração Z
Arminda Jocelinne Loeza Huanosta/México
- 55 La cultura tributaria y el emprendimiento empresarial de los estudiantes universitarios de Perú – 2023**
The tax culture and business entrepreneurship of university students in Peru – 2023
A cultura tributária e o empreendedorismo empresarial de estudantes universitários no Peru – 2023
Rut Raquel Alvarado Molina; Rafael Atilio Flores Goycochea y Sara Milagros Javier Vilchez/Perú
- 68 Competencias Profesionales del Perfil de Egreso en Ciencias Militares: Un Estudio Cuantitativo**
Professional competencies of the Graduate Profile in Military Sciences: A Quantitative Study.
Competências profissionais do perfil de pós-graduação em ciências militares: um estudo quantitativo.
Nestor J. Maylle-Sinti; César Daniel Escuza Mesías y Isabel Menacho Vargas/Perú
- 79 Impacto de la Inteligencia Artificial en el proceso educativo del nivel secundaria**
Impact of Artificial Intelligence in the educational process at the secondary level
Impacto da Inteligência Artificial no processo educativo no nível secundário
María Esther García Mendoza; Walter Vladimir Flores Piñas; Alejandro Párraga Panéz y Esther Genoveva Baylon Salvador/Perú
- 91 La enseñanza de la Matemática a través de la gamificación digital**
Teaching Mathematics through digital gamification
Ensino de Matemática por meio da gamificação digital
José Eduardo Campano Reyes/Perú

Contenido

La inteligencia emocional en el rol del docente tutor universitario <i>Emotional intelligence in the role of the university tutor teacher</i> Inteligência emocional no papel do professor tutor universitário Clara Rafaela Preciado Fonseca/Perú	105
Personal sanitario y abuso de alcohol <i>Health personnel and alcohol abuse</i> Pessoal de saúde e abuso de álcool Rosario de Lourdes Paredes Morales; Verónica Paulina Caizaluisa Pachacama; Michelle Estefanía Flores Pilatuña y Estuardo Beethoven Paredes Morales/Ecuador	128
ENSAYOS	
Burnout y salud durante la pandemia: el caso de los docentes en México <i>Burnout and health during the pandemic the case of teachers in Mexico</i> Burnout e saúde durante a pandemia: o caso dos professores no México Maricela Osorio Guzmán y Centeotl Ruiz Mendoza/México	135
Análisis del Concepto de Experiencias Adversas en la Infancia en el Contexto Mexicano <i>Theoretical Analysis of Adverse Childhood Experiences in the Mexican Context</i> Análise Teórica das Experiências Adversas na Infância no Contexto Mexicano Joel Adam Patiño Platay; Fabiola González Betanzos; Ana María Méndez Puga; Roberto Montes Delgado y Filiberto Toledano-Toledano/ México	147
Gestión Escolar, Escuela y Pedagogía. Una mirada alternativa de sus relaciones y sentidos <i>School Management, School and Pedagogy. An alternative view of its relationships and meanings</i> Gestão Escolar, Escola e Pedagogia. Uma visão alternativa de suas relações e significados Jorge Luis Paz Vázquez/México	164
CURRÍCULO DE AUTORES	180
POLÍTICAS EDITORIALES	185

Marco Eduardo Murueta
Editor

Editorial

Depresión en los centros penitenciarios del Departamento de Cochabamba -Bolivia

Depression in the penitentiary centers of the Department of Cochabamba- Bolivia
Depressão nos centros penitenciários do Departamento de Cochabamba - Bolivia



<https://doi.org/10.59993/simbiosis.V.4i8.47>

Rodolfo Guarachi Ramos

rodolfo.guarachi@uab.edu.ve

<https://orcid.org/0000-0001-5955-0849>

Universidad Adventista de Bolivia, Cochabamba, Bolivia

Artículo recibido 10 de enero 2024 | arbitrado 20 de enero 2024 | aceptado 05 de febrero 2024 | publicado 01 de julio 2024

RESUMEN

Palabras clave:

Depresión; Inventario de Depresión de Beck-II; Centro penitenciario de Cochabamba

El objetivo fue evaluar los niveles de depresión en una muestra de 106 personas privadas de libertad en varios recintos penitenciarios en Cochabamba, utilizando el Inventario de Depresión de Beck-II (BDI-II) como instrumento de medición. La metodología fue cuali-cuantitativa, con un diseño descriptivo no experimental basado en el paradigma fenomenológico. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas estructuradas utilizando la encuesta BDI-II, con participantes seleccionados mediante muestreo no probabilístico. Los resultados revelaron que el 35% de la muestra presentó depresión leve, seguido por un 34% con depresión moderada. Se identificaron cinco dimensiones para comprender la depresión en la muestra: física-conductual, autopercepción, cognitiva, social-ambiental y afectiva-emocional. Las conclusiones sugieren que los recintos penitenciarios en Cochabamba presentan niveles altos de depresión, y se destaca la necesidad de intervenciones terapéuticas específicas. Se recomienda ampliar la investigación a una población más representativa y homogénea, así como considerar programas de intervención terapéutica centrados en las problemáticas identificadas.

ABSTRACT

Keywords:

Depression; Beck Depression Inventory-II; Cochabamba Penitentiary Center

The objective was to evaluate the levels of depression in a sample of 106 people deprived of liberty in various prisons in Cochabamba, using the Beck Depression Inventory-II (BDI-II) as a measurement instrument. The methodology was qualitative-quantitative, with a non-experimental descriptive design based on the phenomenological paradigm. Data collection was carried out through structured interviews using the BDI-II survey, with participants selected through non-probabilistic sampling. The results revealed that 35% of the sample presented mild depression, followed by 34% with moderate depression. Five dimensions were identified to understand depression in the sample: physical-behavioral, self-perception, cognitive, social-environmental and affective-emotional. The conclusions suggest that prison facilities in Cochabamba present high levels of depression, and the need for specific therapeutic interventions is highlighted. It is recommended to expand the research to a more representative and homogeneous population, as well as consider therapeutic intervention programs focused on the identified problems.



RESUMO

O objetivo foi avaliar os níveis de depressão em uma amostra de 106 pessoas privadas de liberdade em diversas prisões de Cochabamba, utilizando o Inventário de Depressão de Beck-II (BDI-II) como instrumento de medição. A metodologia foi qualitativa-quantitativa, com desenho descritivo não experimental baseado no paradigma fenomenológico. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas estruturadas por meio do inquérito BDI-II, com participantes selecionados por meio de amostragem não probabilística. Os resultados revelaram que 35% da amostra apresentou depressão leve, seguida de 34% com depressão moderada. Foram identificadas cinco dimensões para compreender a depressão na amostra: físico-comportamental, autopercepção, cognitiva, socioambiental e afetivo-emocional. As conclusões sugerem que as instalações penitenciárias de Cochabamba apresentam elevados níveis de depressão e destaca-se a necessidade de intervenções terapêuticas específicas. Recomenda-se ampliar a pesquisa para uma população mais representativa e homogênea, bem como considerar programas de intervenção terapêutica focados nos problemas identificados.

Palavras-chave: Depressão; Inventário de Depressão de Beck-II; Centro Penitenciário de Cochabamba

INTRODUCCIÓN

El constructo que se aborda en la presente investigación es la depresión, entendida de modo general como un periodo prolongado de tristeza profunda. En el DSM V, se concibe a la depresión como un trastorno mental caracterizado fundamentalmente por un bajo estado de ánimo y sentimientos de tristeza, asociados a alteraciones del comportamiento, del grado de actividad y del pensamiento (DSM –V. 2013).

Dentro de la psicopatológica clínica se lo identifica como El Trastorno Depresivo Mayor, caracterizada por la presencia de al menos un episodio depresivo mayor, que involucra síntomas como tristeza persistente, pérdida de interés o

placer, cambios en el apetito y el sueño, fatiga y dificultades cognitivas (APA.2013).

No obstante, cuando se trata de la manifestación de los síntomas de un episodio más breve, es considerado como un Episodio Depresivo Mayor (EDM), siendo es un período específico durante el cual una persona experimenta síntomas depresivos significativos, como baja autoestima, pérdida de energía y concentración, sentimientos de desesperanza y cambios en los patrones de sueño y alimentación (DSM –V. 2013).

Unas revisiones del estado del arte denotan un abordaje similar en diferentes países. Hay un estudio realizado en Argentina, la misma lleva por título “Factores Asociados a la Depresión en Personas Privadas de Libertad” (García et al., 2018). Este estudio es cualitativo y exploró los factores asociados a la depresión en individuos privados de libertad. A través de entrevistas en profundidad, se identificaron elementos sociales, económicos y psicológicos que contribuyen a la manifestación de la depresión en contextos penitenciarios.

En Bogotá, se evidencia una investigación documental de investigaciones sobre el mismo constructo, abordar una investigación cuyo título es “Depresión en personas recluidas en centros penitenciarios” El objetivo fue recopilar información científica para gestionar este grupo vulnerable, particularmente ante el riesgo de consecuencias graves como el suicidio. Se llevó a cabo una revisión exploratoria (scoping review) que analiza el comportamiento de la depresión en hombres privados de la libertad mediante estudios publicados entre 2007 y 2017. Se identificaron 16 estudios, utilizando la depresión, la ansiedad y el suicidio como indicadores principales. Los resultados

muestran que, en Estados Unidos, individuos privados de la libertad que experimentaron maltrato físico en la niñez presentan una tasa del 61% de depresión. En Europa, aquellos sometidos a violencia doméstica en la infancia tienen tasas de depresión del 55% y ansiedad del 62%. En el Reino Unido, el 56% de los reclusos presenta signos clínicos de depresión, relacionándose significativamente con las necesidades de salud física insatisfechas. En Chile, el 44% de los prisioneros sufrió depresión grave, y hubo un alto riesgo de suicidio del 47%. Las conclusiones indican que la depresión se relaciona no sólo con el encarcelamiento en sí, sino también con determinantes sociales como la edad, traumas en la niñez, dificultades económicas, necesidades de salud insatisfechas y falta de apoyo social y emocional. Estos factores contribuyen a tasas elevadas de muertes auto infligidas entre la población carcelaria masculina, destacando la importancia de abordar estos aspectos en programas de salud mental (Botero, 2019).

Otro estudio realizado en Costa Rica tomó en cuenta los expedientes clínicos en el Centro de Atención Institucional Adulto Mayor, donde se identificó una prevalencia del 9% de trastornos depresivos, sugiriendo una posible infra diagnóstico. El objetivo principal es estimar la prevalencia real de estos trastornos en la población reclusa en este centro del Ministerio de Justicia. El método utilizado fue un estudio observacional, descriptivo y de corte transversal en individuos mayores de 60 años. La Escala de Depresión Geriátrica de Yesavage (30 ítems) se empleó para evaluar la presencia de depresión. Se consideraron variables como edad y fecha de ingreso al centro. Los resultados revelaron una prevalencia establecida de depresión

(puntuación > 15) del 20,2%. Al utilizar un punto de corte más bajo (>10), la prevalencia de trastornos del ánimo aumentó significativamente al 38,2%. No se encontró una relación estadísticamente significativa entre la presencia de un test de Yesavage alterado y la edad o el tiempo de estancia en el centro (Leal Maleos, 2004).

En Paraguay, Vargas (2023) y su equipo llevaron a cabo una investigación en una población femenina privadas de libertad, el objetivo fue determinar el riesgo de suicidio y depresión en mujeres privadas de libertad en una investigación correccional. La metodología empleada se enmarcó a un estudio descriptivo de corte transversal, de una muestra por conveniencia de mujeres en Paraguay. Se utilizó la Escala de Suicidio de Plutchik, y el Inventario de Depresión de Beck, los resultados mostraron que el 38% del grupo tenía depresión; 36,1% presentó riesgo suicida, 25,9% riesgo leve, 7,4%, riesgo moderado y 2,8% riesgo grave, por lo que se encontró asociación altamente significativa entre la presencia de depresión y riesgo suicida (OR: 4,89 IC95% 2,1-11,4). El porcentaje de riesgo suicida fue mayor al de la población general y a cifras arrojadas por otros estudios similares en centros penitenciarios en América Latina.

Bajo estos antecedentes se formula las siguientes preguntas de investigación, ¿cuál es el nivel de depresión experimentado por los privados de libertad?, ¿qué dimensiones somáticas tienen un mayor nivel de afectación depresiva en los privados de libertad?, ¿qué población tiene un mayor nivel de depresión según la variable edad y centro penitenciario al que pertenece el privado de libertad? El propósito de la investigación es analizar los niveles de depresión en una muestra

de la población privada de libertad en los Recintos Penitenciarios del Departamento de Cochabamba – Bolivia.

MÉTODO

La presente investigación empleó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental del tipo descriptivo, basándose en el paradigma positivista. Para la recolección de datos se empleó la técnica de entrevista estructurada al momento de aplicar el test de Beck; la muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico, la misma estuvo compuesta por 106 personas voluntarias de ambos sexos, de las cuales 93 fueron varones y 13 damas. El universo de estudio fueron 20 personas privadas de libertad (PPL) del Recinto Penitenciario San Pablo, 50 PPL de San Sebastián Varones, 9 PPL de San Pedro de Sacaba, 14 PPL de San Antonio y 13 PPL de San Sebastián Mujeres.

La encuesta recolectó respuestas en torno al instrumento Inventario de Depresión De Beck-II (BDI-II). Las entrevistas para la toma de la encuesta fueron presenciales, estas se tomaron con la colaboración del equipo de recolección, que estuvo conformado por dos personas, quienes recolectaron los datos durante el periodo de dos meses.

El instrumento aplicado es un auto informe compuesto por 21 ítems de tipo Likert, con cuatro categorías de respuesta ordenadas que se codifican de 0 hasta 3, que proporciona una medida de la presencia y de la gravedad de la depresión en adultos y adolescentes desde los 13 años. Los ítems son indicativos de síntomas tales como tristeza, llanto, pérdida de placer, sentimientos de fracaso y de culpa, pensamientos o deseos de suicidio, pesimismo, etc.

Estos síntomas se corresponden con los criterios para el diagnóstico de los trastornos depresivos recogidos en el DSM-IV (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, cuarta edición, American Psychiatric Association, 1994) y CIE-10 (Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas relacionados con la Salud, Organización Mundial de la Salud, 1993).

El instrumento aplica la teoría de la tríada cognitiva de Beck (2012, pág. 19) que consiste en tres patrones cognitivos principales que inducen al sujeto a considerarse a sí mismo, su futuro y sus experiencias de un modo idiosincrático:

1. El primer componente de la tríada se basa en la visión negativa de la persona, atribuyendo lo que le pasa a una característica suya, tomando como suya dicha característica, la cual no le permite poseer momentos de felicidad.
2. El segundo componente de la tríada cognitiva se basa en la forma como la persona interpreta lo que vive de una manera negativa, viendo como a las situaciones que se le presentan como obstáculos que le impiden avanzar, manifestando derrota o frustración como algo característico.
3. El tercer componente de la tríada cognitiva, basándose en una visión desastrosa sobre el futuro, teniendo expectativas de fracaso, sobre proyectos o planes de futuro a corto plazo. Además, considera a los patrones cognitivos conductuales como consecuencia de los signos y síntomas del síndrome depresivo, así como los síntomas motivacionales, la pérdida de voluntad y los deseos de suicidio. Conllevando a una dependencia que va en aumento al ver el estado cognitivo de la persona.

A través de esta teoría la presente investigación

considera cinco dimensiones somáticas afectadas por la depresión, que, si bien Beck desarrolla tres, se vio conveniente agregar dos más ya que las mismas contribuyen para la comprensión del desarrollo de la depresión en la muestra de estudio en la que se aplicó el instrumento:

1. Área física-conductual. Esta dimensión se refiere a las respuestas físicas y comportamentales de una persona. Los trastornos psicológicos a menudo se manifiestan a través de síntomas físicos, como dolores de cabeza, problemas de sueño, fatiga, entre otros. Además, la conducta también puede ser afectada, ya sea por una disminución o un aumento en la actividad. Por ejemplo, alguien con depresión puede experimentar una falta de energía y una disminución en la actividad; mientras que alguien con ansiedad puede tener niveles de actividad elevados y dificultad para relajarse. La terapia cognitiva también se enfoca en cambiar estos patrones de respuesta física y conductual a través de estrategias como la programación de actividades y la exposición gradual. (Barreda, 2019).
2. Área de autopercepción. La depresión también se caracteriza por una visión negativa de uno mismo en términos de habilidades, características y valor personal. Las personas con depresión tienden a desvalorizarse y a criticarse a sí mismas de forma constante y excesiva, tal autoconcepto negativo puede alimentar y mantener la depresión.
3. Área cognitiva. Esta dimensión se refiere a los procesos de pensamiento y creencias que una persona tiene sobre sí misma, los demás y el mundo en general. Según Beck,

los trastornos psicológicos surgen debido a distorsiones cognitivas, es decir, patrones de pensamiento negativos e irracionales. Algunas de estas distorsiones cognitivas comunes incluyen el pensamiento catastrófico, la sobre generalización, el filtro mental y la personalización.

4. Área Social-ambiental. En esta dimensión se valora la afectación emocional en relación con las interacciones sociales de las personas, entre los obstáculos que la depresión supone está la comunicación que puede generar el aislamiento social, ya que las personas con depresión tienden a interpretar de manera sesgada y negativa la información que reciben del entorno. Incluso eventos neutros o positivos pueden ser interpretados de forma negativa debido a la influencia de los esquemas cognitivos negativos y las distorsiones cognitivas.
5. Área afectiva-emocional. Esta dimensión se refiere a las emociones y estados de ánimo de una persona. Los trastornos psicológicos están estrechamente relacionados con la experiencia de emociones negativas intensas, como la tristeza, la ansiedad y la ira. Además, también se pueden experimentar cambios en el estado de ánimo, con períodos de depresión y momentos de euforia. La terapia cognitiva busca identificar y cambiar los patrones emocionales negativos, proporcionando técnicas para regular las emociones, como el entrenamiento en habilidades de afrontamiento, la reestructuración cognitiva y la resolución de problemas. (Beck, 1983)

Una vez aplicada la encuesta, para el análisis de datos se utilizó el programa IBM SPSS Statistics 22 (Statistical Package for Social Sciences), aplicando

primeramente una estadística descriptiva, de la cual se obtuvieron frecuencias generales como también para la variable sociodemográfica de edad como para los diferentes Recintos Penitenciarios con tablas de respuestas y medidas de tendencia central.

Tabla 1. Casos Válidos

		Número de personas Evaluadas	Porcentaje
Casos	Válidos	106	100
	Excluidos	0	0
	Total	106	100

Nota: Elaboración propia (2023).

Con los datos ingresados en la herramienta estadística, se procedió a evaluar las respuestas, haciendo uso del análisis de fiabilidad, donde el resultado del Alfa de Cronbach fue .877 (tabla 2), demostrando la fiabilidad del resultado.

Tabla 2. Alfa de Cronbach

Instrumento	Alfa de Cronbach	N de elementos
BECK-II	.877	21

Nota: Elaboración propia (2023).

Según el análisis de datos, el porcentaje en la escala de depresión más alto se encuentra con el 35% de la muestra en los parámetros de depresión leve, seguido de un 34% con depresión moderada, en el nivel de depresión mínima se encuentra un 16%, el 15% está en el nivel de tumba de depresión (Tabla 3). Entendiendo que la privación de la libertad suele ser considerado como uno de los sucesos más traumáticos que puede experimentar un sujeto al reunir varios de los rasgos atribuidos a un evento traumático, como son la ruptura con el ritmo y estilo de vida, afectando a las rutinas sociales, laborales, y de descanso, y la inserción a un ambiente que tiene muchas privaciones. Es posible evidenciar una coherencia en los resultados hallados considerando

RESULTADOS

El total de la muestra respondió la encuesta, teniendo un total de 106 personas entrevistadas, por lo cual todas las entrevistas resultaron válidas para su tabulación (Tabla 1), siendo el promedio de edad entre los 41 y 50 años (tabla 4).

también que el ingreso en un recinto penitenciario puede actuar como el inicio de una cadena de factores estresantes como dificultades con la pareja, disminución de ingresos familiares, comunicar a los hijos la situación del encierro del familiar, etc. (Ruiz, 2007).

Tabla 3. Frecuencia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Depresión mínima (PD: 0 - 9)	17	16	16,0
Depresión leve (PD: 10-18)	37	35	50,9
Depresión moderada (PD:19-29)	36	34	84,9
Tumba de depresión (PD: 30-63)	16	15	100,0
Total	106	100,0	

Nota: Elaboración propia (2023).

Entre los niveles de depresión según los Recintos Penitenciarios (Tabla 4), los resultados demuestran que dentro el nivel de depresión mínima el recinto San Sebastián Varones se encuentra con un 64%, siguiendo los recintos de San Pablo, San Pedro de Sacaba y San Antonio con un porcentaje igualitario del 12%, en el nivel leve San Sebastián Varones se encontraría con un 52%, siguiendo San Antonio

y San Sebastián Mujeres con 16% y San Pablo con San Pedro de Sacaba con un 8% cada uno. Dentro el nivel moderado San Sebastián Varones estaría con un 31%, San Pablo con un 25%, San Sebastián Mujeres con el 19%, San Antonio con el 17% Y San Pedro de Sacaba solo con 1%. Por último, en el nivel de tumba de depresión el recinto de San Sebastián Varones se encuentra con el porcentaje mayor de 56%, siguiendo San Pablo con 38% y San Pedro Sacaba con el 6%.

Tabla 4. Niveles de depresión según Recinto Penitenciario

	Nivel de depresión										Total		
	Depresión mínima (PD: 0 - 9)		Depresión leve (PD: 10-18)		Depresión moderada (PD:19-29)		Tumba de depresión (PD: 30-63)						
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	
San Pablo	2	12	3	8	9	25	6	38	20	19			
San Sebastián Varones	11	64	19	52	11	31	9	56	50	47			
Centros	San Pedro de Sacaba	2	12	3	8	3	8	1	6	9	9		
	San Antonio	2	12	6	16	6	17	0	0	14	13		
	San Sebastián Mujeres	0	0	6	16	7	19	0	0	13	12		
Total	17	100	37	100	36	100	16	100	106	100			

Nota: Elaboración propia (2023).

Los resultados obtenidos a partir de los datos sociodemográficos recolectados se desarrollan en la tabla 5, con la variable de edad, demostrando que el 25% de los participantes tenían entre 24 a 29 años, el 21% tiene entre 30 a 34 años, el 17%

tenían entre 45 a 60 años, el 13% tiene entre los 34 a 39 años, el 12% de 40 a 44 años, el 9% de 18 a 23 años y por último el 3% fueron mayores de 61 años.

Según el análisis los porcentajes de edad de la muestra entre los 18 y 20 años el 6% tiene depresión

mínima, el 14% depresión leve y en el 11% depresión moderada, entre el rango de edad de 24 a 29 años el 24% presenta un nivel de depresión mínimo, el 21% está con un nivel leve, el 28% tiene un nivel moderado y el 25% se encuentra en el nivel de tumba de depresión, en el rango de 30 a 34 años el 24% presenta un nivel mínimo, el 13% está en el nivel leve, el 28% tiene un nivel moderado y el 19% está en el nivel de tumba de depresión, en el rango del 35 a 39 años el 24% presenta una depresión

mínima, el 11% leve, el 6% moderado y el 25% se encuentra en el nivel de tumba de depresión, dentro el rango de 40 a 44 años el 11% tiene un nivel mínimo, el 19% leve, el 8% moderado y el 6 está con tumba de depresión, en las edades de 45 a 60 años el 11% se encuentra en el nivel mínimo, el 19% leve, el 14% moderado y el 18% en tumba de depresión y por último los privados de libertad de 60 años en adelante solo en un 3% se encuentra con depresión leve y un 5% con depresión moderada.

Tabla 5. Nivel de depresión según la edad

	Nivel de depresión								Total	
	Depresión mínima (PD: 0 - 9)		Depresión leve (PD: 10-18)		Depresión moderada (PD:19-29)		Tumba de depresión (PD: 30-63)		fi	%
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%		
18 a 23 años	1	6	5	14	4	11	0	0	10	9
24 a 29 años	4	24	8	21	10	28	4	25	26	25
30 a 34 años	4	24	5	13	10	28	3	19	22	21
35 a 39 años	4	24	4	11	2	6	4	25	14	13
40 a 44 años	2	11	7	19	3	8	1	6	13	12
45 a 60 años	2	11	7	19	5	14	4	25	18	17
61 en adelante	0	0	1	3	2	5	0	0	3	3
Total	17	100	37	100	36	100	16	100	106	100

Nota: Elaboración propia (2023).

Tomando en cuenta las dimensiones somáticas afectadas por la depresión, los resultados de la tabla 6 muestran que los privados de libertad con un promedio de la puntuación directa de 5,8 en la dimensión física; 3,1 en la social y 4,0 en la

emocional serían los que se encuentran con un nivel de depresión moderado y dentro las dimensiones cognitivas con un 3,7 y en la autopercepción con 2,6 en promedio estarían aquellos que presenta un nivel de depresión leve.

Tabla 6. Análisis de las dimensiones

Descriptivos	Dimensiones de la depresión				
	Físico	Autopercepción	Social	Cognitivo	Emocional
Promedio PD	5,8	2,6	3,1	3,7	4,0
Máxima puntuación	15	12	9	15	12
Depresión mínima.	0,0 -2,1	0,0-1,68	0,0-1,26	0,0 -2,1	0,0-1,68
Depresión leve.	2,2-4,2	1,7-3,36	1,27-2,52	2,2-4,2	1,7-3,36
Depresión moderada.	4,3-6,9	3,36-5,52	2,53-4,14	4,3-6,9	3,36-5,52
Tumba de depresión.	7,0-15	5,53-12	4,15-9	7,0-15	5,53-12

Nota: Se toma en cuenta el Promedio de la Puntuación Directa en cada dimensión (PD).

DISCUSIÓN

Evidenciando que la mayor población de muestra se encuentra en el nivel de Depresión leve, es posible entender que la realidad de los centros penitenciarios es un tema preocupante en todo el país, pues es casi imposible que los privados de libertad tengan buenas condiciones físicas y psicológicas y menos aún personas que pasan por una situación de privación de libertad por primera vez, ya que se manifiesta con una negativa exagerada el valor propio, la culpabilidad sobre situaciones anteriores y una concentración deficiente, siendo aspectos que son señalados en la Triada Cognitiva de Beck (1979) ya que estas se presentan cómo la visión negativa que tiene una persona sobre sí misma, el mundo, y el futuro, donde dicha visión se refleja a partir de errores cognitivos negativos en todos los niveles de procesamiento (Vázquez, Hervás, Hernán, Gómez y Romero, 2010).

Con estas características según Beck, se advierte cómo la persona tiende a atribuirse o culparse a sí misma por las experiencias que le toca vivir; criticándose además por los defectos que considera lo convierten en alguien indeseable y sin valor.

Por otro lado, la persona tiende a interpretar las situaciones que le tocan vivir de una manera negativa, experimentando el mundo como un espacio que le demanda atravesar por insuperables obstáculos para poder lograr sus objetivos. Por último, la visión negativa del futuro, que obliga a anticipar continuamente las dificultades y el sufrimiento que le tocará vivir. Todo esto, a su vez, da luces acerca de cómo el uso de las estrategias mal adaptativas que se ven relacionadas con la sintomatología depresiva fomenta el recuerdo y enfoque en lo negativo, la rumiación en lo doloroso y la supresión, sin éxito, de los pensamientos negativos. (Beck, 1983).

Así también considerando que el rango de edad de la muestra con mayor porcentaje de depresión según la investigación es la que se encuentra entre 24 a 29 años, la cual según los hallazgos de Ceballos, Amortegui, Fernández y otros (2019) es una edad que se asocia a la depresión, explicándose por el hecho de que los jóvenes suelen tener mayores expectativas de vida y más metas a futuro, donde el hecho de ser encarcelados, impide la consecución de sus objetivos a corto y largo plazo, así también la OMS (2012) afirma que el 5% de la población

adulta tendría mayor tenencia a la depresión a nivel mundial, ello incluso sin importar el sexo, la edad ni el lugar de origen.

Por otro lado, con respecto a los resultados en las dimensiones la presencia de elementos como fracaso, inconformidad con uno mismo, pérdida de interés en el sexo y desvalorización indica una depresión leve en el área de autopercepción. Desde una perspectiva científica, este resultado sugiere que los factores relacionados con la autopercepción están siendo afectados en menor medida en comparación con otras áreas evaluadas así como la identificación de elementos como pesimismo, autocrítica, pensamientos o deseos suicidas, indecisión y dificultad de concentración los cuales revelan un nivel de depresión en el estado cognitivo, la clasificación de una depresión leve en ambas dimensiones proporciona un marco cuantitativo que ayuda a contextualizar y comparar los resultados.

Sin embargo, es crucial destacar que la mención de los privados de libertad sobre vivencias relacionadas con pensamientos o deseos suicidas, añade una capa adicional de complejidad al análisis, así como Bascón (2016) afirma al describir que el tema del suicidio en cárceles tiene mayor impacto que en la población general, en parte por la percepción de riesgo menor en la población carcelaria que en la psiquiátrica y además por el riesgo percibido de ser preso, siendo que este hallazgo subraya la importancia de considerar no solo los resultados cuantitativos del test, sino también las experiencias subjetivas y las circunstancias individuales de los evaluados.

Por consiguiente, en la dimensión del área emocional, específicamente en los ítems de tristeza, sentimientos de culpa, llanto e irritabilidad arroja

resultados que señalan una depresión moderada en la población privada de libertad, con la identificación de una tendencia hacia el llanto entre los privados de libertad subraya una manifestación emocional palpable y visible de la angustia experimentada, ya que el llanto, como respuesta emocional, puede ser un indicador crucial de la carga psicológica que enfrentan los individuos.

La diversidad de experiencias relacionadas por los grupos desde aquellos que reconocen haber sido afectados hasta los que experimentaron tales emociones desde su ingreso al penal y los que lloraron durante la evaluación refleja la complejidad de las respuestas emocionales en este contexto particular, tales narrativas proporcionan una visión cualitativa valiosa que complementa la evaluación cuantitativa del test. Es por tales motivos que el análisis sugiere la necesidad de intervenciones psicológicas específicas que aborden la tristeza, los sentimientos de culpa, el llanto y la irritabilidad. Además, que la identificación de tres grupos distintos basados en sus experiencias emocionales durante la aplicación del test agrega una capa adicional de comprensión que podría respaldar la implementación de enfoques terapéuticos personalizados para abordar las diversas experiencias y necesidades emocionales de la población en cuestión.

En relación a lo mencionado, la presencia de agitación, pérdida de energía, cambios en los hábitos de sueño, cambios en el apetito y cansancio o fatiga señalan nuevamente un nivel de depresión moderado, los cuales son indicativos de una afectación en el área física, lo que sugiere que existe una carga sintomática considerable que puede afectar la funcionalidad y el bienestar de la población evaluada.

Tales indicadores se relacionan a lo desarrollado por Echeverri (2010) quien menciona que el deterioro de la libre locomoción en los privados de libertad tiende a ser un impacto emocional y social muy drástico por el cambio involuntario irregular de hábitos. Los centros de detención provisional implican una fijación a normas impuestas por el sistema en cuanto a horarios, espacios, vestimenta, comida y otros. Todo ello se vincula hacia el desarrollo de un nuevo código de conducta y valores, inclusive más allá del sistema de control, más bien regido y dirigido por los internos más antiguos, quienes en el proceso de su adaptación han generado ciertos roles y status al interior del penal, mismos que en muchos de los casos deben cumplirse, incluso con violencia.

Como última dimensión la presencia de elementos como pérdida de placer, sentimientos de castigo y pérdida de interés indican una depresión moderada en el área social, donde al momento de la aplicación del test, se observaron tales síntomas mencionados, reforzando la validez y la relevancia clínica de la evaluación, subrayando la coherencia entre la medida subjetiva y objetiva de la afectación emocional en el ámbito social.

Así mismo este análisis sugiere que las intervenciones terapéuticas deben centrarse en abordar específicamente los síntomas sociales asociados con la depresión moderada, donde existan estrategias que promuevan la reconexión social, el disfrute de actividades sociales y la mejora de la autoestima interpersonal, los cuales podrían ser aspectos clave para mejorar la salud mental en esta área.

Por último, si bien el estudio no abarcó toda la población de los siete Recintos Penitenciarios que tiene el Departamento de Cochabamba, los

resultados fueron significativos para el análisis de las variables que se tomaron en cuenta, por ello se sugiere que, para futuros estudios e investigaciones, se tome una población más amplia y homogénea, como así también investigaciones que propongan comparaciones en un nivel geográfico más amplio, por ejemplo, entre departamentos o incluso países vecinos, como así también se planteen programas de intervención terapéutica centradas en la problemática investigada.

CONCLUSIONES

Al haber obtenido los niveles de Depresión experimentados por los privados de libertad se pudo cumplir con el propósito del estudio, respondiendo así también la primera pregunta de la investigación planteada. Demostrando la fiabilidad del instrumento aplicado con un valor en el alfa de Cronbach de .877.

Por lo cual, las principales conclusiones desprendidas del presente estudio parten de que los Recintos Penitenciarios de Cochabamba se encuentra en un nivel leve de Depresión, con un porcentaje del 35%, porcentaje enlazado a la cantidad de dimensiones afectadas.

Respondiendo a la segunda pregunta de investigación el promedio de la puntuación directa de los privados de libertad con mayor afectación somática representados en un nivel de depresión moderado se encontrarían la dimensión física con un 5,8; la social con el 3,1 y la emocional con el 4,0; en el nivel de depresión leve existiría una afectación cognitiva con un 3,7 y en la autopercepción con 2,6.

Con respecto a la tercera pregunta de la investigación se evidencia que la población de

muestra con más alto porcentaje en el nivel de tumba de depresión fue la que tiene de 24 a 29 años, junto la de 35 a 39 años y 45 a 60 años con una representación del 25% cada uno y siendo el Penal de San Sebastián Varones con mayor porcentaje con un 56%. En el nivel moderado el rango de edad de 24 a 34 años con un 28% y el Penal de San Sebastián Varones con el 31%. En el nivel leve estaría el rango de edad de 24 a 29 años con 21% y el penal de San Sebastián Varones con el 52%. En el nivel mínimo se encuentra el rango de edad 24 a 39 años con el 24% y el penal San Sebastián Varones con el 64%.

Si bien el estudio no tuvo un alcance a toda la población de privados de libertad agrupados en los siete Recintos Penitenciarios de Cochabamba, los resultados fueron significativos para el análisis de las variables que se tomaron en cuenta, evidenciando la necesidad de una intervención terapéutica en los privados de libertad promoviendo actividades lúdicas y de sano esparcimiento, mejorando su salud mental y logrando en ellos el crecimiento personal y una mejor adaptación a su vida penitenciaria; por ello se sugiere que, para futuros estudios e investigaciones, se tome una población más amplia y homogénea, como así también investigaciones que se propongan comparaciones en un nivel geográfico más amplio, que contribuyan con la recomendación dada.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing
- Bascón, M. y Vargas V. (2016). Salud mental en reclusos. Un análisis pre-post intervención psicosocial con grupo control de comparación. *Anales de Psicología* 32(2), 374–382
- Barreda, D. (2019). Propiedades Psicométricas del Inventario de Depresión de Beck-II (IDB-II) en una muestra clínica. *Revista de Investigación en Psicología* 22 (1), 39-52
- Beck, AT, Steer, RA y Brown, GK (1996). *Inventario de depresión de Beck (2ª ed.)*. San Antonio, TX: Corporación Psicológica
- Beck, A., Rush, A., Shaw, B., y Emery, G. (1983). *Terapia cognitiva de la depresión*. Desclée de Brouwer: Bilbao
- Botero, L., Arboleda, G., Gómez, A., García, M., y Agudelo, A. (2019). Depresión en personas recluidas en centros penitenciarios: una revisión narrativa. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad del Cauca*, 21(1), 23-33. <https://doi.org/10.47373/rfcs.2019.v21.1259>
- Ceballos, L. E. B., Amórtegui, G. A., Fernández, A. M. G., Cardona, M. G., y Suárez, A. A. A. (2019). Depresión en personas recluidas en centros penitenciarios: revisión narrativa. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad del Cauca*, 21(1), 23–33. <https://doi.org/10.47373/rfcs.2019.v21.1259>
- Echeverri, J. (2010). La prisionalización, sus efectos psicológicos y su evaluación. *Pensando Psicología*, 6(11), 157-166. 23-33
- Huerta, R., Bulnes, M., Ponce, C., Sotil, A., y Campos, E. (2014). Depresión y ansiedad en mujeres en situación de maltrato en la relación de pareja según tipo de convivencia, en zonas urbano-marginales de la ciudad de Lima. *Theorema-UNMSM*, 1(1), 123- 136
- Instituto Nacional de la Salud Mental, (2009). *Depresión*. División de Redacción Científica, Prensa y Difusión. p 1-31
- Leal Maleos, Manrique y Salazar Solís, R. (2004). Prevalencia de depresión en la población privada de libertad del centro de atención institucional adulto mayor del ministerio de justicia. *Revista Costarricense de Salud Pública*, 13 (25), 55-59. Recuperado el 07 de diciembre de 2023, de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-14292004000200007&lng=en&tlng=en.
- Moreno, E. (2012). La depresión y sus efectos en la capacidad mental de las Personas Privadas de Libertad (PPL). Trabajo de Titulación de Psicóloga Clínica. Quito:

- Universidad Central del Ecuador, Facultad de Ciencias Psicológicas.
- Organización Mundial de la Salud. (2012). Día Mundial de la Salud Mental: La depresión es el trastorno mental más frecuente. OPS.
- Ortiz, M. (2009). Análisis de los estados emocionales de los internos sentenciados del centro de rehabilitación social de Loja y su incidencia en su adaptación psicosocial, Periodo 2003-2004. Propuesta alternativa psicoterapéutica. Tesis previa a la obtención del título de Doctor en Psicorrehabilitación y Educación Especial. Perú: Universidad Nacional de Loja
- Ruiz, J. (2007). Síntomas psicológicos, clima emocional, cultura y factores psicosociales en el medio penitenciario. *Revista Latinoamericana de psicología*, 39(3), 547-561
- Sanz, J., Navarro, M., y Vázquez, C. (2003). Adaptación española del Inventario para la depresión de Beck-II (BDI-II): 1. Propiedades psicométricas en estudiantes universitarios. *Análisis y Modificación de Conducta*, 29(124), 239-288
- Vázquez, C., Hervás, G., Hernangómez, L., y Romero, N. (2010). Modelos cognitivos de la depresión: una síntesis y nueva propuesta basada en 30 años de investigación. *Psicología conductual*, 18(1), 139
- Vargas, V., et al. Privación de libertad, riesgo suicida y depresión en mujeres de una penitenciaria. *Rev. cient. cienc. salud* [online]. 2023, vol.5, e5104. Epub Mar 31, 2023. ISSN 2664-2891. <https://doi.org/10.53732/rccsalud/2023.e5104>

Exploración del efecto de un programa de intervención en el desarrollo de competencias emocionales y creativas en familias

Exploration of the effect of an intervention program on the development of emotional and creative competencies in families.

Exploração do efeito de um programa de intervenção no desenvolvimento de competências emocionais e criativas nas famílias.



Adriana Nachieli Morales Ballinas

adriananachieli.morales@upaep.mx

<https://orcid.org/0009-0008-8132-5873>

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, Puebla, México

Francisco Javier Batista Espinosa

fbatista@ull.edu.es

<https://orcid.org/0000-0002-6476-2325>

Universidad Europea de Canarias, Tenerife, España

<https://doi.org/10.59993/simbiosis.V.4i8.48>

Artículo recibido 16 de octubre 2023 / arbitrado 10 de noviembre 2023 / aceptado 13 de diciembre 2023 / publicado 01 de julio 2024

RESUMEN

Palabras clave:

Familia; Emoción;
Creatividad; Educación
y programa de
investigación

La formación en competencias emocionales y creativas debe estar anclada a la formación psicopedagógica de manera inexorable en los niños, sobre todo durante su primera infancia. El propósito de este estudio fue explorar el efecto de un programa de intervención en el desarrollo de competencias emocionales y creativas en familias de niños en edad escolar, con la intención de fomentar el bienestar emocional y estilos de crianza emocionalmente conscientes. Se diseñó un programa de intervención psicológica, con un enfoque en orientación educativa y familiar en competencias emocionales de 5 sesiones de duración, fundamentado en el modelo de EMOCREA (Educación Emocional y para la creatividad). En el cual, las familias tuvieron oportunidad de desarrollar las competencias emocionales y creativas. Se evaluó a través de una metodología cualitativa, con un enfoque fenomenológico a través de entrevistas. Los resultados fueron procesados a través del método de análisis de contenido, encontrando un impacto significativo en la comprensión de las competencias en cuestión; propiciando así estilos de crianza emocionalmente conscientes.

ABSTRACT

Keywords:

Family; Emotion;
Creativity; Education and
research programme

Training in emotional and creative skills must be inexorably anchored to psychopedagogical training in children, especially during their early childhood. The purpose of this study was to explore the effect of an intervention program on the development of emotional and creative competencies in families of school-age children, with the intention of promoting emotional well-being and emotionally aware parenting styles.

A psychological intervention program was designed, with a focus on educational and family guidance on emotional competencies lasting 5 sessions, based on the EMOCREA model (Emotional Education and Creativity). In which, families had the opportunity to develop emotional and creative skills. It was evaluated through a qualitative methodology, with a phenomenological approach through interviews. The results were processed through the content analysis method, finding a significant impact on the understanding of the competencies in question; thus promoting emotionally conscious parenting styles.



RESUMO

A formação em competências emocionais e criativas deve estar inexoravelmente ancorada na formação psicopedagógica das crianças, especialmente durante a primeira infância. O objetivo deste estudo foi explorar o efeito de um programa de intervenção no desenvolvimento de competências emocionais e criativas em famílias de crianças em idade escolar, com a intenção de promover o bem-estar emocional e estilos parentais emocionalmente conscientes. Foi desenhado um programa de intervenção psicológica, com foco na orientação educativa e familiar sobre competências emocionais com duração de 5 sessões, baseado no modelo EMOCREA (Educação Emocional e Criatividade). No qual as famílias tiveram a oportunidade de desenvolver competências emocionais e criativas. Foi avaliado através de metodologia qualitativa, com abordagem fenomenológica por meio de entrevistas. Os resultados foram processados através do método de análise de conteúdo, encontrando-se impacto significativo na compreensão das competências em questão; promovendo assim estilos parentais emocionalmente conscientes.

Palavras-chave: Família; Emoção; Criatividade; Educação e programa de investigação

INTRODUCCIÓN

La educación emocional es un proceso de aprendizaje que busca mejorar el desarrollo humano a través del fortalecimiento de las habilidades emocionales, y con ello mejorar el bienestar personal y social. Es un enfoque educativo continuo y permanente que tiene como objetivo el desarrollo integral de la persona, incluyendo los aspectos físicos, intelectuales, morales, sociales y emocionales. Este enfoque se conoce como “enfoque del ciclo vital” (Bisquerra, 2000).

Se considera una estrategia de prevención primaria no específica, que se enfoca en el desarrollo de habilidades que pueden aplicarse en una gran variedad de situaciones, como la prevención del consumo de drogas, la ansiedad, la

depresión y la violencia. Su objetivo es minimizar la susceptibilidad de las personas a trastornos específicos, como el estrés, la depresión, la impulsividad y la agresividad, o prevenir su aparición. Para lograr esto, se propone fomentar el desarrollo de habilidades fundamentales para la vida.

Dentro de este proceso, se estudian diferentes aspectos, como el concepto de emoción, los fenómenos afectivos (como la emoción, el sentimiento, el afecto, el estado de ánimo y las perturbaciones emocionales) y los diferentes tipos de emociones. También se aborda el conocimiento de las características de las emociones principales, como el miedo, la ira, la ansiedad, la tristeza, la aversión, la alegría, el amor, el humor o la felicidad. Además, se considera importante dentro de este modelo entender la naturaleza de la inteligencia emocional, que tiene múltiples aplicaciones prácticas.

Este proceso de aprendizaje denominado educación emocional, se basa en una metodología práctica, que incluye dinámicas de grupo, reflexión personal, diálogo y juegos, con el objetivo de fomentar el desarrollo de competencias emocionales. Diferentes teorías han dado definiciones para entender y explicar las emociones y su dinámica. Según Bisquerra (2003), la emoción es un estado complejo del organismo que se caracteriza por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada, y se generan como respuesta a un estímulo interno o externo. Las competencias emocionales que se deben desarrollar, según Bisquerra (2003), incluyen la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la motivación y las

habilidades sociales. En cuanto a la evaluación de las competencias emocionales, una de las escalas para poder medirla desde el punto de vista de sus docentes es la escala (D-CREA) de (Hernández-Jorge et al., 2022).

En lo que respecta a la conciencia emocional, se puede definir como la habilidad de reconocer, nombrar y comprender las emociones en uno mismo y en los demás (Cáceres, 2015). Esto implica observar el comportamiento propio y de los demás para entender las causas y consecuencias de las emociones (Bisquerra, 2003). Para desarrollar una conciencia emocional efectiva, es necesario observar cómo se comporta uno mismo y cómo se comportan las personas que nos rodean. Esto ayuda a entender las razones y las consecuencias de las emociones y a reconocer y utilizar el lenguaje emocional tanto en la comunicación verbal como en la no verbal. (Bisquerra et al., 2012). La regulación emocional implica encontrar un equilibrio entre la represión y el descontrol (Bisquerra et al., 2012). A su vez, permite tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento (Cano, 2015). Para lograr una adecuada conciencia y regulación emocional, se deben desarrollar habilidades como la gestión de la ira, la capacidad de retrasar la gratificación y el desarrollo de la empatía (Bisquerra, 2003).

La pregunta de investigación que se planteó contestar en este estudio es: ¿cuál fue el impacto en la crianza diaria, de un programa de formación en competencias emocionales y creativas de familias con hijos en edad escolar? Por lo que, se pretendía describir y entender el fenómeno de la formación emocional y creativa en familias, desde el punto de vista de cada participante y

desde la perspectiva construida colectivamente; basándonos en el análisis de discursos y temas, así como en la búsqueda de sus posibles significados (Hernández-Sampieri, 2014).

El objetivo del presente trabajo fue explorar el efecto de un programa de intervención en el desarrollo de competencias emocionales y creativas en familias de hijos en edad escolar, basado en el modelo de EMOCREA, de cara a fomentar estilos de crianza emocionalmente conscientes y por ende el bienestar emocional.

El proceso descrito, se ha comenzado a trabajar con el profesorado, quienes deben desarrollar habilidades emocionales apropiadas para mejorar su relación con los estudiantes y contribuir a su desarrollo emocional. La educación emocional puede aplicarse en varias situaciones, como la convivencia, la comunicación efectiva y afectiva, la resolución de conflictos, la toma de decisiones y la prevención de problemas como el consumo de drogas, el sida, la violencia, la anorexia y los intentos de suicidio.

Todo lo anterior justifica como acción fundamental desarrollar la educación emocional desde las familias, pero no solo a nivel informativo, sino vivencial, sin minimizar la labor de crianza de los padres y madres de familia, es importante que puedan experimentar en primera persona, la forma en la que manejan sus emociones y adquirir ciertas estrategias para aplicarlas en primer lugar en su persona y en segundo, en sus hijos.

La educación emocional en el ámbito educativo

Las emociones tienen un papel importante en todos los procesos evolutivos, como el apego, la comunicación, el procesamiento de la información,

el conocimiento social y el desarrollo moral (López, 2005). Es esencial considerar la educación emocional en diversos ámbitos de interacción, como el familiar, escolar, laboral o social, y dirigida a personas de todas las edades, ya que desarrolla competencias para el ejercicio de los distintos roles en la vida cotidiana (Alon y Higgins, 2005). La familia es un agente educativo y socializador especialmente emocional y fundamental para el ser humano, donde se generan emociones de distinto signo, algunas facilitadoras de la convivencia y del desarrollo personal, y otras como potenciales barreras limitadoras (Martínez-González et al., 2021). Es de vital relevancia analizar las competencias emocionales y sociales de los padres y madres y su satisfacción con su rol parental, ya que influyen en el desarrollo emocional y social de los hijos e hijas (Cefai y Cavioni, 2014).

En lo que respecta al ámbito educativo, se ha reconocido la importancia y el impacto de lo emocional, y se ha encontrado que la adquisición de competencias emocionales aporta una gran cantidad de beneficios, tanto para los profesores como para los estudiantes. En estos últimos, la inteligencia emocional (IE) se ha relacionado con una mejor salud física y mental (Davis et al., 2019; Fernández-Berrocal y Extremera, 2016; Sánchez-Núñez et al., 2020), una disminución de las conductas agresivas (Castillo et al., 2013; García-Sancho et al., 2014; Gutiérrez-Cobo et al., 2017), un mayor rendimiento académico (MacCann et al., 2020; Sánchez-Álvarez et al., 2020; Usán Supervía y Salavera Bordás, 2019), un mayor bienestar psicológico (Guerra-Bustamante et al., 2019; Sánchez-Álvarez et al., 2016) y un aumento en las conductas prosociales (Gómez-Ortiz et al., 2017;

Ruvalcaba Romero et al., 2017).

Asimismo, el hecho de que la educación emocional brinde beneficios tanto al alumnado como al profesorado es evidente a partir de numerosas investigaciones. Esto se traduce en un mayor bienestar social, afectivo y cognitivo. Además, la educación emocional proporciona a los miembros de la comunidad educativa las competencias necesarias para enfrentar diferentes situaciones a lo largo de su vida, como la toma de decisiones bajo situaciones de estrés y la regulación emocional para prevenir la ansiedad. Todo esto convierte a la educación emocional en una herramienta valiosa para el contexto escolar (Puertas-Molero et al., 2020).

De hecho, cada vez más profesionales de la educación están implementando un enfoque de enseñanza centrado en las relaciones interpersonales afectivas, en el que se integra la experiencia emocional y su gestión en el espacio educativo. De esta manera, han descubierto el impacto que tiene no solo en su propio bienestar personal, sino también en el de sus estudiantes (Yu et al., 2018). Cuando un docente es capaz de reconocer las emociones de su alumnado, esto indica su interés y preocupación, así como su competencia emocional (Yu et al., 2018). Esto permite al profesorado considerar una interpretación alternativa de la situación, en la que se tenga en cuenta no solo la conducta observable del alumnado, sino también la experiencia emocional subyacente (Jennings y Greenberg, 2009).

Ferreira (2023) señala que, aunque los maestros reconocen la importancia del aprendizaje socioemocional, su aplicación en el aula difiere

según los intereses personales de cada docente. Aunque la enseñanza socioemocional es valorada en su entorno escolar, la falta de una regulación curricular nacional específica sobre el desarrollo socioemocional de los estudiantes significa que la implicación de la escuela depende de la motivación individual de cada maestro.

La educación emocional en la familia

Durante la adolescencia, ciertos factores familiares (experiencias emocionales de los padres y prácticas educativas, entre otros) pueden crear un ambiente emocional negativo que afecta a todos los miembros de la familia (Álvarez y Martínez, 2017; Symeou et al., 2012), pero también la familia puede proporcionar factores protectores a través de afecto y comunicación para lograr un adecuado ajuste emocional y psicosocial de los adolescentes (Méndez y Cerezo, 2018; Urbano et al., 2018). Por lo tanto, la educación emocional es esencial para que los adolescentes adquieran competencias sociales y emocionales necesarias para desenvolverse en la vida de manera activa, crítica, responsable y comprometida (Cáceres, 2015). Por todo lo expuesto, se considera fundamental educar a padres, madres y adolescentes para que desarrollen habilidades que favorezcan la conciencia, expresión y regulación emocional (Bisquerra, 2003, 2006; Bisquerra y García, 2011; Cano, 2015).

De acuerdo con Sánchez-Núñez y Latorre (2012), la familia desempeña un papel crucial en la formación de las competencias emocionales de los niños y niñas, las cuales se refieren a las habilidades, actitudes y capacidades que les permiten comprender y expresar las emociones

(Bisquerra, 2009; Márquez y Gaeta, 2018; Urbano et al., 2018). Estas competencias emocionales pueden estar relacionadas con la identificación y regulación de las propias emociones (inteligencia intrapersonal), o bien con la capacidad de comprender las emociones y pensamientos de los demás (inteligencia interpersonal). En consecuencia, la familia es el lugar ideal para fomentar el desarrollo emocional de los niños y niñas, ya que es un complemento esencial para su desarrollo cognitivo (Álvarez et al., 2017; Bisquerra, 2003; Méndez y Cerezo, 2018; Morawska et al., 2019).

Por otro lado, compartir experiencias y hobbies con los hijos puede no solo aumentar el conocimiento que se tiene de ellos, sino también ayudar a regular sus impulsos y mejorar su capacidad para tolerar la frustración (Cano, 2015; Morawska et al., 2019). La autonomía emocional es una habilidad que permite a las personas superar los estímulos emocionales del ambiente que las rodea, y se logra al combinar la sensibilidad con la invulnerabilidad, así como encontrar un equilibrio entre la dependencia emocional y la independencia (Bisquerra et al., 2012).

De igual manera, la forma en que se establecen las relaciones afectivas en la familia durante la infancia es importante, ya que afecta a las relaciones que se tendrán en el futuro. Un vínculo afectivo seguro en la niñez puede permitir y promover relaciones positivas y equilibradas con los demás en la vida adulta (Márquez y Gaeta, 2018). Según la naturaleza del vínculo emocional entre los miembros de la familia, hay varios tipos de interés afectivo, como la indiferencia, el interés, la falta de sentimientos, el narcisismo, la fusión y la empatía (Pi y Cobián, 2016).

Los programas educativos para padres y madres tienen como objetivo ayudarles a identificar y expresar sus propias emociones, así como las de sus hijos e hijas, a comprenderlos y conocer sus actitudes y reacciones. Además, buscan fomentar la comunicación efectiva a través de actitudes positivas, escucha activa, empatía y establecimiento de límites adecuados, entre otros aspectos relevantes (Bisquerra y García, 2011).

En consecuencia, la enseñanza emocional dentro de la familia no solo fomenta el progreso humano, sino que también tiene un efecto preventivo al evitar las consecuencias negativas de la falta de control emocional, tales como el consumo de drogas, comportamientos sexuales arriesgados, violencia, ansiedad y depresión (Bisquerra, 2006). La instrucción en habilidades emocionales dentro de la familia permite establecer relaciones efectivas y afectuosas, ya que fomenta la comprensión y la expresión apropiada de las emociones, así como la empatía hacia los demás y su reconocimiento emocional (Bisquerra, 2003).

El modelo de EMOCREA

En el curso académico 2014-2015, se dio luz verde a la inclusión de la asignatura de libre elección autonómica “Educación Emocional y para la Creatividad” en el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, como parte de la implementación de la LOMCE. Esta decisión fue tomada y formalizada en el currículo de Educación Primaria (BOC 13/8/2014). Según Rodríguez et al. (2022), esta iniciativa fue impulsada por la administración educativa y no tiene precedentes en España ni en la Unión Europea. La comunidad autónoma de Canarias

se ha convertido en un líder con proyección internacional al comprometerse con la formación integral de sus estudiantes y establecer un currículo que incluye competencias emocionales y creativas, que son consideradas como prioridades para abordar los retos educativos y sociales del siglo XXI.

El modelo de EMOCREA, se basa en la educación psicoeducativa en competencias emocionales. Además, estudios tanto internacionales como nacionales demuestran que “la educación en Inteligencia Emocional (IE) tiene un impacto positivo en el crecimiento cognitivo e intelectual de los estudiantes, y también en su desempeño académico en materias importantes como las matemáticas y el lenguaje” (Fernández, 2012, p. 8).

La nueva ley educativa propuesta en España (LOMLOE), incluye la educación emocional y en valores como una línea estratégica para la educación primaria y secundaria obligatoria en su preámbulo (páginas 6 y 7) y hace referencia explícita a esta temática en cinco puntos en su artículo único, que abarcan todas las etapas educativas obligatorias desde la educación infantil hasta la formación profesional básica (puntos 8, 11, 16, 17 y 22). Además, se enfatiza la inclusión de la educación emocional como eje transversal en las diferentes etapas educativas, se hace referencia explícita en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, así como en las competencias clave y sus descriptores específicos.

El modelo de Emocionalidad Competente de (Rodríguez, 2018), incluye varias competencias o habilidades, que se pueden observar en la Figura 1, sobre la perspectiva educativa de las emociones.

En primer lugar, la conciencia emocional es una competencia que afecta a las otras tres y que implica la capacidad de reconocer y validar nuestras emociones, comprender y analizar las emociones, responsabilizarnos de nuestras experiencias emocionales y autopercepción. En segundo lugar, la regulación emocional es necesaria para la gestión de las emociones y se logra a través del autocontrol, la capacidad para distanciarse de una emoción y ajustar la intensidad y duración de las mismas. En tercer lugar, el reciclaje emocional se centra en la modificación de las emociones y se logra a través de la capacidad de cambiar un sentimiento indeseable por otro adaptativo y transformar las experiencias emocionales desadaptativas en sentimientos adaptativos.

Por último, la vinculación emocional permite proyectar nuestras emociones más allá de nuestra experiencia personal y conectarse con los demás, a

través de la capacidad para percibir las emociones de los demás, la empatía, la comunicación y el compromiso emocional. También la creatividad es relevante, ya que, se centra en tres aspectos principales, el primero se refiere a la autoconfianza creativa, es decir, la capacidad de las personas para enfrentar obstáculos que puedan limitar su creatividad. El segundo aspecto es la apertura al cambio y a la innovación, lo que significa que las personas son sensibles a los estímulos de su entorno y están dispuestas a cuestionarlos. Y el tercero, la iniciativa emprendedora vital, es decir, la disposición de las personas para tomar la iniciativa, liderar y presentar propuestas para desarrollar proyectos colectivos.

Hay que destacar que el modelo de referencia y sobre el que se analizarán los resultados de este trabajo es el modelo de emocionalidad competente de Rodríguez (2018).

Figura 1. Modelo de Emocionalidad Competente (Rodríguez, 2018)



MÉTODO

Tomando como referencia el objetivo y el enfoque de la investigación, se concretó un diseño de investigación cuasiexperimental de corte

cualitativo, desde un análisis fenomenológico de entrevistas grupales realizadas vía videollamada a través de Google Meet, cuyas respuestas han sido analizadas bajo el modelo competencial de

EMOCREA (Rodríguez, 2018).

Participantes

El programa de intervención se inició en su primera sesión con un grupo de 17 familiares, de los cuales un 82,4% eran madres y un 17,6% padres, teniendo una media de edad de 39 años en un rango de edad entre 31 y 50 años. El criterio de selección para elegir a los participantes fue la voluntariedad a participar tras la invitación que realizó el colegio, para que participaran en el programa de intervención diseñado. Confirmando que tenían algún descendiente en edad escolar de primaria (6-12 años) dentro del centro educativo español donde se realizó la investigación. Para la segunda sesión tuvimos un quórum de 11 asistentes, en la tercera y cuarta sesión un total de 7 y para la última sesión asistieron 5 de los familiares iniciales, estas últimas personas fueron con las que se trabajó el análisis cualitativo, ya que, las cinco madres acudieron al 100% de las sesiones del programa.

Instrumento de recogida de datos

Basado en el modelo de EMOCREA, se diseñó un instrumento en el cual había una pregunta por cada concepto del modelo EMOCREA, denominados códigos (conciencia emocional, regulación de las emociones, reciclaje de emociones, vinculación y creatividad emocional), con una descripción operacional que nos permitió reconocer ¿qué buscábamos con cada pregunta al momento de aplicar la entrevista?

Cada pregunta tenía la intención de contextualizar las sesiones revisadas y explorar conocimiento operativo, de modo que las personas entrevistadas pudieran hablar de su

experiencia de llevar a cabo en sus vidas cotidianas sus aprendizajes, ejemplificando con acciones emblemáticas. Posteriormente se realizaron 2 entrevistas grupales semi estructuradas, realizadas 5 meses después de la intervención en octubre del 2022, donde en sesiones de seguimiento, se analizó el impacto que tuvo la formación.

Es decir, preguntamos por comportamientos, experiencias, conocimientos prácticos, en relación con la operacionalización de la categoría y no solamente por definiciones.

De acuerdo con la tipología de preguntas de Quinn Patton (citado por Villeda Villafañá.2022) las preguntas utilizadas fueron:

- Preguntas de experiencia y comportamiento, es decir que buscaban descripción de procesos y secuencias.
- Preguntas de sentimientos, en busca de adjetivos.
- Preguntas de conocimiento, buscando lo que sabe el entrevistado.

En complemento con la tipología de Steinar Kvale (citado por Villeda. 2022) se realizaron:

- Preguntas introductorias al iniciar la entrevista tipo ¿puedes contarme...? ¿recuerdas una ocasión en la que...?
- Preguntas de sondeo ¿podrías decir algo más sobre eso...? ¿tienes más ejemplos sobre eso...?
- Preguntas directas, ¿has participado en..?
- Preguntas indirectas ¿cómo crees que otros se sintieron...?
- Preguntas de interpretación, entonces... ¿quieres decir qué...?

Delante de cada pregunta redactada se indicó el tipo de respuesta buscada en las personas entrevistadas (ver tabla 1).

Tabla 1. Códigos para el análisis de contenido

	PREGUNTA	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	Respuesta buscada
EMOCREA	De acuerdo a los aprendizajes de la sesión 1, donde aprendimos sobre la conciencia emocional, ¿me podrías indicar algún momento con tu familia o cercanos que hayas llevado a cabo lo que es la conciencia emocional?	CONCIENCIA EMOCIONAL	La facultad de identificar las emociones propias	Situaciones de su vida familiar donde hayan identificado emociones propias o de otros miembros de la familia
	Podrías dar algún ejemplo de un momento en el que te haya tocado regular tus emociones	REGULACION EMOCIONAL	CAPACIDAD DE AUTOCONTROL IMPULSIVO; Tolerancia a la frustración, diferir satisfacción de necesidades, superación de dificultades CAPACIDAD PARA DISTANCIARSE DE LA EMOCIÓN; sin reprimirla ni dissociarse de ella CAPACIDAD DE AJUSTE DE NUESTRAS EMOCIONES y control de la expresión abierta de sentimientos, es decir, de gestionar termostáticamente la vivencia emocional, mitigando las emociones displacenteras y disfrutando de las placenteras	Ejemplos en los que hayan regulado emociones en familia
	Una vez que somos conscientes de las emociones y las regulamos es difícil saber ¿qué hacer con ellas? podrías narrar una situación en la que creas que se ha hecho un reciclaje adecuado de las emociones, en tu vida personal o en la de otros	RECICLAJE EMOCIONAL	CAPACIDAD DE SENTIPENSAR CAPACIDAD DE CAMBIAR UN SENTIMIENTO INDESEABLE CAPACIDAD DE TRANSFORMAR LAS EXPERIENCIAS EMOCIONALES	Experiencias de la vida en familia donde se cambian, o transforman las emociones una vez que se han sentipensado
	Estás de acuerdo con la afirmación “tener una vida sana emocionalmente nos permite tener relaciones sanas” comparte tu parecer	VINCULACIÓN EMOCIONAL	Capacidad de empatía Capacidad de comunicación emocional Capacidad de compromiso emocional	Puntos de vista sobre la importancia de un buen manejo emocional, para la relaciones sanas

PREGUNTA	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	Respuesta buscada
El uso de la creatividad en las relaciones y emociones es fundamental, comparte una experiencia, propia o de alguien más donde crees que la creatividad haya jugado un papel primordial para el manejo emocional sano	CREATIVIDAD EMOCIONAL	<p>Experimentar principios y estrategias de pensamiento divergente y analogico, utilizado multiples lenguajes de forma sencilla como medio para autoafirmar el propio potencial creativo</p> <p>Identificar obstáculos sociales y emocionales que limitan el potencial creativo mediante la vivencia, con el fin de poner las bases de la autoconfianza en las propias capacidades creativas</p> <p>Experimentar nuevas formas de percibir e interpretar la realidad de modo que se favorezca la sensibilidad a lo que nos rodea y la apertura al cambio y a la innovación</p> <p>Experimentar con el diseño y ejecución de proyectos sencillos de carácter emprendedor en sus diferentes vertientes, poniendo en uso las capacidades vinculadas al pensamiento divergente y las actitudes innovadoras que lo acompañan, con el fin de implementar iniciativas en el ámbito <<familiar>> que promuevan el bienestar personal y social</p>	<p>Anécdotas jocosas, disruptivas, donde resultado de la confianza social y emocional se han sobresaltado las capacidades creativas</p> <p>Cambios en su forma de percibir el mundo emocional, proyectos de bienestar</p>
A veces las emociones se salen de su función original, podrías darme un ejemplo de una conducta desadaptativa (pregunta para ejemplificar)	EMOCIONES DESADAPTATIVAS	Cuando una emoción deja de cumplir su función original y perjudica	Ejemplos de emociones que empezar a perjudicar
¿Se pueden tener relaciones sanas sin conciencia y regulación emocional? y explica (pregunta de estructura)	MODELO EMOCREA	Conciencia, regulación, reciclaje, vinculación y creatividad emocional	Proceso claro aunque no este completo

Y por último se cruzó con fichas de observación (ver cuadro 1) completadas por las especialistas que acompañaron las sesiones de formación.

Cuadro 1. Ficha de observación

SESIÓN: TEMA DE EMOCREA TÍTULO: de la actividad ¿QUÉ ES LO QUE SE PRETENDE CON ESTA ACTIVIDAD? Objetivo diseñado			
Ambiente social: Hubo espacios para la escucha, la presentación, el diálogo			
Desarrollo de actividades, describe según tu observación:			
	ADECUADO	INDISTINTO	NO NECESARIO
Aquí se colocaron los ejercicios específicos por sesión			
Uso de Materiales, ¿fueron adecuados para el manejo emocional?			
Los Productos derivados de la práctica ¿aportaron a la adquisición de la competencia emocional?			
Algunos de los Testimonios ¿crees que aportaron a la adquisición de la competencia emocional?			
Observaciones en general:			

A continuación, se presenta una breve justificación acerca de la relevancia de los ejes de observación:

- Ambiente social: importante para contrastar si se logró el objetivo buscado y si el ambiente fue propicio para tener espacios para la escucha, la presentación y el diálogo.
- Desarrollo de actividades, para saber si fueron adecuadas, indistintas o no necesarias.
- Uso de Materiales, para saber si fueron adecuados para el manejo emocional.
- Productos derivados de la práctica para saber si aportaron a la adquisición de la competencia emocional.
- Algunos los Testimonios, qué nos permiten

saber si los participantes creyeron lograr la adquisición de la competencia emocional.

- Observaciones en general, para complementar información sobre la experiencia.

Procedimiento

En un primer momento se realizó una entrevista de introducción y presentación con el director de la institución donde se aplicaría el trabajo de formación. Posteriormente, vía whatsapp se invitó a todos los padres de familia de la institución, a la formación presencial que se llevaría a cabo cada 15 días, en sintonía con el grupo de investigación de EMOCREA de la Universidad de La Laguna, con quien la institución ya tiene un historial de

colaboración. Se revisaron con el líder del grupo de investigación de Emocrea, Dr. Antonio Rodríguez, los contenidos y la planificación de las sesiones para que coincidieran con el modelo, a su vez se socializó con los maestros del colegio que estarían acompañando las sesiones y con la colega del grupo de investigación que fungiría como cofacilitadora en algunas sesiones, según su disponibilidad.

En la primera sesión se pasó un formulario de datos iniciales de sondeo, con el consentimiento informado para participar en esta actividad de formación, garantizando la confiabilidad de los datos por parte del comité de ética de la universidad. En total se impartieron 5 Sesiones quincenales, donde se trabajaron los contenidos de EMOCREA adaptados a la población adulta. Se desarrollaron una serie de actividades para trabajar conciencia emocional, regulación de las emociones, reciclaje de emociones, vinculación y creatividad emocional. También se consideró importante mencionar que el centro escolar donde se desarrolló el programa de intervención, incorpora, con los estudiantes, desde hace años lo que denominan “el Minuto de Conciencia Plena”, por tanto, consideramos interesante integrar esta actividad en todas las sesiones realizadas con las familias. Una vez transcurridos cinco meses de la última sesión se convocó a las 5 madres de familia que habían participado en todas las sesiones a dos

sesiones de seguimiento vía videollamada.

Se realizaron las sesiones de entrevistas semi estructuradas grupales, para conocer el impacto de la formación, así como la relevancia grupal en el momento de la adquisición del conocimiento. Lo anterior justificó, el hecho de que una entrevista en grupo podía incentivar la participación, compartiendo experiencias de la forma en que llevaron a sus vidas los aprendizajes adquiridos. Paralelamente se procedió al llenado de las fichas de observación por parte de las especialistas que acompañaron la experiencia de formación.

Finalmente se procesaron los resultados, basándonos en la planificación previa de las entrevistas, se optó por no usar ningún software de procesamiento de datos cualitativos, debido a la naturaleza de la investigación y a las funciones que otorgan los mismos, así que se realizó de manera manual el análisis de contenido, se procedió a realizar de manera gráfica las familias de palabras y al análisis conceptual de las mismas.

RESULTADOS

Realizando un análisis del discurso, se presenta la frecuencia en la que se mencionaron expresiones que tenían que ver con cada uno de los códigos que están relacionados con el modelo de EMOCREA, teniendo como resultado lo mostrado en la Tabla. 2

Tabla 2. Frecuencia de menciones por categorías del modelo EMOCREA

CÓDIGO DE MODELO EMOCREA	Frecuencia de mención en el discurso
CONCIENCIA EMOCIONAL	10 veces
REGULACIÓN EMOCIONAL	14 veces
RECICLAJE EMOCIONAL	6 veces
VINCULACIÓN EMOCIONAL	9 veces
CREATIVIDAD EMOCIONAL	4 veces
EMOCIONES DESADAPTATIVAS	3 veces
MODELO EMOCREA	Ninguna

A continuación, se presenta los resultados para la conciencia emocional, siendo el segundo código más mencionado en las entrevistas con diez menciones, como se observa en la Figura 2. La importancia de la conciencia emocional se corrobora con las fichas de observación de los colegas profesionales que participaron en

la formación, enfatizando que los testimonios aportan y generan la empatía necesaria para la adecuada identificación de emociones entre las personas participantes. Como se puede observar en la figura 2, las emociones más mencionadas son enfado, seguidamente de vergüenza y solo una mención de tristeza.

Figura 2. Análisis de contenido sobre la Conciencia emocional.



En segundo lugar y con gran importancia se puede corroborar que la mayor preocupación de las madres es la regulación emocional que fue mencionada 14 veces (ver Figura 3). Se pueden destacar expresiones sobre la regulación emocional cuyo conector está subrayado en color gris, en ellas se indica que, aunque se comprende su sentido y se menciona su existencia, en estos casos es negativa, es decir que no se presentó en esas situaciones la regulación emocional o en su caso se entiende la regulación emocional como la negación de las emociones. Las emociones de tranquilidad y paciencia se mencionan en este apartado, deduciendo que se es consciente de la importancia de la conciencia plena, aspecto que puede deberse a la inclusión en el modelo educativo de la escuela de los “minutos de conciencia plena”.

En concordancia con la información recolectada en las fichas de observación, los resultados que presentan las familias destacan la importancia de la regulación emocional, ya que, es fundamental proporcionar estrategias concretas a las familias.

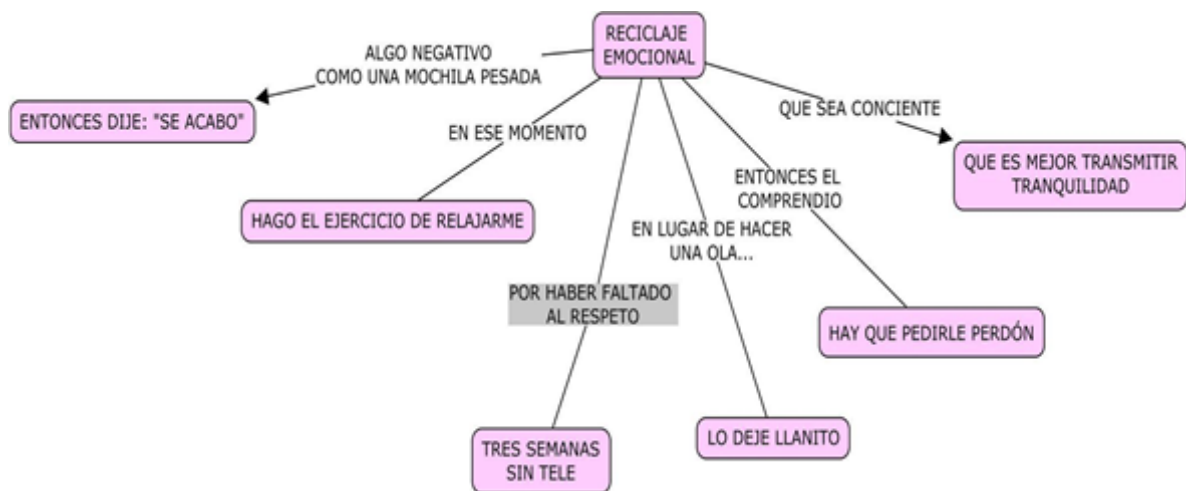
Figura 3. Análisis de contenido sobre la Regulación emocional



En lo referido al reciclaje emocional, como se observa en la figura 4, parecería que solo en una ocasión el reciclaje de la emoción mencionada no es hacia el bienestar, sino, más bien adquiere un carácter punitivo, esta se puede identificar con el conector subrayado en gris. Sin embargo, de acuerdo con la definición operacional de la

categoría, se puede observar la capacidad de sentipensar en expresiones como: “entonces él comprendió, hay que pedirle perdón” así como la capacidad de cambiar un sentimiento indeseable, en experiencias emocionales placenteras, como cuando se describe: “en ese momento, hago el ejercicio de relajarme”.

Figura 4. Análisis de contenido sobre el Reciclaje emocional



Continuando con el análisis tal y como se puede observar en la Figura 5, parece que un factor importante para las madres es la vinculación

emocional teniendo un resultado de nueve menciones, esto queda claro debido a su rol materno de crianza, en el que parece de extrema

preocupación el consolidar y construir una vinculación emocional sana con sus hijos. La capacidad de empatía, es el primer componente operacional de esta categoría, queda enunciada en expresiones como: “te pones en su lugar” “sin empatía es como luchar con algo que no”, así como capacidad de comunicación emocional, en

expresiones como: “entonces le hablas, más tranquilamente” y finalmente la capacidad de compromiso emocional cuando se responde contundentemente en afirmación cuando el entrevistador les dice: “Tener una vida sana emocionalmente nos permite tener relaciones sanas”.

Figura 5. Análisis de contenido sobre la Vinculación emocional



Respecto a la creatividad emocional, solo se identifican 4 menciones propias de esta categoría. Se destaca operativamente el “experimentar principios y estrategias de pensamiento divergente y analógico, utilizado múltiples lenguajes de forma

sencilla como medio para autoafirmar el propio potencial creativo”. En dicho relato se expresa el cómo se transforma una situación estresante, como puede ser: quedarse atrapado en un ascensor, en una experiencia divertida con baile incluido.

Figura 6. Análisis de contenido sobre la Creatividad emocional



Por último, en la figura 7, se destaca la baja mención de las emociones desadaptativas con una

muestra del total muy poco significativas, con solo tres respuestas.

Figura 7. Análisis de contenido sobre las Conductas desadaptativas



DISCUSIÓN

Como se puede contrastar las madres involucradas en nuestro estudio confirman la propuesta teórica de Hernández -Jorge (2022) sobre las aplicaciones de la educación emocional que tienen que ver con la convivencia, comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones y prevención. Ya que como se puede corroborar en el análisis de datos de las entrevistas, la mayoría de los testimonios que se compartían, tienen que ver con su preocupación por incrementar la calidad de la convivencia familiar y en varias de las ocasiones lograr una resolución de conflictos, como en el caso de la conciencia emocional cuando resuelven situaciones familiares sobre las emociones propias y de otros miembros, para regular y vincular desde la educación emocional.

También es importante considerar que respecto al modelo referencia, el aspecto de la conciencia emocional juega un papel primordial. Es evidente que las madres participantes tienen la capacidad de reconocer, nombrar y comprender las emociones en uno mismo y en los demás (Cáceres,

2015), aunque se evidencia la referencia del paradigma emocional heredado de las familias de origen, ya que, aún se discurre entre las emociones “positivas y emociones negativas” siendo estas últimas no procesadas y además rechazadas; situación que impedía a las personas procesar estas emociones de manera adecuada, lo cual se visualiza en los resultados, siendo la conciencia emocional más enfática en emociones como: el enojo, la vergüenza y la rabia con una frecuencia significativa.

Queda claro que una de las principales preocupaciones de las madres, es el tema de la regulación emocional, estableciendo como casi un sinónimo de esta el logro de la tranquilidad y la paciencia como resultado del control emocional. Dicha práctica puede poner en evidencia el aprendizaje de las madres participantes, ya que, pertenecen a un colegio que integra la práctica del “minuto de conciencia plena”, a lo largo de toda la jornada escolar, misma que fue integrada en la formación en cuestión. La regulación emocional frecuentemente fue mencionada como la importancia de “controlar”. No obstante,

la alta preocupación de las madres por lograr la regulación emocional confirma la propuesta de Martínez-González et. al. (2021) que establece que la familia es un agente educativo y sociabilizador fundamental para lo que serán las relaciones humanas, por ello, la extremada preocupación de las madres participantes queda completamente justificada.

Aunque la práctica del reciclaje está introyectada conceptualmente en las madres participantes, aún queda mucho por construir como hábito desde el lenguaje emocional, recordando que cuando se habla de reciclaje emocional se refiere a “la capacidad de modificar un estado emocional desajustado en otro más adaptativo, a través de estrategias compensatorias, sustitutivas o de transformación afectiva” (Rodríguez, 2018, p.53). Posicionando a las madres participantes en los niveles anteriores del modelo de EMOCREA de adquisición competencial.

Respecto a la vinculación, se identifica qué el aprendizaje para relacionarse con un alto nivel emocional, no necesariamente se debe a la formación en cuestión sobre la competencia de EMOCREA, sino más bien por la experiencia adquirida de vida, y de una búsqueda constante por relaciones sanas que contribuyan al bienestar personal, por lo que una actividad de formación lúdico práctica como la que se impartió confirma la propuesta de Bizquerra (2003) en el hecho de que para las competencias emocionales no basta con solo proporcionar información sobre emociones, es necesario apelar a una metodología práctica con dinámicas de grupo, reflexión personal, diálogos y juegos.

Se deduce que por las actividades tanto

laborales como de crianza y del hogar que tienen las madres en cuestión, descuidan las posibilidades de transformación y de experimentar nuevas formas, así como de diseñar nuevos proyectos que les permitan vivir sus emociones de una forma más sana y satisfactoria. Los productos derivados de la práctica de formación de esta competencia representaron un significado para cada uno de las participantes, sin embargo, sería importante hacer diálogos entre ellos para hacer la integración del conocimiento. Asimismo, se pone de manifiesto que se “experimentan nuevas formas de percibir e interpretar la realidad de modo que se favorezca la sensibilidad a lo que nos rodea y la apertura al cambio y a la innovación” esto, cuando una mamá comparte qué “se relaja y pone música para volver a encontrarse”.

Finalmente, la creatividad emocional, se presenta como un área de oportunidad y desarrollo atractivo, desde el punto de la búsqueda constante de una práctica, que les permita redimensionar la competencia emocional, como refiere Cano (2015) compartir experiencias y hobbies con los hijos puede no solo aumentar el conocimiento que se tiene de ellos, sino también ayudar a regular sus impulsos y mejorar su capacidad para tolerar la frustración.

Las emociones desadaptativas, se identifican adecuadamente, pero no se manifiestan como parte testimonial del aprendizaje adquirido en la formación presente, esto es un principio importante ya que como confirman varios autores (Davis et al., 2019; Fernández-Berrocal y Extremera, 2016; Sánchez-Núñez et al., 2020), la inteligencia emocional (IE) se ha relacionado con una mejor salud física y mental.

CONCLUSIONES

Aún queda mucho trabajo por construir y mucha práctica por recorrer, respecto a la formación de las competencias emocionales del adulto padre y madre de familia, con hijo en edad escolar. Esto representa un área de oportunidad sobre la crianza y la formación de niños sanos en el desarrollo de sus emociones, que contribuirá a tener en el futuro adultos con grandes posibilidades de formación y desarrollo emocional.

Lo anterior principalmente porque dada la abdicación de los padres de familia en el programa, desconocemos el impacto que pudiera haber tenido en ellos, la mayoría de los padres de familia que representaban el 17.6 % inicial, dejaron de asistir a las sesiones por temas laborales, en comparación, de las madres que permanecieron solo una de ellas no trabajaba de forma remunerada y sistemática, todas las demás si, y sin embargo se organizaban de tal forma que pudieron asistir, probablemente esto se debe a una diferencia en el nivel de compromiso o de reconocimiento de la importancia del tema de formación en cuestión.

El horario favorecía la asistencia ya que era a la hora de la comida y para facilitar esto el colegio, apoyo con recursos para que los participantes pudieran satisfacer esta necesidad. Sin embargo, la participación de los padres que estuvieron en las primeras sesiones fue igual de colaborativa que la de las madres, expresando la convicción de la importancia de aprender a gestionar nuestras emociones de forma sana. Por lo tanto, la mortalidad experimental y el desequilibrio de género de los participantes (solo madres), es otra cuestión que se debería subsanar y tener en cuenta en futuras implementaciones del programa.

Por otra parte, la falta de permanencia y adhesión al proceso de formación, por parte de los padres y madres de familia, dio como resultado que se tuviese que hacer un cambio en la metodología de investigación del presente trabajo, de un plano cuantitativo a un plano cualitativo. Paralelamente otra de las limitaciones fue el distanciamiento físico por parte de la investigadora, que se solucionó con las entrevistas de seguimiento vía online.

Como prospectivas de futuro en esta línea de investigación, se propone enfatizar la importancia de continuar con una capacitación más que conceptual; experiencial, actitudinal y procedimental. También sería interesante integrar a las familias de secundaria y tener una continuidad en la formación para que aquellas familias que no pudiesen participar en la primera convocatoria pudiesen participar en las siguientes convocatorias. Así mismo, involucrar a otras instituciones educativas.

Por otra parte, se podría diseñar el programa en otras modalidades de formación para que los padres que por cuestiones laborales no pueden acudir de manera presencial a todas las sesiones, pudiesen acceder a los contenidos. Igualmente, sería interesante contrastar también las competencias emocionales de los padres con las de los hijos. Y si existe diferencia significativa entre familias con hijos en primaria y familias con hijos de secundaria.

REFERENCIAS

- Alon, I. y Higgins, J.M. (2005). Global leadership success through emotional and cultural intelligences. *Business Horizons*, 48, 501-512. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2005.04.003>

- Álvarez, L., y Martínez, R.A. (2017). Review on School and Family Partnership, Shared Responsibility as Quality Indicator. En J.L González, A. Bernardo, J.C Núñez, and odríguez, C. (Eds.), *Factors Affecting Academic Performance* (pp. 121-140). Nova Science Publisher.
- Barzaga, O. S., Balda, H. D., Zambrano, G. Z., Guzmán, A. C., & León, M. A. (2022). La función preventiva de la orientación familiar en educación. *Publicaciones*, 52(3), 15–30. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i3.22267>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis-Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Klumer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. y García, E. (2011). *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias*. Desclée de Brower.
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassà, E., Pérez-González, J.C., Lantiere, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N., Planells, O. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y adolescencia. Hospital Sant Joan de Déu.
- Cáceres, J. (2015). La escuela de padres y madres como escuela de emociones. Un impulso hacia la colaboración en beneficio de la calidad educativa. *Investigar con y para la sociedad*, 2, 637-645.
- Cano, M.A. (2015). La formación parental en las escuelas de padre y madres: proyección en el desarrollo personal de sus participantes. *Investigar con y para la sociedad*, 2, 679-688.
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., y Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001>
- Cefai C., y Cavioni V. (2014) *Reaching Out: Parents'/Caregivers' Engagement, Education and Well-Being*. In: *Social and Emotional Education in Primary School* (pp. 149-157). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8752-4_9
- Davis, S. K., Nowland, R., y Qualter, P. (2019). The role of emotional intelligence in the maintenance of depression symptoms and loneliness among children. *Frontiers in Psychology*, 10,1672. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01672>
- Ferreira, M., Reis-Jorge, J., Olcina-Sempere, G. y Fernandes, R. (2023). El aprendizaje socioemocional en la Educación Primaria: una investigación sobre las concepciones y las prácticas de los maestros en el aula. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 37-60. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12704>
- Fernández-Berrocal, P. (2012). La Inteligencia que España necesita se puede desarrollar. Santander. Papeles de la fundación Botín
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2016). Ability Emotional Intelligence, Depression, and Well-Being. *Emotion Review*, 8(4), 311-315. <https://doi.org/10.1177/1754073916650494>
- García-Sancho, E., Salguero, J. M., y Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. En *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 584-591. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.007>
- Guerra-Bustamante, J., León-Del-Barco, B., Yuste-Tosina, R., López-Ramos, V. M., y Mendo-Lázaro, S. (2019). Emotional intelligence and psychological well-being in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(10). <https://doi.org/10.3390/ijerph16101720>
- Gómez-Ortiz, O., Omera, E., y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1), 27-38.
- Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R., y Fernández-Berrocal, P. (2017). Inteligencia emocional, control cognitivo y estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 39-51.

- Hernández-Jorge, C. M. Rodríguez-Hernández, A. F., Kostiv, O., Domínguez-Medina, R., Hess-Medler, S., Capote, M. C., Gil-Frías, P. y Rivero, F. (2022). La escala de evaluación de las competencias emocionales: la perspectiva docente (D-ECREA). *Psicología Educativa*, 28(1), 61-69. <https://doi.org/10.5093/psed2021a5>
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*, sexta edición. Síntesis.
- Jennings, P. A., y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- López-Fernández, V., Llamas-Salguero, F., Sospedra-Baeza, M. y Martínez-Álvarez, I. (2022). Relación entre creatividad y rendimiento académico en España y Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (86), 31-52. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12171>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., y Minbashian, A. (2020). Emotional Intelligence Predicts Academic Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Márquez-Cervantes, M. y Gaeta-González, M.L. (2018). Competencias emocionales y toma de decisiones responsable en preadolescentes con el apoyo de docentes, padres y madres de familia: Un estudio comparativo en estudiantes de 4º a 6º año de educación primaria en España. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 176-200. <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.9>
- Martínez-González, R.A., y Iglesias, M.T. (2018). Validation of the Parenting Competence Scale for Parents with Young Children. *Early Child Development and Care, Special Issue on Fostering Childhood Development through Positive Parenting in Spain*, 188(11) 1592-1604. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1490897>
- Martínez-González, R. A., Rodríguez-Ruiz, B., & Bisquerra-Alzina, R. (2021). Presentación del monográfico "Educación emocional en contextos diversos". Aula abierta. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.755-756>
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2018). La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XX1*, 21(1), 41-62. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20172>
- Morawska, A., Dittman, C.K., Rusby, J.C. (2019). Promoting Self-Regulation in Young Children: The Role of Parenting Interventions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22(1), 43-51. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00281-5>
- Peces-Gómez, E., Ingelmo, R. M. G., Mateos, L. M. F., & Moral-García, J. E. (2022). La importancia de la educación emocional en la familia: propuesta de trabajo para un programa para padres y madres con hijos e hijas en edad adolescente. *Magister*, 34, 33-44. <https://doi.org/10.17811/msg.34.1.2022.33-44>
- Pi, A.M. y Cobián, A. E. (2016). Clima familiar: una nueva mirada a sus dimensiones e interrelaciones. *Multimed. Revista Médica*, 20(2), 437-448.
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., y Castro-Sánchez, M. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 36(1), 84-91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Rodríguez-Hernández, A. F. (2022). Emocreatividad o el corazón emocional de la creatividad. *Revista Creatividad y Sociedad*, (37), 74-85.
- Rodríguez-Hernández, A. F., Batista-Espinosa, F. J., & Kostiv, E. (2022). Emocrea e inspección educativa: realidades y retos. *Avances en Supervisión Educativa*, (37). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i37.757>
- Rodríguez, A. (2018). *EducaEmoción. La Escuela del Corazón*. Santillana.
- Rodríguez-Hernández, A.F. (2020). *Guía emocreativa para una vuelta al cole desde el corazón*. Santillana.
- Ruvalcaba Romero, N., Gallegos Guajardo, J., y Fuerte Nava, J. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de

- conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 31(88), 77-90.
- Sánchez-Núñez, M.T. y Latorre, J. M. (2012). Inteligencia emocional y clima familiar. *Psicología conductual*, 20(1), 103-177.
- Sánchez-Álvarez, N., Berrios Martos, M. P., y Extremera, N. (2020). A Meta-Analysis of the Relationship Between Emotional Intelligence and Academic Performance in Secondary Education: A Multi-Stream Comparison. *Frontiers in Psychology*, 11, 1517. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2020.01517/BIBTEX>
- Sánchez-Núñez, M. T., García-Rubio, N., Fernández-Berrocal, P., y Latorre, J. M. (2020). Emotional intelligence and mental health in the family: The influence of emotional intelligence perceived by parents and children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 1-21. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176255>
- Symeou, L., Roussounidou, E., & Michaelides, M. (2012). "I Feel Much More Confident Now to Talk With Parents": An Evaluation of In-Service Training on Teacher-Parent Communication. *School Community Journal*, 22(1), 65-87.
- Urbano, A., Álvarez, L., e Iglesias, M.T. (2018). Adaptabilidad y cohesión familiar del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Aula Abierta*, volumen 47, 2, 237-244
- Usán Supervía, P., y Salavera Bordás, C. (2019). El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el engagement académico en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(47), 5-26. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i47.1879>
- Villeda Villafaña, O.A. (2022) Comunicación personal, Consulta metodología cualitativa
- Yu, M. V. B., Johnson, H. E., Deutsch, N. L., y Varga, S. M. (2018). "She Calls Me by My Last Name": Exploring Adolescent Perceptions of Positive Teacher-Student Relationships. *Journal of Adolescent Research*, 33(3), 332-362. <https://doi.org/10.1177/0743558416684958>

Características de las relaciones objetales de la Generación Z

Characteristics of the object relations of Generation Z

Características das relações de objecto da Geração Z



Arminda Jocelinne Loeza Huanosta

jocelinne2010@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-4299-9433>

Universidad de Morelia, Morelia, México

<https://doi.org/10.59993/simbiosis.V.4i8.49>

Artículo recibido 10 de septiembre 2023 / arbitrado 01 de noviembre 2023 / aceptado 20 de diciembre 2023 / publicado 01 de julio 2024

RESUMEN

Palabras clave:

Generación Z;
Tecnología; Relaciones
líquidas; Complejo de
Telémaco; Relaciones
objetales

En este trabajo se examinaron de forma cualitativa las relaciones objetales de la generación Z y los cambios que está sufriendo en la modernidad reciente. Lo cual ha deshumanizado paulatinamente al hombre, enajenándolo cada vez más de las funciones del Yo, al ser alarmante el impacto psicológico que esto ha conllevado por generaciones. En el caso particular de la generación Z, se encontró que se ha sustituido el sentido de la vida por sensaciones fugaces y una marcada obsesión por la búsqueda del placer, lo cual ha desestructurado las relaciones y las diferentes organizaciones. Por consiguiente, se realizó un análisis profundo de los desafíos a los que se enfrenta la Generación Z, así como las necesidades psicológicas y vicisitudes que presentan estos jóvenes en respuesta a la modernidad, con apoyo de la prueba TRO (Test de Phillipson). Finalmente, se observó que el problema se acrecienta cada vez más, desarrollándose nuevas patologías.

ABSTRACT

Keywords:

Generation Z;
Technology; Liquid
relationships; Telemachus
complex; Object relations

In this work, the object relations of generation Z and the changes it has undergone in recent modernity were qualitatively examined. This has gradually dehumanized man, alienating him more and more from the functions of the ego, the psychological impact of which has been alarming for generations. In the particular case of generation Z, it was found that the meaning of life has been replaced by fleeting sensations and a marked obsession for the pursuit of pleasure, which has destructured relationships and different organizations. Consequently, an in-depth analysis of the challenges faced by Generation Z, as well as the psychological needs and vicissitudes presented by these young people in response to modernity, was carried out with the support of the TRO test (Phillipson's Test). Finally, it was observed that the problem is increasing, with the development of new pathologies.

RESUMO

Este artigo analisou qualitativamente as relações de objeto da geração Z e as mudanças que sofreu na modernidade recente. Esta tem vindo a desumanizar o homem, alienando-o cada vez mais das funções do ego, cujo impacto psicológico tem sido alarmante para as gerações. No caso particular da geração Z, verificou-se que o sentido da vida foi substituído por sensações fugazes e uma obsessão acentuada pela busca do prazer, o que desestruturou as relações e as diferentes organizações. Consequentemente, foi efectuada uma análise aprofundada dos desafios enfrentados pela geração Z, bem como das necessidades e vicissitudes psicológicas apresentadas por estes jovens em resposta à modernidade, com o apoio do teste TRO (Teste de Phillipson). Por fim, constatou-se que o problema está a aumentar e que se estão a desenvolver novas patologias.

Palavras-chave: Geração Z; Tecnologia; Relações líquidas; Complexo de Telémaco; Relações de objeto

INTRODUCCIÓN

Una generación de acuerdo a la real academia española es considerada como una agrupación de personas que nacieron dentro de un periodo próximo en el que han recibido un tipo de educación e influjos culturales y sociales semejantes, adoptando una actitud en cierto modo común en el ámbito del pensamiento e influirán en las generaciones futuras; y a su vez también anticipan las demandas que se aproximan para la nueva era.

Estos eventos significativos pueden ser guerras, crisis económica, caídas de paradigmas, la innovación tecnológica, cambios climáticos, que, aunque parecieran insignificantes o exagerados, provocan un impacto en la psique y en la vida de cada individuo, modificando la conducta, las necesidades, las demandas, el estilo de vida, etc.

El concepto de generación surge muchos años atrás cuando en la antigua Grecia ya se hablaba de

una media de treinta años aproximadamente para referirse al paso de una generación a otra. Por otro lado, el filósofo Ortega y Gasset fue el creador de la llamada “teoría de las generaciones” al realizar diversos estudios y ensayos en relación a este tema y aumentando paulatinamente el interés en otros por conocer más de ello, al punto de encontrarnos en la actualidad frente a un choque generacional más palpable, complejo y estigmatizado.

La generación Z o centenials como la describen diversos autores, son jóvenes que se caracterizan por ser la primera generación que surge inmersa en la cultura digital, por lo tanto, comprende a aquellos nacidos en los últimos años de 1995 al 2010. Los cuales han sido fuertemente comparados y confundidos con la generación anterior a ellos, los millennials, la cual comprende a los nacidos entre 1981 y 1994, considerada por los autores Ortega y Vilanova (2017) del libro Generación Z como la primera generación global, es decir innovadora al compartir objetivos y aspiraciones, desempeñando un papel activo a diferencia de la generación Z.

La juventud Z resalta por ser autodidactas, creativos, buscan la inmediatez, emprendedores y su comunicación es tecnológica, también son jóvenes que han construido una realidad ficticia, no han desarrollado competencias emocionales para desarrollarse, perdiendo interés por expresar sus emociones o sentir empatía hacia los demás, tras vivirse en un mundo donde el internet los ha deshumanizado y han convertido las redes sociales en un refugio para todo aquel que se siente mal, perdiéndose con ello la privacidad de la persona, ahora todo es público.

Continuando sobre la misma línea si realizamos un recuento de las últimas tres generaciones

anteriores a los jóvenes Z es posible apreciar el gran cambio a nivel psicológico que ha vivido la humanidad, lo cual permite entender por qué viven de una manera tan narcisista, compleja y desafiante los jóvenes Z, por ejemplo: los Baby boomers nacidos entre 1945 y 1964 es una generación post segunda guerra mundial, se caracterizan por ser una generación trabajadora al convertirse en su modo de ser y existir, no contaron con tiempo para el ocio, la mujer comenzó a integrarse al mercado laboral y el modelo de la familia tradicional comenzó a cambiar rompiendo estructuras sociales y también del pensamiento.

Los sucesores a ellos es la generación X que comprende a los nacidos de 1965 a 1981, esta generación se caracterizó principalmente por buscar un equilibrio entre su vida personal y su vida profesional, tras experimentar el nacimiento del internet a sus vidas junto a diversos cambios sociales por lo que aprender a adaptarse al nuevo ritmo de vida sin perder el equilibrio de la misma ha sido el reto más grande de esta generación. Dando paso de esta forma a los millennials que comprende a los nacidos entre 1982 y 1994, caracterizados por ser entusiastas, emprendedores con un dominio sobre la tecnología y buscar vivir más la vida en vez de entregársela a un trabajo.

Por consiguiente, ante tales antecedentes generacionales, los jóvenes Z han tenido que aprender a adaptarse y sobrevivir a los cambios socioculturales, el auge de la tecnología, la crisis económica, añadiendo las relaciones y vínculos fantasma que se han establecido dentro del sistema familiar de esta generación, como efecto de esos mismos cambios que se han percibido como sucesos aislados del desarrollo humano de cada generación.

Sin detenerse a realizar un análisis previo de como esto ha impactado y repercutido en el desarrollo integral de las siguientes generaciones.

No obstante es perceptible el malestar social que se vive actualmente tras la vida moderna, el cual se le adjudica propio de la generación Z; cuando en realidad son sólo el reflejo de la vida interna que se ha descuidado por mucho tiempo a lo que asevera el psicoanalista Massimo Recalcati (2014), al referirse a la sociedad moderna que presenta un malestar que parece desestructurar los modelos familiares, sociales e individuales, en consecuencia de buscar alcanzar una vida distinta a lo anteriormente establecido, huyendo de sí mismo y esperar encontrar algo más allá de ello.

En relación a la problemática expuesta es que se genera la interrogante del problema que se observa generación tras generación y motivo al presente artículo a realizar la investigación, el descuido psicoemocional de la generación Z, el cual evoluciona conforme a las nuevas dinámicas que se generan en la sociedad.

Esto provoca en consecuencia una aceleración del sistema con nuevas demandas en las generaciones, las cuales afrontan cambios radicales de una era a otra, al descompensar el sistema y no buscar un punto de equilibrio entre las necesidades psicológicas y la vida moderna. Por consiguiente, se fragmentan poco a poco los pequeños sistemas (familias) y desestructuran a millones de sujetos, siendo los jóvenes y niños los más afectados, al verse en un terreno tan vulnerable al que nunca los prepararon para afrontar.

Así mismo el objetivo de este trabajo es profundizar en las nuevas necesidades psicológicas que demanda la generación Z, debido a la alta

invalidación a la importancia de atender, educar y tratar el área psicoemocional de los niños y jóvenes de esta generación y en su lugar se brinda mayor relevancia a sus características que a lo que se esconde detrás de las mismas y presenta un malestar social que acusa a la generación Z.

MÉTODO

La información cualitativa para el análisis procedente fue realizada en apoyo de un grupo de aproximadamente ciento cincuenta jóvenes de diferentes edades entre doce y veinticuatro años pertenecientes a la generación Z, quienes fueron divididos en dos grupos, el primer grupo se conformó por estudiantes de una secundaria pública comprendiendo al rango de edad de doce a dieciséis años, siendo esta mayoría de jóvenes dentro del estudio. El segundo grupo se conformó por estudiantes de una preparatoria y universidad privada, comprendiendo una edad de diecisiete a veinticuatro años, ambos grupos decidieron participar voluntariamente en el proyecto de investigación.

Los jóvenes Z fueron valorados por la prueba de relaciones objetales de Phillipson, la cual es una prueba proyectiva, estimula la visión y la producción verbal para evaluar aspectos de la personalidad, mecanismos de defensa que posee, como se maneja en situaciones de soledad o tristeza, la forma en la que asume sus relaciones interpersonales, entre otros. Esta prueba se conforma por trece láminas, dividida en tres series de cuatro laminas cada una, sumando a ello una lámina en blanco. En cada una de estas series el participante tiene tres estímulos: contenido humano, contenido de realidad y clima emocional.

Para la aplicación del TRO test se realizó sin tiempo definido y de manera grupal con el apoyo de un facilitador, quien les brindo las indicaciones y mostro una por una de las láminas y los jóvenes tenían que imaginar una historia referente a la imagen, donde fue posible detectar una serie de conflictos respecto a su ambiente familiar al desarrollar historias con un fuerte contenido de violencia, sin integración ni un orden dentro de las historias. La lámina en blanco se entregó al final para que desarrollaran una historia empezando de cero, siendo en esta lámina la que provoco una gran conmoción entre los participantes, percibiéndose en los participantes poca tolerancia a la frustración e incapacidad para reflexionar, imaginar y crear algo por sí mismos.

Otra herramienta de trabajo empleada dentro de la investigación fue una entrevista a modo de viñeta clínica, en la que se les interrogo sobre su ambiente familiar, social y personal, para entrelazar los resultados junto con la prueba TRO test para lograr profundizar en sus relaciones objetales y la realidad en la que viven estos jóvenes. Siendo grato coincidir dentro del estudio con autores como Freud, Kernberg, Bowlby, Melanie Klein, Winnicott hasta Bauman, Massimo Recalcati, Nuria Vilanova e Iñaki Ortega; e integrar sus diferentes teorías y aportaciones al análisis profundo de esta generación, sin pretender generalizar, pero sí ilustrar un contexto real actual.

RESULTADOS

Para obtener los resultados del TRO test se tomó como categorías los puntos que evalúa el test y se sintetizo tomando como común denominador el tema desarrollado en la historia, la estructura

de la misma, los personajes y principalmente las emociones presentes entre los participantes, partiendo de los ítems propuestos por la Dra. Teresa Ana Veccia, de su libro Diagnóstico de la Personalidad. Desarrollos actuales y estrategias combinadas (2008) seccionando siete categorías a evaluar como se muestra en la tabla 1. Así mismos no existe un

resultado correcto o incorrecto en las respuestas, debido a que lo importante de la prueba fue explorar las emociones de los jóvenes y la manera en la que se proyectaban con las imágenes de las diferentes laminas, para acceder a partes conscientes e inconscientes de ellos; así como también explorar sus relaciones objetales que será proporcional a la forma de relacionarse con el mundo externo.

Tabla 1. Resultados observados de la prueba TRO test.

CATEGORIA	PREDOMINIO EN RESPUESTAS
Personajes	Figuras masculinas en edad adulta con un rol dentro de la historia ausente o agresivo.
Manifestación de afectos y estado del animo	La mayoría desarrollo historias trágicas, tristes, con tendencia a la soledad luego de adjudicarles a los personajes sentimientos de vacío, desesperanza y tristeza profunda.
Interacción entre los personajes	Los personajes de las diferentes historias de los entrevistados, no contaban con diálogos dentro de la historia y las acciones de los mismos tendían al rechazo o al abandono y una minoría a injusticias.
Metas	El propósito del personaje principal dentro de la historia tendía a ser egocéntrico, víctima de la situación, tener distractores, aparentar una vida que en realidad no tenía o buscar ser libre.
Estructura de la historia	El desarrollo de la historia tendió a ser dramático, con muchos conflictos a su alrededor y un desenlace triste con la esperanza de ser rescatado.
Tiempos conjugados	Las historias se desarrollaban en tiempo pasado y futuro, pocas veces fue abordado en tiempo presente.
Complejidad en la representación de personas	El personaje principal se veía solo y alejado de la multitud con sentimientos de soledad.

La información obtenida tras la prueba TRO test fue el foco de exploración para la entrevista individual que se le realizo a cada uno de los participantes, en la cual se profundizo la relación personal, familiar y social, la percepción del mundo, sueños y aspiraciones a futuro, el uso de la tecnología y la pregunta ¿Qué consideras que le hace falta a la humanidad y que consideras que no debería hacer?

Entre las respuestas más frecuentes en los participantes ante estos temas, sobresalieron problemas de comunicación, relaciones violentas, insatisfacción de la vida, metas nulas, hostilidad social, consumo masivo de redes sociales, de las cuales depende el autoestima y estado de ánimo de

muchos jóvenes, comunicación virtual en clave y respecto a la última pregunta de la entrevista la mayoría coincidió en responder como factor faltante la empatía, conciencia y madurez; y como el factor restante la respuesta más frecuente entre los participantes fue violencia.

Así mismo en el grupo de doce a dieciséis como en el grupo de diecisiete a veinticuatro fue notorio un déficit de recursos emocionales esenciales para la vida diaria al mostrar una profunda resistencia a contactar, dificultad para comunicarse o establecer vínculos con los demás y sustituirlo por recursos propios de la tecnología al ser menos amenazante para ellos y encontrar al mismo tiempo gratificación.

Lo que implica una relación entre la vida moderna y las relaciones humanas.

Lo anterior valida la información teórica respecto a las relaciones objetales desarrolladas en estos jóvenes que ha sido repercutida en gran medida tras la vida moderna, descuidando la salud mental de adultos, jóvenes y niños. Tal como consigna el último estudio sobre la generación Z elaborado por Atrevia y por Deusto Business school, titulado Generación Z: El dilema, editado por plataforma editorial.

Los jóvenes de la generación Z han crecido inmersos en una cultura del capitalismo y han sido influidos no solo en lo material, sino también en aspectos de carácter social, de relaciones familiares complejas. Son hijos de una sociedad eminentemente capitalista centrada en una competición constante, con un estilo de vida centrado en el consumo, muchas veces egocéntrico, global en la penetración de las redes sociales, con nuevas plataformas de comunicación, con un creciente culto a la frivolidad, una preocupante adoración a la inmediatez, conductas, formas de pensar, actitudes y formas de actuar más disruptivos. (2018)

En este sentido, durante las entrevistas a los jóvenes Z se corrobora justamente lo que menciona el estudio respecto a las transformaciones constantes a las que se ha enfrentado esta generación, al no conocer ni mostrarles una forma distinta a la realidad a la que se ha normalizado; se distorsiona la experiencia de las relaciones interpersonales. Lo alarmante es que

han aprendido a sustituir el sentido de vivir por sensaciones momentáneas, pero con dosis altas de placer (drogas, redes sociales, sexo, consumo, etc.), las cuales no son sólo malas, sino bastante destructivas cuando no existe algo que las frustre, las dosifique o las estabilice.

Así mismo, el filósofo contemporáneo Albert Borgmann (2005) describe a las sociedades modernas estructuradas sobre un paradigma tecnológico basado en el consumo, el desarraigo de la realidad y la falta de compromiso. Por lo que señala la necesidad de establecer practicas focales (actividades distintas a la tecnología) alrededor de cosas que brinden un soporte al mundo personal y social para darle un sentido que fomente el desarrollo óptimo de la persona.

La diferencia de la generación Z a las otras, es que son jóvenes que se han desarrollado en una sociedad basada en el capitalismo y el consumo, lo cual se ha encargado de anestesiar el área prefrontal no solo de estos jóvenes sino del ser humano, incapacitándolo a pensar, concentrarse, resolver problemas, tener control de impulsos y convertirlo en un zombie de la tecnología.

Por otro lado desde antes de que existiera esta generación ya se les exigía cumplir con un ideal, tal y como lo afirman los expertos Ortega y Vilanova (2017) en sus investigaciones, al hablar del impacto que ha tenido la tecnología en la vida humana, por un lado, el facilitarle procesos, pero por otro, oprimirlo al exigirle vivir a un mismo ritmo.

DISCUSIÓN

La evidencia encontrada en las pruebas, demuestran que la generación Z creció a lo que se

le denomina relaciones líquidas, concepto acuñado por el autor Bauman (2017) en su libro titulado *Tiempos líquidos*. Para describir la realidad actual como una figura del cambio y la transitoriedad, los cuerpos sólidos mantienen su forma, mientras que los cuerpos líquidos cambian constantemente al no tener estructura.

Como es el caso de los vínculos de la generación Z, lo cual imposibilita a que los individuos tengan rutinas, hábitos de comportamiento, relaciones sanas o placenteras que evolucionen en el tiempo, así mismo se ven obligados a integrarse y adaptarse a una sociedad que cambia con gran rapidez y se les exige una identidad flexible y versátil que les permita afrontar esas transformaciones, sin importar si se encuentran en las condiciones psicológicas y emocionales.

Dejando de lado que fueron estos jóvenes los que han afrontado y sostenido el peso del nuevo ritmo de vida con el anterior modelo de vida, son la generación más estigmatizada por la sociedad y a su vez refleja el malestar social con patologías que en el pasado eran comunes dentro de la sociedad. Sin embargo en la actualidad dichas patologías ya no encajan con las bases de la psicología que anteriormente brindaban herramientas para comprender el comportamiento humano.

La generación Z pareciera vivirse como el personaje mitológico de nombre Telémaco al compartir mucha similitud, al no observarse síntomas clásicos dentro del psicoanálisis como las neurosis histéricas, obsesivas o psicosis.

A lo que cabe señalar que Telémaco era un niño, cuando su padre Ulises en la tradición griega abandona su casa ubicada en una isla para ir a la guerra de Troya. Desde entonces Telémaco junto

a su madre de nombre Penélope llega a la adultez, esperando que un día su padre vuelva y restaure la ley de la Polis junto a su madre. Pero antes a Telémaco se le había encomendado que debía cuidar de su casa y alejar a los pretendientes de su madre. Pero él nunca fue capaz de realizarlo, al carecer de valentía y la experiencia de su padre, cayendo en la melancolía, que inició con un sentimiento permanente de nostalgia al cultivar una espera infinita del padre que nunca regresará (Recalcati, 2017).

Por consiguiente el psicoanalista Massimo Recalcati emplea el término “complejo de Telémaco” para explicar el nuevo malestar de la juventud y la sociedad contemporánea y encontrar una relación entre padres e hijos en una época como la que se vive actualmente, en la cual la autoridad simbólica del padre parece ser eclipsada, dificultándole cumplir con su propia función educativa, de la cual se gesta el conflicto (malestar social) entre generaciones que de ello se deriva, tal y como se ve claramente reflejado en la generación Z.

Al ser jóvenes que se viven en la abulia, la depresión, la búsqueda insaciable de la satisfacción, la hipertrofia de un Yo extraviado- narciso; como consecuencia a la falta de modelos sólidos, pasando del vientre materno a la globalización de forma instantánea como si fuese su nuevo cordón umbilical del cual han aprendido a cubrir sus necesidades. Por ello, tal y como lo afirma Recalcati, lo que está en juego en el complejo de Telémaco no es restaurar la soberanía perdida del padre o la demanda que invade el malestar de dicha juventud, sino el de ser un testimonio, un modelo para ellos.

El padre que es invocado hoy no puede ser
ya el padre poseedor de la última palabra

sobre la vida y la muerte, sobre el sentido del bien y del mal, sino un padre radicalmente humanizado, vulnerable, incapaz de decir cuál es el sentido último de la vida, aunque si capaz de mostrar, a través del testimonio de su propia vida. Que la vida puede tener sentido. (Recalcati, 2017, p.16)

Debido a que el entorno de la vida moderna ha impactado no solo a una generación sino a toda una sociedad que experimenta toda una metamorfosis en las relaciones humanas. Lo cual ya se había observado con anterioridad en la sociedad, refiere el sociólogo Bauman (2003) después de explorar los atributos de una sociedad capitalista dentro de su análisis. Remarca las relaciones humanas como las encarnaciones más comunes, intensas y profundas de la ambivalencia actual, al encontrarnos ante la disolución del sentido de pertenencia social del ser humano, para dar paso a una marcada individualidad y deteriorar en consecuencia las relaciones humanas.

Al carecer de modelos sólidos se tornan confusas las relaciones, al ser vínculos más de amistad, satisfactorias o placenteras en vez de fungir como figuras de autoridad, protección, empatía y confianza por medio de la adecuada gestión de la frustración; la cual es una actitud que puede trabajarse y desarrollarse al ser un estado transitorio y reversible. Una adecuada gestión de la frustración consiste en entrenar al sujeto en la aceptación del evento ocurrido tanto en lo externo como en lo interno de sí mismo. Es trabajar la experiencia emocional vivida para lograr recalibrar la manera en la que se afronta la situación, haciendo uso de recursos más positivos para sí mismo, luego

de fortalecer su capacidad de tolerar la frustración.

De lo contrario se desarrolla una intolerancia a la frustración, característica principal del malestar social actual, donde la mayor parte de los fenómenos que la componen se basan en la inmediatez y la incapacidad de espera.

Las relaciones objetales de esta generación, partiendo de Recalcati (2017) quien percibe a la juventud moderna distinta a otras generaciones al no verse edipos o narcisos en la sociedad contemporánea, plantea la interrogante: ¿qué estamos heredando a la siguiente generación?, sin hacer referencia a aspectos materiales, sino más bien al modelo ausente, deshumanizado y la esclavitud del goce, dentro del vínculo objetal, en respuesta a la evasión del conflicto por parte de los padres, por temor a no ser amables con sus hijos e invertir la cadena de la generación en una nueva forma de angustia, al no ser el hijo quien busca sentirse reconocido por los padres, sino que son los padres los que buscan el reconocimiento del hijo para asegurar una libertad que afirma hallar en si misma su fundamento.

Transmitiendo el sin sentido de la vida, tal y como le sucedió a Telémaco al no heredar un reino, sino el espejismo de una libertad reducida a pura voluntad del goce. Convirtiéndose en el fantasma hipermoderno de la libertad actual, el cual consiste en disociar libertad y responsabilidad, imponiendo la ley de lo inmediato e ilimitado, carente de contención, deshumanizando al hombre.

Tomando en consideración que un hombre libre es un hombre reducido a mero impulso hacia el goce, presentándose en dicha envoltura el hombre moderno, puesto que lo que lo mueve ya no es el límite de la castración o la pulsión de

la represión, sino el impulso compulsivo del goce mortífero, explica Recalcati (2017).

Así mismo, dentro del psicoanálisis se refuerza tal afirmación, al hablar de la libido (energía de las pulsiones o instintos que dirige toda conducta) como el núcleo de la vida psíquica inconsciente y su energía vital. Cuando el instinto se desentiende del deseo se convierte en pulsión de muerte donde impera la destrucción, la desintegración y la disolución de lo vivo al sentir placer, lo que explica la causa del malestar de la sociedad actual en la que se ha desarrollado la generación Z.

Como señala el autor Bauman al referir, que se han establecido en la sociedad actual relaciones líquidas, por temor a sentir demasiado compromiso o presión. Al tener que responsabilizarse no solo de la situación, sino también de sus acciones y emociones. Este tipo de vínculo, el autor lo describe carente de calidez, empatía y amor a la otra persona, superficial y fugaz, basado en palabras y no en acciones. Apreciándose inmadurez, infantilismo e inconciencia tanto en jóvenes como en adultos, lo cual es alarmante al invertir los roles y alterar las diversas instituciones e impactar en el desarrollo psicológico del ser humano. (Bauman, 2007)

Por consiguiente, la Generación Z de acuerdo con los expertos Ortega y Vilanova (2017), coinciden también que estos jóvenes son vulnerables en el terreno de las relaciones, las emociones y un sentido de vida; ocasionándoles dificultades y problemáticas en diferentes áreas de su vida, que a su vez genera consecuencias costosas que pagan para sentirse pertenecientes a algo y poder tener una identidad. Por lo tanto, al no desarrollar habilidades sociales estos jóvenes experimentan rechazo social, aislamiento, baja

autoestima y tendencia a recurrir a la agresión consigo mismos o con los demás si no obtienen el resultado esperado.

Dando como resultado, jóvenes con una alta capacidad de adaptación, individualistas, rebeldes, ansiosos, deprimidos, con limitaciones para comunicarse, reflexionar o realizar una introspección, apáticos, hostiles, presentan descontento general, tristeza, imagen negativa de sí mismos por mencionar algunas, las cuales forman parte de los criterios dentro del DSM-V para describir la personalidad límite (APA, 2014).

Al ser una generación criada con mucha libertad la instancia psíquica que predomina en ellos es el Ello la parte más primitiva del ser humano, que favorece al principio de placer, por lo tanto se muestran con una estructura psíquica sólida en el exterior propio de su narcisismo, pero desde dentro experimentan una gran fragilidad y desgarramiento emocional constante que subliman muchas veces en las redes sociales.

Los individuos que llegan a desarrollar una personalidad límite se caracterizan por un patrón continuo de estados de ánimo, autoimagen y comportamientos inestables, debido a que se viven en una ambivalencia entre lo bueno y lo malo, como respuesta de su principal mecanismo de defensa conocido como escisión al carecer de una estructura yoica sólida que les brinde soporte en momentos difíciles para neutralizar cualquier tipo de ansiedades, que les ayude a afirmarse en la realidad, sobreponiéndose a las frustraciones y presiones que resulten de su interacción. Por esa razón es que presentan una inestabilidad emocional a consecuencia de los primitivos estados yoicos disociados y un clivaje de las

imágenes parentales. Estas experiencias internas los llevan con frecuencia a tener reacciones impulsivas o relaciones caóticas (Bergeret, 2005).

Por lo tanto las relaciones objetales o relaciones establecidas con los cuidadores juegan un papel importante en el desarrollo psicoemocional y social del ser humano, siendo esta relación el resultado de la forma en que se estructurará las principales defensas psíquicas, la personalidad, así como las fantasías puestas en los objetos. Quienes le ayudaran al menor a diferenciarse de su entorno, favoreciendo su desarrollo psicológico. Como afirma el psicoanalista Recalcati al mencionar: "La vida se humaniza solamente a través de la adquisición de una dignidad simbólica que la hace única e insustituible. La vida se humaniza a través del reconocimiento, por parte de la propia familia y del cuerpo social al que pertenece, como vida humana" (2017, p. 61).

Es decir, el infante consolida su personalidad e individualidad a partir del apoyo que sus cuidadores le brindan, al verlos como un espejo en el cual se descubre a sí mismo. Por su parte, Freud plantea que el yo sólo puede incorporar como imágenes internas a los objetos amorosos perdidos o a los que se había renunciado, al crear dichas imágenes, el yo disminuye la frustración del impulso (ello) por la pérdida. De manera que muchas cualidades del yo se forman mediante la incorporación de los objetos amorosos perdidos. En este proceso, el yo introyecta o asume algunas características de los objetos amorosos que ya no están en realidad (Freud, 1915).

Por esa razón se hace énfasis en la relación establecida por los padres con el menor al ser la base de la estructura psíquica internalizada por

el menor y el tipo de vínculos que establecerá más adelante, respecto a las cuales la reconocida psicoanalista Melanie Klein (1962) nos plantea a través de su teoría de las relaciones objetales, la existencia de una necesidad primaria de objetos, que va más allá de la búsqueda del placer, que el yo intenta encontrar al prestar atención a su capacidad para lidiar con sentimientos conflictivos como el amor y el odio por la misma persona, es decir, la madre al convertirse en el primer objeto amoroso para el niño, quien no solo lo alimenta, sino que también lo cuida, despertando en el menor sensaciones placenteras y desagradables.

La respuesta a la conexión de la madre con el niño, posibilita que se formen las estructuras intrapsíquicas derivadas de la internalización de ese vínculo. En este proceso, él bebe está limitado a dos categorías importantes de experiencia: el placer como gratificación y el dolor como frustración. Si es gratificado entonces se sentirá amado y tiene fantasías conscientes por atacar, pero si experimenta frustración, entonces vivirá angustia registrándola como una pérdida (Klein, 1962).

Por esa razón, para Klein los objetos internos y las fantasías inconscientes producen significados dentro de la realidad psíquica y estos significados son los que se proyectan en la realidad externa dándole sentidos diferentes en cada momento vivencial. Así mismo, el psicoanalista John Bowlby coincide con Klein al exponer en su teoría del apego los efectos que tienen las relaciones tempranas (los padres) en el sujeto, al influir en su personalidad, identidad y relaciones cercanas en la adultez. Entendiendo por apego a la relación emocional especial, con un intercambio de placer, cuidado,

seguridad y confort, que denomina el autor como “una conexión psicológica duradera” que surge de manera natural en el ser humano (Bowlby, 1998, p. 24).

Por lo tanto, lo esencial son los vínculos emocionales establecidos, y las pulsiones tienen sentido en la medida en que estén dirigidas a los objetos. Proceso que no se logra apreciar con claridad en los jóvenes Z, al contar con padres ausentes, crecer en configuraciones familiares diferentes, roles diluidos y carentes de figuras de autoridad que brinden estructura en sus vidas, genera miedo, inseguridad y separación. Dichas conductas son las que amenazan al logro de proximidad, al carecer de una base segura y estable, el proceso del apego es interrumpido, desencadena un tipo de apego ansioso ambivalente y evitativo, característica sobresaliente de la generación Z.

De igual modo las anteriores teorías coinciden con las aportaciones que realizó el psicoanalista inglés Donald Winnicott (1996), al referir que, en efecto, la personalidad del niño y la realidad en la que se viva a futuro depende en gran parte de la relación que se establezca entre él menor y ambiente, facilitándole el proceso para que alcance su verdadero self al servirle de yo auxiliar.

Apoiado de un apego seguro que le brinde la confianza y el cuidado necesario como mencionaba anteriormente Bowlby, de lo contrario es posible recaer en las polaridades de la ausencia o de gratificar siempre sin una mínima dosis de frustración, a lo que refiere Winnicott: “La ruptura o interrupción de la continuidad existencial puede conllevar grave psicopatología en el futuro, por lo que el exceso de frustración (falta o ausencia exagerada de la madre) resulta nocivos para la continuidad indemne del

desarrollo” (Winnicott, 1996, p. 117).

En otras palabras, lo que afirman los autores, es hablar del verdadero espejo que logra darle identidad al hijo, son sus cuidadores; de ninguna manera, por lo que pueda devolverle al hijo, sino por lo que le remitan las personas que ama, reconociendo en él un valor que le devuelva su dignidad como ser humano. Debido a que la presencia de los padres provee los elementos de la realidad con que construye el infante su imagen psíquica del mundo interno y externo.

A su vez, el psicoanalista Otto Kernberg crea un puente entre la teoría pulsional clásica y el punto de vista de las relaciones objetales, al considerar que la evolución del psiquismo humano marcha en el sentido de un estado de total indiferenciación a estados de mayor diferenciación con respecto a objetos que emergen. Este desarrollo ocurre con base en la internalización de los aspectos que se diferencian o resaltan perceptivamente, tanto del organismo como de su entorno según la significación libidinal o agresiva que tengan.

Desde la perspectiva psicoanalítica, el diagnóstico estructural busca la comprensión de las características estructurales intrapsíquicas de las personas, entendiendo por estructura la configuración o modo de organizar relativamente estable o duradera los procesos mentales. Por ejemplo: la organización del psiquismo en un aparato psíquico (ello, yo, superyó). Dentro de estas estructuras existen subestructuras como por ejemplo las defensas, las relaciones objetales internalizadas, etc. Así mismo dentro de las estructuras hay conflictos, los cuales son necesarios para mantener el orden. De modo que la estructura no es una suma de síntomas, sino más

bien un orden interno, orientado a la finalidad de estabilizar el psiquismo y actuar como mediadora entre los distintos factores etiológicos (ambiente, historia, genes) (Kernberg, 1988).

Por lo tanto, la organización estructural de la personalidad es un ordenamiento interno, el cual puede ser normal o patológico que se configura como un modo permanente o profundo para resolver las situaciones conflictivas a las que se expone el psiquismo. En las cuales Kernberg distingue tres amplias organizaciones estructurales: neurótica, límite y psicótica. En la estructura neurótica predomina la identidad del Yo, e implica la consolidación de las estructuras del yo con sensación de continuidad del self, luego de integrar las figuras significativas, así como también una concepción global y consistente del mundo de los objetos, derivada de la imagen objetal, introyecciones e identificaciones integradas a consistencia de interacciones interpersonales propias y respuesta del contexto en percepción del infante a tal reconocimiento.

Por lo que la ausencia de la identidad del yo se conoce como "síndrome de difusión de identidad", que quiere decir la pérdida o ausencia de integración de sí mismo y figuras significativas, característica de la estructura límite y psicótica. Por lo que, a través de la teoría de Kernberg, es posible explicar cómo el ser humano adquiere y desarrolla representaciones tanto de sí mismo, como del mundo externo enfatizando en los objetos humanos significativos (los padres) a partir de la internalización de aspectos relativos a la percepción de tales objetos (Kernberg, 1988).

Por lo tanto queda más que subrayada la importancia de la función de los cuidadores dentro

de la relación objetal, al generar un profundo impacto en la vida del hijo y depender de esta relación el desarrollo y maduración psicológica, apoyando en la transición de las diferentes etapas del desarrollo, brindándole un sentido de pertenencia al hijo y no limitarse únicamente a procrear sino a desempeñar un rol consciente y responsable del ser padres.

CONCLUSIONES

A partir del análisis realizado, es posible observar el grado de la problemática tras no saber equilibrar la vida moderna y el desarrollo del ser humano, al ser incoherente el pretender que la tecnología sustituya todo en la vida.

Parte de la problemática se debe a la falta de atención que los adultos demuestran ante las nuevas generaciones; al observarse con frecuencia padres de familia negados a asumir el papel que representan dentro y fuera de sus hogares, deshonrando la tarea educativa de los adultos, luego de distorsionar el concepto de libertad, responsabilidad y madurez como consecuencia del hedonismo contemporáneo, se ven modificados diferentes sistemas que a la larga crean vacíos, patologías y una infinidad de problemas de salud mental. De modo que prolifera a pasos agigantados la tasa de casos de ansiedad, depresión, estrés e insomnio por mencionar algunos, tanto en jóvenes como en adultos.

En esta época tan tecnológica los hijos han ocupado el lugar de los padres, someten el orden a sus necesidades narcisistas en vez de adaptarse al orden y a los tiempos de la familia actual. La generación Z exige justicia y orden en vista de que se han abandonado dichos pilares, para poder brindar

un horizonte nuevo al mundo, igual que Telémaco. El malestar presente en los jóvenes Z se deriva de vivir en un mundo donde el sentido humano del orden se ha esfumado, de ahí que provoca el caos para cambiar y poder evolucionar, regresar a nuestra esencia humana consciente.

Desarrollos actuales y estrategias combinadas. España: Lugar editorial

REFERENCIAS

- Asociación Estadounidense de psiquiatría. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-V. Madrid: editorial Medica Panamericana.
- Bauman, Z. (2007). Tiempos líquidos vivir en una época de incertidumbre. España: Tusquets editores, 1° edición.
- Borgmann, A. (2005). La tecnología y la búsqueda de la felicidad. CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad, 12 (5), pp. 81-93.
- Bowlby, J. (1998). El apego. Tomo 1 de la trilogía El apego y la pérdida. Barcelona, Paidós.
- Freud, S. (1915). Pulsiones y destinos de pulsión. A.E., 14.
- Freud, S. (1920). Más allá del principio de placer. A. E., 18.
- Freud, S. (1905). Obras Completas. Tres Ensayos sobre una Teoría Sexual. Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina
- Jean, B. (2005). La personalidad normal y patológica. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Kernberg, O. (1988). La teoría de las relaciones objétales y el psicoanálisis clínico. México: Editorial Paidós.
- Klein, M. (1962). Desarrollos en psicoanálisis. Buenos Aires: Editorial Horme.
- Ortega, Iñaki, Vilanova, Nuria. (2017). Generación Z: Editorial Gandhi.
- Recalcati, M. (2014). El complejo de Telémaco Padres e hijos tras el caso del progenitor. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Toledo, V. (2020). Generación Z el fin del mundo tal y como lo conocemos. Recuperado de: https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/59091/1/2019_2020%20TOLEDO%20VITA%2C%20Victoria.pdf
- Veccia, T. (2008). Diagnóstico de la personalidad

La cultura tributaria y el emprendimiento empresarial de los estudiantes universitarios de Perú – 2023

The tax culture and business entrepreneurship of university students in Peru – 2023

A cultura tributária e o empreendedorismo empresarial de estudantes universitários no Peru – 2023



<https://doi.org/10.59993/simbiosis.V.4i8.50>

Rut Raquel Alvarado Molina.

rut.alvarado@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-6348-7715>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

Rafael Atilio Flores Goycochea.

rfloresg@autonoma.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-4996-5589>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

Sara Milagros Javier Vilchez

sjavier@unfv.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-7324-5215>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

Artículo recibido 10 de diciembre 2023 / arbitrado 25 de enero 2024 / aceptado 10 de mayo 2024 / publicado 01 de julio 2024

RESUMEN

Palabras clave:

Cultura tributaria;
Emprendimiento
empresarial;
Tributación; Actitudes y
conocimientos

El objetivo de investigación fue determinar la relación de la cultura tributaria y el emprendimiento empresarial de los estudiantes universitarios de Perú - 2023. Este estudio es de paradigma positivista y tipo básica, a su vez se empleó el enfoque cuantitativo, alcance correlacional y diseño no experimental y transversal. A efectos de la muestra se incluyó a 159 estudiantes de Contabilidad, Administración de Negocios Internacionales, Administración de Empresas y Marketing) de los ciclos VII al X de 10 universidades de Lima Metropolitana: Se utilizaron dos instrumentos de evaluación: uno para medir la cultura tributaria y el otro para medir el emprendimiento empresarial. La recojo de datos se efectuó con encuestas validadas por 8 expertos y la confiabilidad se determinó con el coeficiente de Kuder-Richardson (para la cultura tributaria) que obtuvo un resultado fue 0.736 y el alfa de Cronbach (para el emprendimiento empresarial), cuyo resultado fue 0.931. La Rho de Spearman (prueba no paramétrica) se empleó a fin de correlacionar las variables utilizando el software SPSS V.26. Los resultados evidencian una rho de Spearman de 0,318, con correlación directa con una tendencia moderada entre la cultura tributaria y emprendimiento empresarial. Además, con un valor de $p=0.000$, que es significativamente menor que al 0,05 ($p_{valor} < 0,05$), se puede aseverar que la relación es estadísticamente significativa. por esa razón, se procede a rechazar la hipótesis nula, por ese motivo, se concluyó que, a mayor cultura tributaria, mayor es la tendencia de los estudiantes universitarios a iniciar un emprendimiento empresarial.

ABSTRACT

Keywords:

Tax culture, business
entrepreneurship,
taxation, attitudes and
knowledge

The research objective was to determine the relationship between tax culture and business entrepreneurship of university students in Peru - 2023. This study has a positivist and basic type paradigm, in turn a quantitative approach, correlational scope and non-experimental and transversal design were used. For the purposes of the sample, 159 students of Accounting, International Business Administration, Business Administration and Marketing from cycles VII to X from 10 universities in Metropolitan Lima were included: Two evaluation instruments were used: one to measure tax culture and the other to measure business entrepreneurship. Data collection was carried out with surveys validated by 7 experts and reliability was determined with the Kuder-Richardson coefficient (for tax culture), which obtained a result of 0.736 and Cronbach's alpha (for business entrepreneurship), whose result was 0.931. Spearman's Rho was used to correlate the variables using SPSS V.26 software. The results show a Spearman's rho of 0.318, with direct correlation with a moderate trend between tax culture and business entrepreneurship. Furthermore, with a value of $p = 0.000$, which is significantly less than 0.05 (value $p < 0.05$), it can be stated that the association is statistically significant. For this reason, we proceed to reject the null hypothesis; for this reason, it could be concluded that the greater the tax culture, the greater the tendency of university students to start a business venture.

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi determinar a relação entre cultura tributária e empreendedorismo empreendedorismo de estudantes universitários no Peru - 2023. Este estudo é paradigma do tipo positivista e básico, por sua vez foi utilizada a abordagem quantitativa, escopo correlacional e design não experimental e transversal. Para efeito da amostra foram incluídos 159 estudantes de Ciências Contábeis, Administração de Empresas Internacionais, Administração de Empresas e Marketing) dos ciclos VII a X de 10 universidades da Região Metropolitana de Lima: Foram utilizados dois instrumentos de avaliação: um para medir a cultura fiscal e outro para medir o empreendedorismo empresarial. A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisas validadas por 8 especialistas e a confiabilidade foi determinada com O coeficiente de Kuder-Richardson (para cultura tributária) que obteve resultado foi de 0,736 e o alfa de Cronbach (para empreendedorismo empresarial), cujo resultado foi 0,931. O Rô O teste de Spearman (teste não paramétrico) foi utilizado para correlacionar as variáveis utilizando Software SPSS V.26. Os resultados mostram um rho de Spearman de 0,318, com correlação direto com uma tendência moderada entre cultura tributária e empreendedorismo empresarial. Além disso, com um valor de $p=0,000$, que é significativamente inferior a 0,05 ($p_valor < 0,05$), Pode-se afirmar que a relação é estatisticamente significativa. Por esse motivo, passamos a rejeitar a hipótese nula, por esse motivo, concluiu-se que quanto maior a cultura tributária, maior será a tendência dos estudantes universitários de iniciar um empreendimento comercial.

Palavras-chave: P Cultura tributária; Empreendedorismo negócios; Tributação; Atitudes e conhecimento

INTRODUCCIÓN

Globalmente, los sistemas tributarios enfrentan desafíos cruciales, destacando la carencia de una cultura tributaria sólida que dificulta la recaudación eficiente de impuestos. Según Torres et al., (2020), indica la relevancia de la inversión pública para el desarrollo nacional, que facilita el bien común, mediante los tributos. En América Latina, la resistencia a las obligaciones tributarias, señalada por Cabrera et al., (2021), subraya la importancia de fomentar una percepción de los impuestos alineada con valores democráticos para reducir la evasión

tributaria. Adicionalmente, se subraya el desafío crítico de los países a efectos de generar suficientes ingresos fiscales. Recalca la vital relevancia de la educación tributaria en asegurar el logro de cada Objetivo de Desarrollo Sostenible, enfatizando que es fundamental para el avance económico sostenible de naciones (OCDE, 2023). De forma específica en Perú, Romero (2023) identifica que las prácticas tributarias informales, arraigadas históricamente, limitan el desarrollo económico y personal, destacando la necesidad urgente de promover una cultura tributaria sólida, especialmente entre los jóvenes y futuros empresarios, para asegurar un crecimiento económico sostenido y la formalización de nuevas empresas.

SUNAT (2024) indica que en 2023, Perú experimentó una disminución del 6.7% en los ingresos tributarios del estado, alcanzando S/ 147,246 millones. Esta reducción se debe principalmente a la baja en el recaudo del impuesto a la renta y de manera conjunta con impuesto general a las ventas. Consiguientemente, la evasión tributaria es relevante en estos resultados, que afecta negativamente el progreso del país al interrumpir la principal función de los impuestos que es cubrir el gasto público necesario para el desarrollo nacional (Torres et al., 2020). También, la falta de los conocimientos de aspectos tributarios entre emprendedores y la sociedad contribuye significativamente a la evasión tributaria. Más aún, esta situación se agrava por la percepción de mal uso de los fondos recabados por el Estado, consignados a áreas relevantes como salud, educación y seguridad ciudadana (Orihuela & Gutiérrez, 2022, p. 11).

Asimismo, dado el bajo porcentaje de recaudación tributaria respecto al PBI, comparado con otros países en desarrollo, se precisa que es un requerimiento esencial el fortalecer la cultura

tributaria a efectos de optimar el cumplimiento tributario y fomentar el desarrollo empresarial (MEF, 2022). A consecuencia, se destaca la preocupación existente por la deficiente comprensión de la tributación entre los estudiantes universitarios en Perú, como señala Gómez (2020). Esta situación subraya la urgencia de educar adecuadamente a futuros contribuyentes para fortalecer la estructura tributaria del país. Además, Pirela (2022) complementa esta visión al enfatizar la necesidad de integrar valores sólidos en la cultura tributaria a través del sistema educativo, lo que es crucial para garantizar una recaudación eficiente y justa. A su vez, la limitada cultura tributaria contribuye significativamente a la evasión tributaria, el cual afecta la capacidad del estado para financiar servicios esenciales, lo que lleva a SUNAT a buscar fortalecer las medidas de fiscalización para mejorar los ingresos recaudados y el desarrollo social del país (Aliaga et al., 2020; Lira et al., 2023). Por ello, para garantizar un sistema tributario eficaz, es fundamental fomentar una buena cultura tributaria entre los ciudadanos, asegurando así que cumplan con sus obligaciones tributarias. En conformidad con Chonillo-Mera y Salazar-Cobeña (2023), esto se logra asegurando que los contribuyentes perciban los beneficios directos de sus impuestos, a través de una comunicación transparente sobre el uso de dichos fondos en la mejora de servicios e infraestructuras. .

En la literatura sobre cultura tributaria y emprendimiento empresarial, diversos estudios han explorado cómo distintas variables impactan estos campos. Asimismo, la educación universitaria ejerce un rol decisivo en el desarrollo de competencias que son esenciales a efectos del crecimiento económico y la responsabilidad cívica en contextos

contemporáneos. Según Vásquez (2017), la integración del pensamiento empresarial en las disciplinas académicas es esencial a fin de impulsar el crecimiento económico e innovación. Este enfoque es apoyado por Medina et al., (2017), quienes argumentan que el emprendimiento es vital a fin de poder crear empleo y riqueza, en especial en tiempos de crisis económica. Además, la formación en responsabilidades tributarias se ha identificado como un componente integral de la educación superior. En la misma idea, Dávila et al., (2022), destacan la importancia de las universidades en promover una cultura tributaria entre los estudiantes, lo que no solo beneficia a los futuros profesionales sino también a la comunidad en general. Mientras que, Gómez (2020) subraya que, aunque los programas académicos contribuyen al conocimiento tributario, es necesario un mayor énfasis en la cultura tributaria dentro de los currículos universitarios. Así, como, el desarrollo de valores cívicos y una comprensión sólida de las normativas tributarias es crucial, como lo demuestran (Silvestri y Silvestri, 2015). Adicionalmente, Pirela (2022) señala la necesidad de una integración curricular profunda de temas tributarios para mejorar la responsabilidad tributaria y compromiso social en estudiantes universitarios. Esta perspectiva se complementa con los hallazgos de Mendoza et al., (2016), que observan una falta significativa de cultura tributaria entre universitarios, sugiriendo la necesidad de programas educativos enfocados en la tributación. Además, Luján y Cano, (2019) encuentran que una mejor educación tributaria puede disminuir los delitos tributarios, evidenciando la importancia de estrategias educativas efectivas. Del mismo modo, Silvestri y Matheus (2011) abogan por una integración efectiva de la cultura tributaria en la

formación académica, subrayando el requerimiento de colaboración entre instituciones educativas y el sector privado. De la misma manera, la confianza en las instituciones estatales también juega un papel de mucha relevancia en el cumplimiento tributario, como lo muestra el estudio de Mayta et al., (2023), que vincula la confianza con mejores comportamientos de cumplimiento tributario. En un sentido similar, Villasmil y Fandiño (2018) argumentan que la educación debe fomentar una comprensión profunda de las responsabilidades tributarias desde una edad temprana para desarrollar ciudadanos bien informados. En consecuencia, Silvestri et al., (2018) concluye que es fundamental integrar métodos de enseñanza que promuevan un comportamiento tributario responsable, mediante el desarrollo de contenidos educativos completos y la utilización de recursos didácticos adecuados para asegurar una comprensión profunda de los deberes tributarios y el cumplimiento de estas. Finalmente, Mei y Chin-Fatt, (2000) concluyen que, aunque el conocimiento tributario es crucial, por sí solo no es suficiente para cambiar las percepciones de justicia tributaria o las actitudes de cumplimiento, destacando la complicación de los componentes que pueden influir en la conducta tributaria. Estos estudios colectivamente subrayan la importancia de una educación universitaria bien redondeada que no solo imparta habilidades empresariales, sino que también prepare a los estudiantes para ser ciudadanos responsables y comprometidos con la tributación. También, Johnson (2011) argumenta que una actitud positiva hacia un sistema tributario justo fomenta el emprendimiento empresarial, ya que la equidad tributaria reduce la incertidumbre y aumenta la confianza económica, incentivando la inversión

empresarial. Por su parte, Calzada y Pino (2020) encuentran que, aunque los jóvenes emprendedores critican la injusticia del sistema tributario, reconocen la relevancia de los impuestos a fin del financiamiento de los servicios públicos y sociales esenciales, indicando que valoran la tributación como soporte del bienestar social, vital para la sostenibilidad de sus negocios. Mientras, Viteri-Vera et al., (2024) subraya que una cultura tributaria no solamente optimiza la gestión tributaria de los emprendedores, sino que a su vez contribuye a un desarrollo empresarial más estable. Además, Herrera et al., (2021) enfatiza la relevancia crucial y esencial de la cultura tributaria a efectos de mantener el desarrollo empresarial sostenible y fomentar el cumplimiento fiscal efectivo.

Armas y Colmenares (2009) mencionan referente a la cultura tributaria que implica de una gama de valores, actitudes y conocimientos de una comunidad sobre el proceso de pagar impuestos, conforme a lo establecido por las leyes de cada país. Esta cultura se expresa mediante la ejecución frecuente de los deberes tributarios, el cual se cimienta en la confianza y el compromiso con valores como respeto a la ley, ética personal, solidaridad y responsabilidad. Este comportamiento es relevante tanto para los contribuyentes, quienes demuestran sus valores y principios morales al cumplir con sus impuestos, como para los funcionarios públicos, que gestionan estos recursos para financiar proyectos sociales y económicos que benefician al país (p.18). Asimismo sobre la cultura tributaria, SUNAT (2021) refuerza que es la gama de actitudes, conocimientos y valores conjuntos por los integrantes de la comunidad en asuntos tributarios, gasto público y cumplimiento de leyes vigentes, se fundamenta en los valores y la confianza en la responsabilidad social,

el respeto a la ley y la ética (p. 196). De este modo, en base las posturas teóricas, la cultura tributaria posee tres dimensiones, las cuales son las siguientes: Conocimientos tributarios, Valores tributarios y Actitudes frente a la tributación. Según Timaná (2014) los conocimientos tributarios implica entender las leyes y normativas de tributos a fin de cumplir con los deberes tributarios. Mientras, Armas y Colmenares (2009) destacan que los valores tributarios comprenden de principios éticos como la honestidad y la equidad en la tributación. Finalmente, Barros, (2013) las actitudes positivas hacia la tributación implican una mayor disposición a pagar impuestos, esto incluye una responsabilidad cívica esencial para el bienestar de la sociedad. Consecuentemente, estas dimensiones son fundamentales para fomentar una cultura tributaria sólida y sostenible.

Por otro lado, el emprendimiento empresarial, según Lasio et al., (2015) lo consideran como el acto de establecer una nueva empresa, por su parte, Hernández-Sánchez et al., (2019) lo ven como un elemento esencial del crecimiento económico, porque se presenta como un impulsor de la innovación, competitividad, creación de nuevas empresas, empleo y apertura de mercados. Por su parte, López et al., (2021) subrayan la importancia de la fe en el proyecto y el uso de ideas innovadoras para crear valor. Finalmente, Salinas y Osorio (2012) definen al emprendimiento empresarial como una mezcla de creatividad, autoconfianza, manejo del riesgo, innovación y sentido de responsabilidad. Asimismo, Quijada (2021) precisa que el emprendimiento empresarial fomenta en la persona emprendedora características como la capacidad innovadora, la creatividad, la autoconfianza y la habilidad para gestionar el riesgo en situaciones imprevistas (p. 3).

En ese sentido, las dimensiones del emprendimiento empresarial son las siguientes: la autoconfianza, creatividad, innovación, sentido de responsabilidad y manejo del riesgo. Según Bandura (1997), define la autoconfianza como la creencia en la propia capacidad para enfrentar y superar desafíos, tomar decisiones y alcanzar metas. Por otro lado, Peñaherrera y Cobos (2012) definen la creatividad como la competencia de crear ideas originales y encontrar soluciones novedosas a problemas. Mientras, Vélez-Romero y Ortiz (2016) consideran a la innovación como la ejecución de ideas que optimizan un emprendimiento. Por su parte, Sullivan et al., (1996) define el sentido de responsabilidad como la capacidad de reconocer y cumplir con las obligaciones y deberes, actuando de manera ética y fiable. Finalmente, Reynaldo et al., (2019) definen el manejo de riesgos como una práctica de prevención y preparación ante desastres, crucial para el desarrollo empresarial.

Finalmente, el objetivo general en este artículo es determinar la relación de la cultura tributaria y el emprendimiento empresarial de los estudiantes universitarios de Perú – 2023.

MÉTODO

Este estudio es de paradigma positivista y tipo básica; a su vez se empleó un alcance correlacional, enfoque cuantitativo y diseño no experimental y transversal. A efectos de la muestra se incluyó a 159 estudiantes de las ciencias empresariales tales como; Contabilidad, Administración de negocios internacionales, administración de empresas, y Marketing de los ciclos VII al X de 10 universidades de Lima Metropolitana, quienes llevaron el curso de tributación y teniendo su consentimiento informado,

se emplearon dos instrumentos de evaluación, uno enfocado en la cultura tributaria y otro enfocado en el emprendimiento empresarial, mediante el Google Forms, cuyo recojo de información se efectuó desde el 25 de Mayo al 5 de julio del 2023. La técnica a fin de recopilar datos fue la encuesta, y se validó los instrumentos con el juicio de un total de 8 expertos, incluyendo maestros y doctores. Por otro lado, la confiabilidad del instrumento que se empleó a efectos de examinar la cultura tributaria se determinó mediante el coeficiente de Kuder-Richardson, considerando 31 ítems de preguntas dicotómicas aplicadas en la prueba piloto, cuyo resultado fue 0.736. Mientras, el instrumento destinado a medir el emprendimiento empresarial demostró su fiabilidad con el coeficiente alfa de Cronbach, basado en 22 ítems con escala politómica, cuyo resultado fue 0.931. Ambos mostrando coherencia y consistencia entre las mismas. Desde el punto de vista estadístico,

fue utilizada la Rhode Spearman (prueba no paramétrica), a efectos de correlacionar la variable de cultura tributaria y emprendimiento empresarial, con el uso del programa de estadística SPSS V.26.

RESULTADOS

El siguiente apartado presenta las hipótesis formuladas respecto con la temática de investigación, junto con las tablas que muestran la correlación entre cada variable.

Hipótesis general

Ho. La relación de la cultura tributaria y el emprendimiento empresarial de los estudiantes universitarios de Perú - 2023, no es directa y significativa.

Ha: La relación de la cultura tributaria y el emprendimiento empresarial de los estudiantes universitarios de Perú - 2023, es directa y significativa.

Tabla 1. Correlación entre cultura tributaria y el emprendimiento empresarial

			Cultura tributaria	Emprendimiento empresarial
Rho de Spearman	Cultura tributaria	Coefficiente de correlación	1,000	,318**
		Sig. (bilateral)		0,000
		N	159	159
	Emprendimiento empresarial	Coefficiente de correlación	,318**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	
		N	159	159

Nota: Base de datos que se procesó en Spss. V.26.

La Tabla 1, titulada Correlación entre cultura tributaria y emprendimiento empresarial, muestra una correlación directa y proporcional con una tendencia moderada, evidenciada por 0.318 de coeficiente Rho de Spearman. A su vez, con un valor de $p=0.000$, que es significativamente menor que

al 0,05 ($p_{valor} < 0,05$), se puede aseverar que la relación es significativa. Por ello, se procede a rechazar a hipótesis nula, confirmando que la cultura tributaria y emprendimiento empresarial en estudiantes universitarios de Perú – 2023 se relacionan de forma directa y significativa.

Hipótesis específica 1

Ho. La relación de los conocimientos tributarios y el emprendimiento empresarial de los estudiantes universitarios de Perú - 2023, no es directa y significativa.

Ha: La relación de los conocimientos tributarios y el emprendimiento empresarial de los estudiantes universitarios de Perú - 2023, es directa y significativa.

Tabla 2. Correlación entre conocimientos tributarios y el emprendimiento empresarial.

			Conocimientos tributarios	Emprendimiento empresarial
Rho de Spearman	Cultura tributaria	Coefficiente de correlación	1,000	,189*
		Sig. (bilateral)		0,017
		N	159	159
Rho de Spearman	Emprendimiento empresarial	Coefficiente de correlación	,189*	1,000
		Sig. (bilateral)	0,017	
		N	159	159

Nota: Base de datos que se procesó en Spss. V.26.

La Tabla 2, titulada Correlación entre conocimientos tributarios y emprendimiento empresarial, muestra una correlación directa, aunque con un rango muy bajo, reflejado en un coeficiente Rho de Spearman de 0.189. Sin embargo, con un valor de $p=0.017$, que está por debajo del umbral de significancia de 0,05 ($p_valor < 0,05$). Esta relación es estadísticamente significativa. De este modo, se rechazó la hipótesis nula, confirmando de este modo que los conocimientos tributarios y emprendimiento

empresarial de los estudiantes universitarios en Perú – 2023 se relacionan de forma directa y significativa.

Hipótesis específica 2

Ho. La relación de los valores tributarios y el emprendimiento empresarial de los estudiantes universitarios de Perú - 2023, no es directa y significativa.

Ha: La relación de los valores tributarios y el emprendimiento empresarial de los estudiantes universitarios de Perú - 2023, es directa y significativa.

Tabla 3. Correlación entre valores tributarios y el emprendimiento empresarial.

			Valores tributarios	Emprendimiento empresarial
Rho de Spearman	Cultura tributaria	Coefficiente de correlación	1,000	,241**
		Sig. (bilateral)		0,002
		N	159	159
Rho de Spearman	Emprendimiento empresarial	Coefficiente de correlación	,241**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,002	
		N	159	159

Nota: Base de datos que se procesó en Spss. V.26.

La Tabla 3, titulada Correlación entre valores tributarios y emprendimiento empresarial, revela una correlación directa aunque con un rango bajo, reflejado en 0.241 de coeficiente Rho de Spearman. No obstante, con un valor de $p=0.002$, que es considerablemente menor que el umbral de significancia de 0,05 ($p_valor < 0,05$), esta relación es estadísticamente significativa. Por ende, la hipótesis nula se rechaza, estableciendo que la relación entre valores tributarios y emprendimiento empresarial en estudiantes universitarios de Perú - 2023

es directa y significativa.

Hipótesis específica 3

Ho. La relación de las actitudes frente a la tributación y el emprendimiento empresarial de los estudiantes universitarios de Perú - 2023, no es directa y significativa.

Ha: La relación de las actitudes frente a la tributación y el emprendimiento empresarial de los estudiantes universitarios de Perú - 2023, es directa y significativa.

Tabla 4. Correlación entre actitudes frente a la tributación y el emprendimiento empresarial.

			Actitudes frente a la tributación	Emprendimiento empresarial
Rho de Spearman	Cultura tributaria	Coeficiente de correlación	1,000	,277**
		Sig. (bilateral)		0,000
		N	159	159
	Emprendimiento empresarial	Coeficiente de correlación	,277**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	
		N	159	159

Nota: Base de datos que se procesó en Spss. V.26.

La Tabla 4, titulada Correlación entre actitudes frente a la tributación y el emprendimiento empresarial, revela una correlación directa con un rango bajo, indicado por 0.277 de coeficiente Rho de Spearman. Mientras que, con un valor de $p=0.000$, claramente por debajo del umbral de 0,05 ($p_valor < 0,05$), esta relación es estadísticamente significativa. De este modo, se rechazó la hipótesis nula, confirmando que la relación entre las actitudes frente a la tributación y el emprendimiento empresarial en estudiantes universitarios de Perú – 2023 es directa y significativa.

DISCUSIÓN

Referente a la hipótesis general, se comprobó que la cultura tributaria se relaciona con el emprendimiento empresarial de los estudiantes universitarios de Perú - 2023. Los hallazgos coinciden con Viteri-Vera et al. (2024), que recalca la relevancia de la cultura tributaria para promover una ciudadanía responsable y garantizar la sostenibilidad y cumplimiento tributario de los emprendimientos. Propone que la educación tributaria puede cambiar profundamente cómo los emprendedores gestionan sus deberes tributarios, apoyando un desarrollo empresarial más estable y responsable. Además, Herrera et al., (2021) subrayan lo crucial e importante que es la cultura tributaria a fin del desarrollo empresarial sostenible

y la construcción de una ciudadanía responsable que cumpla efectivamente con sus deberes tributarios. En consecuencia, la asociación entre estas variables resulta ser significativa, ya que, una sólida comprensión y cumplimiento de deberes tributarios pueden optimar la sostenibilidad y el crecimiento de los emprendimientos. Al fomentar una cultura tributaria fuerte, los emprendedores no solo se aseguran de cumplir con la ley, sino que también ganan credibilidad y estabilidad financiera, elementos cruciales para atraer inversiones y oportunidades de expansión.

De acuerdo a la hipótesis Específica 1, se verificó que los conocimientos tributarios se relacionan con el emprendimiento empresarial de los estudiantes universitarios de Perú - 2023, esto guarda relación con los hallazgos de Gómez (2020) que encontró correlaciones significativas con el desarrollo de los conocimientos tributarios, con la necesidad de fortalecerlos en los programas académicos para tener un mayor impacto en el emprendimiento empresarial. Asimismo, Mendoza et al. (2016) identificaron que se requiere integrar en los estudiantes universitarios programas que mejoren el conocimiento tributario para apoyar el espíritu empresarial. Por ende, se puede precisar que los conocimientos tributarios están relacionados con el emprendimiento empresarial, ya que un mayor entendimiento de las obligaciones tributarias puede influir positivamente en la creación y gestión de nuevos proyectos empresariales.

En conformidad con la hipótesis específica 2, se corroboró que los valores tributarios se relacionan con el emprendimiento empresarial de los estudiantes universitarios de Perú - 2023. Lo cual coincide con el estudio de Silvestri y Silvestri (2015), quienes enfatizan que los valores tributarios en el currículo

educativo fomentan una mayor responsabilidad tributaria entre los estudiantes, promoviendo un emprendimiento responsable. Además, Pirela (2022) subraya la necesidad de integrar temas relacionados con impuestos en el currículo para mejorar los valores tributarios, siendo esencial para fomentar la responsabilidad y compromiso con el desarrollo social, lo cual es crucial para los emprendedores. Los valores tributarios se relacionan con el emprendimiento empresarial, ya que su inclusión en la educación fomenta un mayor compromiso tributario, promoviendo un emprendimiento consciente y solidario con el desarrollo social.

Con base a la hipótesis Específica 3, se afirmó que las actitudes frente a la tributación se relacionan con el emprendimiento empresarial de los estudiantes universitarios de Perú - 2023. Este resultado guarda relación con el estudio de Johnson (2011) que argumenta que una actitud proactiva hacia la tributación mejora el emprendimiento empresarial. Esto se debe a que un sistema tributario percibido como justo aumenta la disposición a invertir recursos en nuevas iniciativas empresariales. A su vez, el estudio de Calzada & Pino, (2020) ofrece un panorama sobre cómo los jóvenes emprendedores, a pesar de su actitud negativa hacia el sistema tributario marcado por percepciones de injusticia y corrupción, no rechazan la relevancia de los tributos a efecto de financiar políticas sociales y servicios públicos esenciales. En ese sentido, las actitudes frente a la tributación ejercen un rol significativo en el impulso del emprendimiento empresarial entre los estudiantes universitarios. Finalmente, una percepción positiva de los sistemas tributarios puede aumentar la voluntad de los estudiantes de iniciar y desarrollar nuevas empresas, al percibir que sus

contribuciones tributarias se traducen en servicios y beneficios tangibles que pueden apoyar sus actividades empresariales y contribuir al bienestar general.

CONCLUSIONES

Según el objetivo general, se determinó, que la cultura tributaria se relaciona directamente con el emprendimiento empresarial de estudiantes universitarios de Perú – 2023. Cuyos resultados evidenciaron que a mayor cultura tributaria, mayor es la tendencia de los estudiantes universitarios a iniciar un emprendimiento empresarial.

De acuerdo al objetivo específico 1, se identificó que los conocimientos tributarios se relaciona directamente con el emprendimiento empresarial de los estudiantes universitarios de Perú – 2023, donde los resultados sostienen que los conocimientos tributarios son fundamentales para la gestión eficaz de un emprendimiento empresarial, ya que permiten optimizar los beneficios tributarios y asegurar el cumplimiento normativo.

Referente al objetivo específico 2, se identificó que los valores tributarios se relacionan directamente con el emprendimiento empresarial de los estudiantes universitarios de Perú – 2023. Cuyos resultados muestran que a medida que los valores tributarios de los estudiantes universitarios mejoran, es probable que su intención por iniciar emprendimientos empresariales aumente.

Finalmente, en conformidad al objetivo específico 3, se identificó que las actitudes frente a la tributación se relacionan directamente con el emprendimiento empresarial de los estudiantes universitarios de Perú – 2023, donde los resultados afirman que cuando los

estudiantes universitarios adoptan actitudes positivas hacia la tributación, es más probable que muestren una intención de emprendimiento empresarial de manera responsable.

REFERENCIAS

- Aliaga, Jerí, A., Camargo León, A. P., & Oliveros Aronés, R. del P. (2020). La influencia de las incubadoras universitarias en la etapa de nacimiento de las Startups en el contexto peruano: Estudio de caso BIOINCUBA [Tesis de posgrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio//handle/20.500.12404/15750>
- Armas, M. E., & Colmenares de Eizaga, M. (2009). Educación para el desarrollo de la cultura tributaria. REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, 4(6), 141-160. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2937210>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. <https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000>
- Barros, B. (2013). ¿Por Qué Las Personas Pagan Sus Impuestos? Subjetividad y Procesos Cognitivos, 17(2), 37-47. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339630262002>
- Cabrera, M., Sánchez, M., Cachay, L., & Rosas, C. (2021). Cultura tributaria y su relación con la evasión fiscal en Perú. Revista de Ciencias Sociales (Ve), 27(3), 204-218. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2021/392/392-1.html>
- Calzada, I., & Pino, E. del. (2020). Jóvenes y actitudes hacia los impuestos en España. 30, 171-182. <https://digital.csic.es/handle/10261/230036>
- Chonillo-Mera, M., & Salazar-Cobeña, G. (2023). La cultura tributaria y su incidencia en la recaudación de tributos a la actividad económica de los contribuyentes en el Gobierno Autónomo Descentralizado Municipal del cantón Portoviejo, 2021 | 593 Digital Publisher CEIT. 8(6), 595-611. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.6.2145>
- Dávila Castillo, M. R., Lucero Salcedo, V. H., & Cadena Morillo, J. R. (2022). La relación

- universidad y comunidad a través de trabajos de investigación sobre los tributos para microempresas. *Revista Conrado*, 18(S2), 425-434. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2481>
- Gómez Chipana, E. (2020). Análisis correlacional de la formación académico-profesional y cultura tributaria de los estudiantes de marketing y dirección de empresas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 478-483. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202020000600478&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Hernández-Sánchez, B., Cardella, G., & Sánchez-García, J. (2019). Emprendimiento e innovación: Oportunidades para todos. *Dykinso*. <https://www.gemconsortium.org/images/media/2019-libro-emprendimiento-e-innovacion-1582231052.pdf>
- Herrera Sánchez, M. J., Casanova Villalba, C. I., Silva Alvarado, G. S. S., & Parraga Pether, P. V. (2021). Cultura tributaria mediante la capacitación contable a pequeñas y medianas empresas en Ecuador. *Journal of business and entrepreneurial studie*. <http://www.journalbusinesses.com/index.php/revista/article/view/260>
- Johnson, V. (2011). Actitudes del contribuyente frente a la administración tributaria: Diferenciar y clasificar los comportamientos. https://www.ciat.org/Biblioteca/AsambleasGenerales/2011/Espanol/2011_tema_2.1_nzelandia_Johnson.pdf
- Lasio, V., Caicedo, G., Ordeñana, X., & Izquierdo, E. (2015). GEM Global Entrepreneurship Monitor. GEM Global Entrepreneurship Monitor. <https://www.gemconsortium.org/report/gem-ecuador-2014-report>
- Lira Camargo, Z. R., Terrones Gálvez, E. I., Ostos Rodríguez, E. L., & Lira Camargo, J. (2023). Evasión tributaria y su incidencia en la recaudación del impuesto a la renta en Perú. *Revista de ciencias sociales*, 29(Extra 7), 420-432. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9034448>
- López, M., Rubio, S., & Martín, G. (2021). Perfil emprendedor de estudiantes universitarios: Un modelo predictivo. 392, 11-33. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2021/392/392-1.html>
- Luján, R., & Cano, E. (2019). La cultura tributaria y el comportamiento de los delitos tributarios en el Perú: Periodo 2012-2016. *Revista Ciencia y tecnología*, 15(2), 101-109. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/2378>
- Mayta Huiza, D. A., Guevara Gómez, H. E., Pineda Yucra, W., & Torres Marrón, F. J. (2023). Confianza en el estado y cumplimiento tributario en egresados universitarios. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 28(103), 1327-1345. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9000848>
- Medina López, E. G., Moncayo Carreño, O. F., Jácome Alarcón, L. F., & Albarrasin Reinoso, M. V. (2017). El emprendimiento en el sistema universitario. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 8(1), 163-178. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6630552>
- Mei Tan, L., & Chin-Fatt, C. (2000). The Impact of Tax Knowledge on the Perceptions of Tax Fairness and Attitudes Towards Compliance. *Asian Review of Accounting*, 8(1), 44-58. <https://doi.org/10.1108/eb060720>
- Mendoza Shaw, F. A., Palomino Cano, R., Robles Encinas, J. E., & Ramírez Guardado, S. R. (2016). Correlación Entre Cultura Tributaria Y Educación Tributaria Universitaria: Caso Universidad Estatal De Sonora (Correlation between Tax Culture and College Education Tax: Case State University of Sonora). *Revista global de negocios*, 4(1), 61-76. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2659374
- Ministerio de Economía y Finanzas [MEF]. (2022). El Perú ha adoptado las mejores prácticas y estándares internacionales en el marco de la lucha contra la evasión y elusión. https://www.mef.gob.pe/es/?option=com_content&language=es-ES&Itemid=101108&view=article&catid=100&id=6850&lang=es-ES
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2023). Estadísticas tributarias en América Latina y el Caribe 2022. <https://www.oecd.org/tax/tax-policy/folleto-estadisticas-tributarias-en-america-latina-y-el-caribe.pdf>
- Orihuela, K., & Gutiérrez, J. (2022). Cultura

- tributaria y cumplimiento de obligaciones tributarias bajo el nuevo régimen único simplificado. *Revista De Investigación Valor Contable*, 1(9), 71-83. <https://doi.org/10.17162/rivc.v9i1.1784>
- Peñaherrera, M., & Cobos, F. (2012). La Creatividad y el Emprendimiento en Tiempos de Crisis. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), Article 2. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/3066>
- Pirela Espina, W. A. (2022). Influencia de la educación universitaria en la formación de la cultura tributaria del contador público. *Visión de futuro*, 26(1), 1-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8182670>
- Quijada Lovaton, K. J. (2021). La importancia del emprendimiento en la comunidad sorda peruana: Un reto para la inclusión. *Gestión en el Tercer Milenio*, 24(48), Article 48. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/administrativas/article/view/19773>
- Reynaldo Argüelles, C. L., Lacaba Guardado, R. M., Ortega Sorhegui, R. A., & Rojas, R. (2019). Importancia de la gestión de riesgos para el desarrollo local. Caso de estudio Consejo Popular Caribe, Cuba. *REVISTA CIENTÍFICA ECOCIENCIA*, 6(5), Article 5. <https://revistas.ecotec.edu.ec/index.php/ecociencia/article/view/224>
- Romero, R. (2023). Cultura tributaria y recaudación tributaria en una empresa peruana. *Revista Investigación y Negocios*, 16(28), 100-107. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2521-27372023000200100&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Salinas, F., & Osorio, L. (2012). Emprendimiento y Economía Social, oportunidades y efectos en una sociedad en transformación. CIRIEC-España, *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 75, 128-151. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17425798008>
- Silvestri, C., & Matheus, Ó. N. (2011). Estrategias de aprendizaje de la cultura tributaria en la educación superior venezolana. *Revista de Formación Gerencial*, 10(2), 189-216. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3854880>
- Silvestri, C., & Silvestri, K. (2015). Estrategias de aprendizaje de la cultura tributaria en la educación universitaria venezolana. *Revista de Formación Gerencial*, 14(1), 93-120. <http://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=7195297>
- Silvestri Vivas, C., Silvestri Vivas, K., Alvarez, A., & Ávila, A. (2018). Aprendizaje de la cultura tributaria en la educación superior y su impacto en el área de los estudios a distancia. <http://saber.ucv.ve/handle/10872/18818>
- Sullivan, S., Mccann, E., De Young, R., & Erickson, D. (1996). Farmers' attitudes about farming and the environment: A survey of conventional and organic farmers. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*, 9(2), 123-143. <https://doi.org/10.1007/BF03055298>
- SUNAT. (2021). Libro de Cultura Tributaria y Aduanera. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2104621/Libro-Cultura_Tributaria_y_Aduanera_final.pdf
- SUNAT. (2024). Recaudación tributaria del año 2023 ascendió a s/ 147 246 millones. <https://www.sunat.gob.pe/salaprensa/2024/enero/NotaPrensaN0012024.docx>
- Timaná, J. (2014). Pagar o no pagar es el dilema: Las actitudes de los profesionales hacia el pago de impuestos en Lima metropolitana. *ESAN Ediciones*. https://repositorio.esan.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12640/121/Gerencia_para_el_desarrollo_39.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Torres, J., Barros, J., Villasmil, M., & Socorro, C. (2020). Beneficios tributarios para proyectos de ciencia, tecnología e innovación en Colombia | *Revista de Ciencias Sociales*. 26(2), 107-119. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32427>
- Vásquez, C. (2017). Educación para el emprendimiento en la universidad. *Estudios de la Gestión: revista internacional de administración*, 2, 121-147. <http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/eg/article/view/576>
- Vélez-Romero, X., & Ortiz, S. (2016). Emprendimiento e innovación: Una aproximación teórica. *Ciencias económicas y empresariales*, 2(4), 346-369. <https://www.gemconsortium.org/images/media/2019-libro-emprendimiento-e-innovacion-1582231052.pdf>

Villasmil Molero, M. del C., & Fandiño Barros, Y. A. (2018). Cultura tributaria en la educación: Un estudio fenomenológico hacia una interpretación compleja. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 18, 1620-1652. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8369900.pdf>

Viteri-Vera, M. del P., Montalván-Espinoza, J. A., Rugel-Torres, C. I., & Pilco-Parra, M. H. (2024). Planificación tributaria dentro del emprendimiento observado en prácticas comunitarias. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa REICOMUNICAR*. ISSN 2737-6354. 7(13 Ed. esp.), Article 13 Ed. esp. <https://doi.org/10.46296/rc.v7i13edespmar.0228>

Competencias Profesionales del Perfil de Egreso en Ciencias Militares: Un Estudio Cuantitativo

Professional competencies of the Graduate Profile in Military Sciences: A Quantitative Study
Competências profissionais do perfil de pós-graduação em ciências militares: um estudo quantitativo



<https://doi.org/10.59993/simbiosis.V.4i8.51>

Nestor J. Maylle-Sinti

njms.25.01@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3326-5534>
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima,
Perú

César Daniel Escuza Mesías

cescuzam@unmsm.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-2150-1173>
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima,
Perú

Isabel Menacho Vargas

imenachov@unmsm.pe
<https://orcid.org/0000-0001-6246-4618>
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima,
Perú

Artículo recibido 10 de enero 2024 | arbitrado 20 de febrero 2024 | aceptado 10 de mayo 2024 | publicado 01 de julio 2024

RESUMEN

Palabras clave:

Perfil de egreso;
Competencias
Profesionales;
Competencias Genéricas;
Competencias
Específicas

Este estudio tuvo como objetivo evaluar el nivel de satisfacción de los estudiantes del décimo ciclo de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi” respecto a la aplicación de las Competencias Profesionales del Perfil de Egreso. La investigación fue de tipo básica con un enfoque cuantitativo, diseño descriptivo y de corte transversal. Se utilizó una encuesta como técnica, aplicada a una muestra de 159 cadetes de una población total de 270. Los resultados mostraron que el 50.3% de los estudiantes considera que la implementación de estas competencias es regular, el 48.4% la ve como buena, y el 1.3% opina que es baja. Se concluye que las competencias profesionales son fundamentales para mejorar el desempeño profesional y aunque existen áreas para mejorar, en general, los estudiantes están satisfechos con la forma en que se aplican estas competencias

ABSTRACT

Keywords:

Graduate profile;
Professional
competencies; Generic
competencies; Specific
competencies

This study aimed to evaluate the level of satisfaction of the students of the tenth cycle of the “Coronel Francisco Bolognesi” Military School of Chorrillos regarding the application of the Professional Competencies of the Graduation Profile. The research was basic with a quantitative approach, descriptive and cross-sectional design. A survey was used as a technique, applied to a sample of 159 cadets out of a total population of 270. The results showed that 50.3% of the students consider that the implementation of these competencies is regular, 48.4% see it as good, and 1.3% think it is low. It is concluded that professional competencies are essential to improve professional performance, and although there are areas for improvement, in general, students are satisfied with the way in which these competencies are applied.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo avaliar o nível de satisfação dos alunos do décimo ciclo da Escola Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi” quanto à aplicação das Competências Profissionais do Perfil de Graduação. A pesquisa foi básica com abordagem quantitativa, descritiva e de desenho transversal. Como técnica utilizou-se um inquérito, aplicado a uma amostra de 159 cadetes de uma população total de 270. Os resultados mostraram que 50,3% dos alunos consideram que a implementação destas competências é regular, 48,4% consideram-na boa, e 1,3% acham que é baixo. Conclui-se que as competências profissionais são essenciais para melhorar o desempenho profissional e embora existam áreas a melhorar, de uma forma geral, os alunos estão satisfeitos com a forma como essas competências são aplicadas.

Palavras-chave: Perfil do graduado; Competências profissionais; Competências genéricas; Competências específicas

INTRODUCCIÓN

El entorno educativo actual y la enseñanza adoptada por instituciones de Educación Superior se han ajustado a los modos de vida de la población global. Esto se refleja en el uso cada vez más extendido de espacios virtuales desarrollo estudiantil, como menciona Alcantara (2020). Además, se han desarrollado metodologías con estrategias a fin de facilitar la interacción virtual entre docentes y discentes, como señalan Vilela et al. (2021). Por otro lado, la situación social generada por la pandemia de COVID-19 ha tenido impactos significativos en varios aspectos, incluido un aumento en el desempleo (De Desarrollo, 2020). Ante esta situación, las instituciones de Educación Superior se ven enfrentadas a la necesidad de adaptar su currículo bajo el contexto de las competencias profesionales según las demandas del mundo empresarial, como sugieren Galvis y Castellanos (2020). Sin embargo, en el contexto peruano, del 65,8% de la población universitaria, solo

el 6,5% logra conseguir empleo (MINEDU, 2020)

En el marco del Proyecto Educativo Nacional 2036, se establecen los fundamentos para un sistema educativo completo (CNE, 2020) esto debido a las disparidades en el aprendizaje entre estudiantes y las habilidades profesionales que demuestran en el ámbito laboral, además se observa una clara diferencia educativa entre instituciones de Educación Superior del sector público y privado (Espinoza, 2020). En congruencia con los autores mencionados, en las Fuerzas Armadas del Perú (FFAA), existen escuelas de formación superior con grados universitarios de carreras profesionales como Ciencias Militares, Ciencias Marítimas y Ciencias Aeroespaciales, asimismo, la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi” es una institución educativa del Ejército que se especializa en la formación de profesionales militares en aspectos castrenses y extracastrenses (MINDEF, 2019). Sin embargo, el enfoque investigativo de este estudio se centra en examinar de manera descriptiva las competencias profesionales que conforman el perfil de egreso de los estudiantes del décimo ciclo de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”.

La importancia de la aplicación de las competencias profesionales según Silva (2018) debe ser coherente a los requerimientos del mercado laboral. Así también son fundamentales para el desempeño profesional (Alcantara, 2020). Del mismo modo Salcedo (2018) dice que en el nivel de competencia profesional se refleja las necesidades de fortalecimiento del plan de estudios o de las prácticas formativas. Es decir que estas reflejan si los estudiantes están formados de manera efectiva para responder a las exigencias del ámbito profesional (Alarcón, 2021).

Para comprender la organización y el propósito de esta investigación, se considera importante revisar las obras de otros autores que hayan realizado estudios similares.

Según López y Sánchez (2021) llevaron a cabo una investigación cuantitativa con diseño descriptivo, encuestando a 250 egresados de la carrera de administración de empresas. Los resultados indicaron que el 80% de los encuestados se sentía preparado para gestionar proyectos, y el 70% afirmó tener habilidades sólidas en liderazgo y toma de decisiones. Del mismo modo Martínez y Rodríguez (2021) realizaron un estudio a 220 egresados de Ingeniería Industrial cuyo resultados mostraron que el 78% de los encuestados consideraba que su formación académica les proporcionó competencias instrumentales adecuadas para el uso de herramientas tecnológicas y de software específico de su campo, mientras que el 65% manifestó sentirse capacitado en la gestión de información y la resolución de problemas técnicos.

De acuerdo con García et al. (2020) se centraron en investigar las competencias sistémicas de estudiantes universitarios mediante la aplicación del modelo de intervención educativa “La Clase Mágica”. Se recopiló datos estadísticos de una muestra de 200 estudiantes participantes en el programa. Los resultados mostraron que el 80% de los estudiantes mejoraron sus habilidades para trabajar en equipos interdisciplinarios, mientras que el 75% demostró una mayor capacidad para resolver problemas complejos después de participar en el programa. También Rojas et al. (2019) se enfocaron en examinar el papel de los currículos en enfermería en el desarrollo de las competencias interpersonales, centrándose específicamente en el caso de Colombia.

Se recolectaron datos de una muestra representativa de 150 estudiantes de enfermería de diferentes universidades consideraban que las experiencias prácticas proporcionadas por el currículo eran fundamentales para el desarrollo de competencias interpersonales, como la empatía y la comunicación efectiva. Asimismo En el estudio realizado por. Gómez y Rodríguez (2022), se encuestaron a 200 egresados de la carrera de ingeniería en una universidad pública, con el fin de evaluar las competencias profesionales específicas adquiridas durante su formación. Los resultados revelaron que el 85% de los encuestados consideraron que la formación recibida les permitió desarrollar habilidades técnicas específicas para su campo, mientras que el 75% mencionó sentirse preparados para trabajar en equipo y resolver problemas complejos.

Perfil de Egreso

Hoy en día, un profesional competente se caracteriza por su capacidad para manejar eficientemente las diversas situaciones que surgen tanto en el ámbito laboral como en el social. También, la formación académica recibida define la forma en que un egresado actúa, lo que incluye las competencias profesionales adquiridas para desempeñarse en su campo, según señalan García y Treviño (2020). Es decir, las habilidades y conocimientos profesionales necesarios para el trabajo son fundamentales, como también señala Alcantara (2020). Además de adquirir habilidades, el perfil del profesional también abarca actitudes psicosociales, según lo destacado por Barbosa et al. (2019) y estas competencias profesionales reciben certificación y acreditación por parte de las instituciones de educación superior (Muñoz, 2017)

Competencias Profesionales de Perfil de Egreso

La relación entre las instituciones de educación superior y la sociedad es continua y duradera, lo que asegura que los estudiantes reciban una formación óptima que responda a las necesidades laborales y sociales, según señala Córdoba (2017). En este sentido, estas competencias están directamente vinculadas con los requisitos del mercado laboral y social, como destaca Aguilar (2017). Además, Salcedo (2018) indica que los graduados cuentan con competencias tanto de formación general como específica. En ese sentido, las competencias transversales o genéricas, según lo explicado por Salcines et al. (2018), proporcionan al profesional habilidades y una mayor calificación en el ámbito social; son fundamentales y constantes para el desarrollo intelectual y cognitivo. Es decir, las competencias genéricas fortalecen habilidades adquiridas y generan otras nuevas según las demandas del entorno social, como sugiere Sepúlveda (2017), y crean un puente entre la calidad humana y la calidad del conocimiento, como argumenta Rosales et al. (2017)

Asimismo estas habilidades se dividen en tres categorías principales según Bustos (2018): las competencias instrumentales, sistémicas e interpersonales. Las competencias instrumentales se refieren a las habilidades técnicas que el profesional utiliza. Por otro lado, las competencias sistémicas permiten al profesional aprender de forma autónoma, y las competencias interpersonales, por su parte, se centran en la capacidad del profesional para relacionarse eficazmente con su entorno.

Así también, Aguilar (2017) señala que existen las competencias específicas, que son los conocimientos disciplinarios, metodológicos, teóricos y valorativos que complementan a las competencias transversales

o genéricas para el ejercicio de la profesión. Estos conocimientos son específicos de la carrera y están relacionados con los aspectos técnicos que se aplican en el ámbito laboral, según lo explicado por Hernández y Castillo (2017).

MÉTODO

Esta investigación de tipo básica y enfoque cuantitativo utilizó un diseño descriptivo de alcance transeccional, aplicada a una muestra de 159 estudiantes del X Ciclo de la carrera de Ciencias Militares cuya población fue de 270; esta muestra se obtuvo a través de un muestreo probabilístico aleatorio simple.

La técnica utilizada para la recolección de datos fue la encuesta por medio de dos cuestionarios apoyada de 20 ítems desarrollados por estudiantes con el fin de evaluar el nivel de agrado referente a la implementación de las Competencias Profesionales del Perfil de Egreso. Las preguntas fueron calificadas en escala de Likert (1 al 5), se obtuvo puntuaciones con intervalo entre 20 y 100 y categorizadas con escala de Baremo: bajo, medio y alto. El instrumento fue acentuado en 4 dimensiones: Competencias Instrumentales, Competencias Sistémicas, Competencias Interpersonales y Competencias Específicas. Esta encuesta fue desarrollada de forma anónima y presencial y tuvo como propósito medir el nivel de agrado referente a la aplicación de las Competencias Profesionales del Perfil de Egreso en relación a sus dimensiones.

El instrumento fue validado por 5 expertos (2 especialistas de la UNMSM y 3 especialistas de la EMCH) quienes garantizaron la precisión y objetividad de las preguntas. Asimismo para la fiabilidad, el

instrumento se aplicó a 30 estudiantes a través del Coeficiente de Alfa de Cronbach, cuyo resultado fue de 0.887 (88.7% = excelente confiabilidad). Los datos obtenidos fueron procesados y analizados descriptivamente mediante el IBM SPSS versión 26.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los datos obtenidos, se encuentran detallados en la Tabla 1, refleja el nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto a cómo se aplican las Competencias Profesionales del Perfil de Egreso, evaluadas en cuatro dimensiones. En términos generales, el 50.3 % de los estudiantes, clasificados como de satisfacción media, indican que la implementación de estas competencias en la carrera de Ciencias Militares es regular, ya que la ven como un aspecto crucial para mejorar su desempeño profesional. Por otro lado, el 48.4 %, clasificados como de satisfacción alta, consideran que la aplicación de estas competencias es buena y el 1.3 % opinan que es baja.

En cuanto a la percepción referente a las dimensiones se detallan:

Dimensión 1: Competencias Instrumentales

Según La tabla 1 muestra el nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto a la aplicación de las Competencias Instrumentales. En general, el 50.3 % de los estudiantes, con alta satisfacción, consideran que la implementación de estas competencias en la carrera de Ciencias Militares es excelente, ya que los conocimientos adquiridos en TICs les permiten enfrentar con éxito los nuevos desafíos tecnológicos y tomar decisiones acertadas en situaciones que requieren soluciones eficaces. Por otro lado, el 49.1

% de los estudiantes, con satisfacción media, piensan que la aplicación de estas competencias es regular, mientras que el 0.6 % opinan que es baja.

Dimensión 2: Competencias Sistémicas

De acuerdo con la tabla 1, se muestra el nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto a la aplicación de las Competencias Sistémicas. En general, el 53.5 % de los estudiantes, con satisfacción media, consideran que la implementación de estas competencias en la carrera de Ciencias Militares es regular, ya que aunque se adquieren conocimientos en las prácticas, estos no son suficientes para desarrollar nuevas soluciones y mejorar resultados, además de que el incentivo para el aprendizaje individual o grupal no se fomenta de manera constante. Por otro lado, el 44.0 % de los estudiantes, con satisfacción alta, opinan que la aplicación de estas competencias es buena, mientras que el 2.5 % la consideran baja.

Dimensión 3: Competencias Interpersonales

El nivel de satisfacción de los estudiantes respecto a la aplicación de las Competencias Interpersonales se muestra en la tabla 1. En general, el 54.7 % de los estudiantes, con alta satisfacción, consideran que la implementación de estas competencias en la carrera de Ciencias Militares es elevada, ya que el fomento de valores y el compromiso ético en la institución les permite interactuar con su entorno de manera justa y respetuosa hacia la diversidad multicultural y ambiental, además de contribuir al bienestar común y social. Por otro lado, el 42.1 % de los estudiantes, con satisfacción media, piensan que la aplicación de estas competencias es regular, mientras que el 3.1 % opinan que es baja.

Dimensión 4: Competencias Específicas

Según la tabla 1, señalan el grado de satisfacción de los estudiantes con respecto a la aplicación de las Competencias Específicas. En general, el 56.0 % de los estudiantes, con satisfacción media, manifiestan que la implementación de estas competencias en la carrera de Ciencias Militares es regular, ya

que, aunque el proceso educativo sea coherente y pertinente y se desarrolle la investigación para la innovación tecnológica, pocas veces se logran alcanzar los objetivos de la institución. Por otro lado, el 38.4 % de los estudiantes, con satisfacción alta, consideran que la aplicación de estas competencias es buena, mientras que el 5.7 % opinan que es baja.

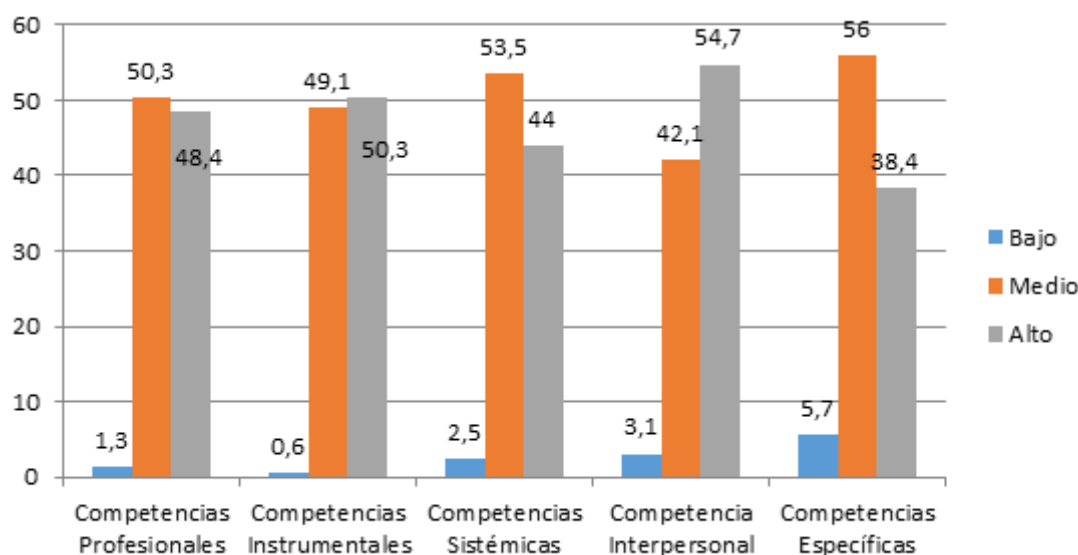
Tabla 1. Distribución de la variable Competencias Profesionales del Perfil de Egreso y sus dimensiones

Nivel	Competencias Profesionales		Competencias Instrumentales		Competencias Sistémicas		Competencia Interpersonal		Competencia Específicas	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Bajo	2	1.3	1	0.6	4	2.5	5	3.1	9	5.7
Medio	80	50.3	78	49.1	85	53.5	67	42.1	89	56.0
Alto	77	48.4	80	50.3	70	44.0	87	54.7	61	38.4
Total	159	100.0	159	100.0	159	100.0	159	100.0	159	100.0

En la tabla 1, se muestra la distribución general evaluadas por frecuencias y porcentajes de las competencias profesionales y sus cuatro dimensiones:

Competencias Instrumentales, Competencias Sistémicas, Competencias interpersonal y Competencias específicas.

Figura 1. Histograma de la variable Competencias Profesionales del Perfil de Egreso y sus dimensiones



Para la variable Competencias Profesionales del Perfil de Egreso se determinó que el 50.3 % de los estudiantes indican que la implementación de estas

competencias en la carrera de Ciencias Militares es regular, el 48.4 % consideran que es buena y el 1.3 % opinan que es baja, es decir, la aplicación de estas

competencias es un aspecto crucial para mejorar el desempeño profesional. En coincidencia con los resultados obtenidos por López y Sánchez (2021) quien manifestó que el 20% de los egresados no se sienten completamente preparados para gestionar proyectos y sugiere la necesidad de mejorar ciertos aspectos del currículo, especialmente en la formación práctica y en situaciones reales de toma de decisiones. Además de ello, García y Pérez (2022) indicaron en su estudio que el menor porcentaje de egresados que se sienten preparados para trabajar en equipos multidisciplinares sugiere la necesidad de fortalecer la formación en habilidades interpersonales y de colaboración, cruciales en el entorno laboral actual.

La satisfacción de los estudiantes referente a la Dimensión 1 Competencias Instrumentales mostró que el 50.3 % manifiestan que es excelente, el 49.1 % piensan que es regular y el 0.6 % opinan que es baja. Esto indica que los conocimientos adquiridos en TICs les permiten enfrentar con éxito los nuevos desafíos tecnológicos y tomar decisiones acertadas en situaciones que requieren soluciones eficaces. Asimismo, Martínez y Rodríguez (2021), dijo en su estudio que el 65% de los egresados valora positivamente las competencias instrumentales adquiridas durante su formación y sugieren que hay espacios para mejorar como mayor integración de prácticas y proyectos que simulen situaciones reales del entorno laboral. También Gómez y Pérez (2022) revelaron que la mayoría de los egresados valora positivamente las competencias instrumentales adquiridas en el uso de herramientas de programación y desarrollo de software. Sin embargo, el porcentaje más bajo de egresados que se sienten suficientemente capacitados en el análisis y manejo de datos sugiere la necesidad de reforzar esta área

del currículo.

Los resultados de la Dimensión 2 Competencias Sistémicas indican que el 53.5 % de los estudiantes, consideran que la aplicación de estas competencias es regular, el 44.0 % opinan que es buena, mientras que el 2.5 % la consideran baja. Esto señaló que el adquirir conocimientos en las prácticas, no son suficientes para desarrollar nuevas soluciones y mejorar resultados, además el aprendizaje individual o grupal se debe fomentar de manera constante. Ante ello García et al. (2020) destacaron el impacto positivo del modelo de intervención educativa “La Clase Mágica” en el desarrollo de competencias sistémicas en los estudiantes universitarios, además, este enfoque pedagógico fomentó la colaboración, el pensamiento crítico y la integración de conocimientos de diversas disciplinas, lo que contribuye a la formación integral de los estudiantes. Asimismo, García y Martínez (2021) se adentraron en la alta valoración de la capacidad para trabajar en equipos interdisciplinares y resaltaron la importancia de fomentar un enfoque colaborativo en la formación universitaria lo cual permite a los graduados adaptarse a entornos laborales cada vez más diversos y complejos.

De la dimensión 3 Competencias Interpersonales el 54.7 % de los estudiantes consideran que la implementación de estas competencias es elevada, el 42.1 %, piensan que es regular, mientras que el 3.1 % opinan que es baja. Esto explica que el fomento de valores y el compromiso ético en la institución les permiten interactuar con su entorno de manera justa y respetuosa. Según Rojas et. al (2019) resaltó la importancia de diseñar currículos que integren experiencias prácticas significativas para el desarrollo de competencias interpersonales, además Magaña (2022) manifestó que las habilidades como la

comunicación efectiva, la empatía y la capacidad para trabajar en equipo influyen positivamente en la percepción de uno mismo y en la capacidad para enfrentar los desafíos laborales con confianza y eficacia.

Para la dimensión 4 Competencias Específicas, el 56.0 % de los estudiantes manifiestan que la implementación de estas competencias es regular, el 38.4 % consideran que es buena y el 5.7 % opinan que es baja. Es decir, el proceso educativo coherente y pertinente desarrolla investigación para la innovación tecnológica a fin de alcanzar los objetivos de la institución. Estos resultados se fundamentan a la investigación de Gómez y Rodríguez (2022) quien destaca que la alta percepción de competencia en habilidades técnicas sugiere que el currículo de la carrera está alineado con las necesidades del mercado laboral. Del mismo modo Martínez y Pérez (2021) resaltó que la brecha del 10% entre la percepción de competencias analíticas y de comunicación puede indicar que, aunque los programas académicos están bien estructurados en términos de análisis crítico, aún hay margen para mejorar en la formación en habilidades comunicativas.

CONCLUSIONES

Del análisis de los resultados obtenidos de la variable competencias Profesionales, se concluye que la gran mayoría de los estudiantes de Ciencias Militares, un 98.7% en total, ve la implementación de las Competencias Profesionales del Perfil de Egreso como regular o buena, reflejando una valoración mayoritariamente positiva. Solo un 1.3% opina que la aplicación es baja. Esto indica que, aunque hay áreas para mejorar, en general los estudiantes están

satisfechos con la forma en que se aplican estas competencias en su formación.

En cuanto a la dimensión 1 Competencias Instrumentales se concluye que la mayor parte de los estudiantes de Ciencias Militares tienen una opinión favorable sobre cómo se aplican las Competencias Instrumentales en su formación. Un 50.3% de los estudiantes está muy satisfecho, destacando la importancia de los conocimientos en TICs para afrontar desafíos tecnológicos y tomar decisiones efectivas. El 49.1% tiene satisfacción media, considerando la implementación como regular, y solo un 0.6% ve la aplicación de estas competencias como insuficiente. Esto indica que, aunque hay áreas por mejorar, en general, los estudiantes valoran positivamente estas competencias en su carrera.

De los datos obtenidos de la Dimensión 2 Competencias Sistémicas se concluye que los estudiantes de Ciencias Militares tienen una opinión entre moderada y positiva sobre cómo se aplican las Competencias Sistémicas en su formación. Un 53.5% de los estudiantes está medianamente satisfecho, considerando que la implementación es regular debido a la falta de conocimientos prácticos suficientes y a la falta de incentivos constantes para el aprendizaje individual y grupal. Un 44.0% está muy satisfecho, viendo la aplicación de estas competencias como buena, mientras que un 2.5% tiene una percepción negativa, considerándola baja. Esto indica que, aunque hay áreas importantes para mejorar, la valoración general de estas competencias es mayormente positiva.

De la Dimensión 3 Competencias Interpersonales se concluye que el mayor porcentaje de los estudiantes de Ciencias Militares tiene una opinión favorable sobre cómo se aplican las Competencias

Interpersonales en su formación. Un 54.7% de los estudiantes está muy satisfecho, resaltando que la promoción de valores y el compromiso ético en la institución les permite interactuar de manera justa y respetuosa con su entorno multicultural y ambiental, además de contribuir al bienestar común y social. Un 42.1% tiene una satisfacción media, viendo la implementación como regular, y solo un 3.1% tiene una percepción negativa, considerándola baja. Esto indica que, aunque hay áreas para mejorar, en general los estudiantes valoran positivamente la aplicación de estas competencias en su carrera.

En la Dimensión 4 Competencias Específicas los estudiantes de Ciencias Militares tiene una percepción moderada sobre la aplicación de las Competencias Específicas en su formación. Un 56.0% de los estudiantes está medianamente satisfecho, considerando que la implementación es regular, ya que, aunque el proceso educativo es coherente y fomenta la investigación para la innovación tecnológica, frecuentemente no se logran los objetivos institucionales. Un 38.4% de los estudiantes está muy satisfecho y considera que la aplicación de estas competencias es buena, mientras que un 5.7% tiene una opinión negativa, considerándola baja. Esto indica que, aunque hay áreas que necesitan mejoras, en general los estudiantes valoran positivamente la aplicación de estas competencias.

REFERENCIAS

- Aguilar (2017). El currículo basado en competencias profesionales integradas en la universidad ecuatoriana. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243152008008.pdf>
- Alarcón Cerna, J. L. (2021). El plan curricular y la formación por competencias de los estudiantes del décimo ciclo de la Escuela Profesional de Administración, UNMSM. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/16848>
- Alcantara Cortez, C. M. (2020). Relación entre el plan curricular y el perfil de egreso de los estudiantes de la carrera técnico profesional de Computación e Informática del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Argentina-2017. <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/14819>
- Barbosa, A. C. S., Luiz, F. S., Friedrich, D. B. D. C., Püschel, V. A. D. A., Farah, B. F., & Carbogim, F. D. C. (2019). Profile of nursing graduates: competencies and professional insertion. *Revista latino-americana de enfermagem*, 27. <https://www.scielo.br/j/rlae/a/9rR6wwgK88Tfpqt877rPbtb/abstract/?lang=en>
- Bustos, R. (2018). Desarrollo de competencias genéricas en estudiantes que se desempeñan como tutores pares en la universidad. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 75, 99-117. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012039162018000200099
- Consejo Nacional de Educación-CNE (2020). Proyecto Educativo Nacional PEN 2036. El reto de la ciudadanía plena. Lima: CNE. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- Córdova, M. (2017). Diseño curricular basado en competencias en la educación superior. http://investigare.pucmm.edu.do:8080/xmlui/bitstream/handle/20.500.12060/1822/CPU_20171427_6-11.pdf?sequence=1
- De Desarrollo, B. I. (2020). La educación Superior en tiempos de COVID-19: Aportes de la Segunda Reunión de diálogo Virtual con Rectores de Universidades Líderes de América Latina. Banco Interamericano de Desarrollo, 1-9. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-superior-en-tiempos-de-COVID-19-Aportes-de-la-Segunda-Reunion-del-Di%C3%A1logo-Virtual-con-Rectores-de-Universidades-Lideres-de-America-Latina.pdf>
- Espinoza, M. M. K. (2020). Gestión educativa y calidad de la educación superior tecnológica en instituciones estatales de Lima Metropolitana. *Educación*, 26(2), 147-162. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2229>

- Galvis, J. F. R., & Castellanos, S. A. P. (2020). Formación en competencias laborales generales, desafío para la educación superior. *REVISTA DE INVESTIGACIONES*, 15(1), 40-48. https://redib.org/Record/oai_articulo2383447-formaci%C3%B3n-en-competencias-laborales-generales-desaf%C3%ADo-para-la-educaci%C3%B3n-superior
- García Ancira, C., & Treviño Cubero, A. (2020). Las competencias universitarias y el perfil de egreso. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 8(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322020000100003
- García Martínez, V., Payró, M. P. S., & Santiago, P. R. (2020). Competencias sistémicas de estudiantes universitarios construidas a través de la aplicación del modelo de intervención educativa la clase mágica. *Revista Inclusiones*, 138-155. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/29>
- García, A., & Martínez, J. (2021). Análisis de Competencias Profesionales en Estudiantes Universitarios: Un Enfoque Cuantitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 87-104. Recuperado de <https://revistainvestigacioneducativa.com/analisis2020>
- García, M., & Pérez, L. (2022). Competencias tecnológicas en egresados de ingeniería informática: Un estudio descriptivo. *Journal of Technology Education*, 14(2), 50-65. <https://doi.org/10.5678/jte.2022.1402>
- Gómez, A., & Pérez, R. (2022). Competencias instrumentales en egresados de ciencias de la computación: Un estudio descriptivo. *Journal of Computer Science Education*, 18(1), 45-60. <https://doi.org/10.4321/jcse.2022.1801>
- Gómez, L., & Rodríguez, M. (2022). Análisis de competencias profesionales en egresados de ingeniería. *Revista de Educación Superior*, 10(2), 45-60. <https://doi.org/10.1234/res.2022.02345>
- Hernández-Marín, G. D. J., & Castillo Ortega, S. E. (2017). Adquisición de las competencias específicas, mediante una docencia centrada en comunidades profesionales de aprendizaje. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 155-181. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S200774672017000200155
- López, A., & Sánchez, P. (2021). Evaluación de competencias profesionales en egresados de administración de empresas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(3), 67-82. <https://doi.org/10.1234/ries.2021.0302>
- Magaña Medina, D. E. (2022). Competencias interpersonales, efectos en autoeficacia y competencias para el desempeño en el trabajo: perspectivas del pregrado. *Acta universitaria*, 32. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-62662022000100144&script=sci_arttext
- Martínez, J., & Pérez, A. (2021). Competencias laborales de egresados en ciencias sociales: Un estudio descriptivo. *Journal of Higher Education*, 15(1), 25-40. <https://doi.org/10.5678/jhe.2021.1501>
- Martínez, J., & Rodríguez, L. (2021). Evaluación de competencias instrumentales en egresados de ingeniería industrial. *Revista Latinoamericana de Educación Técnica*, 15(2), 89-104. <https://doi.org/10.5678/rlet.2021.1502>
- MINDEF (2019). Reglamento de las escuelas e institutos de formación profesional de las fuerzas armadas. Decreto supremo N° 009-2019, 1-50. <https://www.gob.pe/institucion/mindef/normas-legales/307338-009-2019-de>
- MINEDU (2020) Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva. Decreto Supremo N° 012-2012-MINEDU. http://www.minedu.gob.pe/transparencia/2021/pdf/DS_012-2020-MINEDU.pdf
- Muñoz, R. J. M. (2017). El plan de estudios y el perfil profesional del egresado de la Maestría en Agronegocios de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional Agraria La Molina. In *Anales Científicos* (Vol. 78, No. 2, pp. 139-147). Universidad Nacional Agraria La Molina. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6232138>
- Rojas Reyes, J., Rivera Álvarez, L. N., & Medina Moya, J. L. (2019). Los currículos en enfermería y el desarrollo de las Competencias interpersonales: el caso de Colombia. *Index de Enfermería*, 28(4), 223-227.

https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962019000300013&script=sci_arttext&tIng=en

Rosales, M. H., Lirio, R. P., & Valenzuela, M. K. (2017). Construcción del currículo universitario con enfoque por competencias Una experiencia participativa de 24 carreras profesionales de la UNASAM. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 83–106.

<https://rieoei.org/RIE/article/view/609>

Salcedo Cerna, J. L. (2018). Percepción de la ejecución curricular y la formación profesional de los estudiantes del V ciclo de la Facultad de Odontología de la Universidad de San Martín de Porres, 2018.

<https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/4056>

Salcines, I., González-Fernández, N., Ramírez-García, A., & Martínez-Mínguez, L. (2018). Validación de la escala de autopercepción de competencias transversales y profesionales de estudiantes de educación superior. *Profesorado, Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 22(3), 31-51.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/7989>

Sepúlveda Romero, M. E. (2017). Las Competencias Transversales, base del Aprendizaje para toda la vida.

<http://repositorial.cuaieed.unam.mx:8080/xmlui/handle/20.500.12579/4905>

Silva Sernaque, C. (2018). Ejecución curricular y rendimiento académico del egresado de la carrera de Ingeniería Industrial de una universidad privada en Lima 2018. <https://repositorio.urp.edu.pe/handle/20.500.14138/4067>

Vilela, P., Sánchez, J., & Chau, C. (2021). Desafíos de la educación superior en el Perú durante la pandemia por la covid-19. *Desde el sur*, 13(2). http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S241509592021000200002&script=sci_abstract&tIng=e

Impacto de la Inteligencia Artificial en el proceso educativo del nivel secundaria

Impact of Artificial Intelligence in the educational process at the secondary level

Impacto da Inteligência Artificial no processo educativo no nível secundário



María Esther García Mendoza¹

mgarciame10@ucvvirtual.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-6266-3166>

Walter Vladimir Flores Piñas²

wflores@une.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-6225-3204>

Alejandro Párraga Panéz¹

aparragap@ucvvirtual.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-3118-0484>

Esther Genoveva Baylon Salvador¹

ebaylonsa@ucvvirtual.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-7104-8798>

<https://doi.org/10.59993/simbiosis.V.4i8.52>

Universidad César Vallejo, Lima, Perú¹
Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú²

Artículo recibido 15 de febrero 2024 | arbitrado 16 de marzo 2024 | aceptado 20 de abril 2024 | publicado 01 de julio 2024

RESUMEN

Palabras clave:

Inteligencia artificial;
Tecnología educativa;
Nivel secundaria

La Inteligencia Artificial se ha integrado en el sector educativo con beneficios y desafíos. Debido a esto, la presente investigación tuvo como objetivo analizar el impacto que ha tenido la Inteligencia Artificial en el proceso educativo del nivel secundaria. En este sentido se realizó una revisión sistemática de la literatura, donde se utilizó el método PRISMA, recuperándose 16 artículos publicados entre los años 2020 al 2024. Los estudios evidencias que puede contribuir al logro de habilidades en distintas materias como la matemática, la redacción de textos y la historia. Sin embargo, aún no se logra una total alfabetización de estudiantes y docentes para que se exploten todas sus ventajas. Se concluye que la Inteligencia Artificial impacta de manera positiva en el proceso educativo del nivel secundaria, al facilitar un aprendizaje más efectivo y significativo; siempre y cuando exista disponibilidad de los recursos y se use de forma ética y responsable.

ABSTRACT

Keywords:

Artificial intelligence;
Educative technology;
Secondary level

A Inteligência Artificial foi integrada ao setor educacional com benefícios e desafios. Devido a isso, o objetivo desta pesquisa foi analisar o impacto que a Inteligência Artificial tem causado no processo educacional no nível médio. Nesse sentido, foi realizada uma revisão sistemática da literatura, onde foi utilizado o método PRISMA, recuperando 16 artigos publicados entre os anos de 2020 a 2024. Os estudos mostram evidências de que pode contribuir para a obtenção de competências em diferentes disciplinas como matemática, redação de textos e história. Contudo, a alfabetização completa de alunos e professores ainda não foi alcançada para que todas as suas vantagens possam ser exploradas. Conclui-se que a Inteligência Artificial impacta positivamente o processo educativo no nível secundário, ao facilitar uma aprendizagem mais eficaz e significativa; desde que os recursos estejam disponíveis e sejam utilizados de maneira ética e responsável.



RESUMO

A Inteligência Artificial foi integrada ao setor educacional com benefícios e desafios. Devido a isso, o objetivo desta pesquisa foi analisar o impacto que a Inteligência Artificial tem causado no processo educacional no nível médio. Nesse sentido, foi realizada uma revisão sistemática da literatura, onde foi utilizado o método PRISMA, recuperando 16 artigos publicados entre os anos de 2020 a 2024. Os estudos mostram evidências de que pode contribuir para a obtenção de competências em diferentes disciplinas como matemática, redação de textos e história. Contudo, a alfabetização completa de alunos e professores ainda não foi alcançada para que todas as suas vantagens possam ser exploradas. Conclui-se que a Inteligência Artificial impacta positivamente o processo educativo no nível secundário, ao facilitar uma aprendizagem mais eficaz e significativa; desde que os recursos estejam disponíveis e sejam utilizados de maneira ética e responsável.

Palavras-chave: Inteligência artificial; Tecnologia educativa; Nível secundário

INTRODUCCIÓN

En los momentos actuales, la Inteligencia Artificial (IA) juega un rol protagónico, pues a través de diferentes algoritmos facilita muchas actividades diarias y mejora procesos de manera significativa, lo que a su vez produce un aumento en la productividad y eficiencia. Además, ha traído cambios a la forma en la que se interactúa con las tecnologías, al permitir la creación de entornos inteligentes y autónomos que se adaptan a las necesidades individuales. Esto ha provocado mejora en todos los ámbitos, donde se incluye la educación (Rivero y Beltrán, 2024).

En el ámbito de la educación, Bernate y Fonseca (2023) son del criterio que se enfrenta a constantes cambios, desafíos y oportunidades en harás de que se mejore la calidad del proceso educativo y se facilite el acceso a la enseñanza, para lo cual en la actualidad se circunscribe de manera intencionada al uso de la

tecnología. En este contexto, desde la perspectiva de Aparicio (2023), la IA surge como una tecnología que puede ofrecer soluciones innovadoras y eficaces para apoyar a los docentes en su labor educativa.

En este mismo orden de ideas, González (2023) lo reafirma, al sostener que la IA ofrece una amplia gama de herramientas y aplicaciones que permiten a los docentes personalizar la enseñanza, evaluar el rendimiento de los estudiantes, generar contenido educativo y crear experiencias de aprendizaje innovadoras. También posibilita la evaluación continua y formativa, lo que permite intervenir de forma rápida ante dificultades detectadas y brindar retroalimentación oportuna. De esta manera, es posible adaptarse a las necesidades individuales de cada educando, por lo que se mejora de manera significativa el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En este sentido, Tramallino y Marize (2024), considera que no solo existe un gran potencial en el uso de la IA en el contexto educativo desde la perspectiva del docente, también para el que aprende produce grandes beneficios en apoyo a la realización de sus tareas académicas. A los estudiantes les ofrece una personalización del aprendizaje al adaptarse a su ritmo y nivel de conocimiento, para lo cual ajusta el contenido según su necesidad; garantiza una asistencia permanente con respuestas inmediatas; aumenta su participación y el interés por el estudio con recursos como juegos interactivos, lo cual hace más atractivo y gratificante el aprendizaje; y fomenta las actividades colaborativas y la autonomía.

A pesar de todos los beneficios que trae al proceso educativo el empleo de la IA, tanto para el que enseña como para el que aprende, también hay desafíos y limitaciones asociadas. Desde la apreciación de Bolaño y Duarte (2024), existen retos como la calidad

de los datos que utiliza, la privacidad y seguridad de los datos de los estudiantes; así como, el costo para usar algunas de las tecnologías de IA y la necesidad de capacitación para educadores y estudiantes. Ruiz y Yépez (2024), también destacan en este sentido el riesgo de ampliar la brecha educativa si no se abordan las disparidades en el acceso a la tecnología, de modo que se beneficien todos los estudiantes de manera equitativa y significativa.

Otro reto que sin duda se le debe prestar particular atención lo constituye en el nivel ético, el uso adecuado y regulado de los sistemas IA. La dependencia excesiva de esta tecnología podría obstaculizar el desarrollo de habilidades interpersonales esenciales en los estudiantes. El empleo de la IA debe suponer que sea siempre el docente o el estudiante el creador principal, de modo que estas herramientas les sirva como un asistente para que desarrolle de manera más ágil su trabajo.

Respecto a la capacitación sobre IA, Angeletti (2024), plantea la necesidad de educar en conocimientos y competencias en IA, dado que se ha convertido en una de las habilidades tecnológicas fundamentales del siglo. Debido a esto, en los momentos actuales no basta solo con la alfabetización digital, también es necesario la alfabetización en IA. El último concepto abarca adquirir conocimientos, comprender las técnicas, ser usuarios de productos y servicios, entre otros. Esta autora también aborda en su estudio aquellos contenidos y competencias relacionadas a la IA, en el ciclo básico de escuelas secundarias, donde plantea que se deben establecer contenidos prioritarios en este sentido, para que exista un adecuado y coherente desarrollo de la IA en los planes de estudio.

Ante los beneficios, perspectivas y desafíos que trae consigo el empleo de la IA, en la presente investigación se realiza una revisión sistemática con el objetivo de analizar el impacto que ha tenido la IA en el proceso educativo del nivel secundaria.

MÉTODO

La revisión sistemática se enfocó en integrar aquellas investigaciones donde se evidencie el empleo de la IA en el proceso educativo del nivel secundaria, para de esta manera analizarse el impacto que está teniendo en este nivel educacional, sus perspectivas, desafíos y oportunidades. Para ello, se contemplaron estudios enmarcados entre los años 2020 al 2024, con la intención de que fueran lo más actualizados posible.

En el proceso de búsqueda y selección de las investigaciones que tratan sobre el tema que se estudia, se eligieron las bases de datos, directorios de materia y hemerotecas siguientes: Scopus, Scielo, Redalyc, Dialnet y Google Scholar. Se definieron ecuaciones y palabras claves basadas en los descriptores “inteligencia artificial”, “nivel secundaria” y sus expresiones equivalentes en inglés y portugués. Se configuraron también los conectores de conjunción “Y”, “AND”, “O” y “OR”.

Para el proceso de revisión se empleó el método PRISMA, en el que se identificaron y seleccionaron los documentos científicos, en la depuración se eliminaron los duplicados, además de aplicarse los criterios de inclusión y exclusión que se listan en la tabla 1.

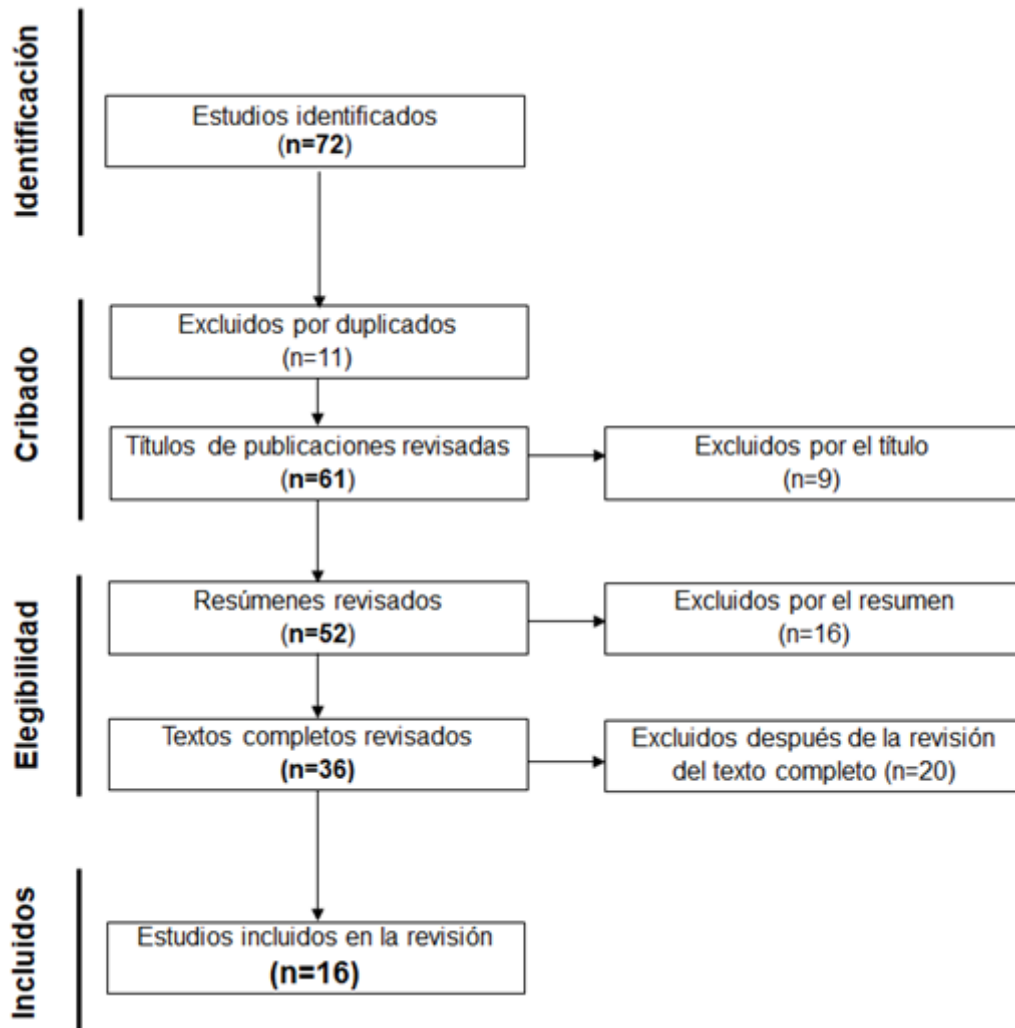
Tabla 1. Criterios de inclusión/exclusión de los estudios que formaron parte de la revisión sistemática.

Inclusión	Exclusión
Publicados entre el 2020 y 2024	Publicados antes del 2020
Artículo científico publicado en revista arbitrada	Ponencia de congresos, tesis, noticias, etc.
Idioma español, inglés o portugués	Otro idioma
Propuestas didácticas basadas en la IA, análisis de la incidencia de la IA en el proceso educativo, perspectiva de los docentes y estudiantes sobre la IA.	No uso de IA en el proceso educativo, revisión sistemática o presentación de un software de IA para la gestión de información como por ejemplo en la predicción del rendimiento académico.
Nivel Secundaria	Otro nivel de enseñanza

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 1 se muestra la matriz de registro documental, en la cual se puede apreciar que de una búsqueda inicial de 72 estudios, se incluyeron 16 artículos.

Figura 1. Modelo PRISMA de la revisión sistemática.



RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De los 16 artículos incluidos en el estudio, por año de publicación corresponden 9 al 2024, 5 al 2023, 2 al 2021 y no se encontró ninguno perteneciente al 2022, ni al 2020. Con la mayor cifra de trabajos del último año, se evidencia que en la actualidad se ha incrementado el interés en este tema.

Entre tanto, al analizarse los países donde se llevaron a cabo los estudios, se reconoce que la mayor cantidad provienen de Ecuador con seis artículos y de España con cuatro. También hubo en el caso de Chile, Brasil, Perú, México, EE.UU y Corea del Sur, un trabajo proveniente de cada uno de estos países. Se considera que en aquellos donde más se ha escrito, pueda deberse a que la IA se esté instaurado de manera intencionada como una estrategia para potenciar el proceso educativo.

Sobre los temas que tratan las investigaciones incluidas en el estudio, se pudo apreciar que se presentan propuestas didácticas que incorporan el uso de la IA para evidenciar algún tipo de habilidad en los estudiantes, como la literacidad digital (Sanhueza y Valdivia, 2024), creación de ensayos (Da Silva y Silva, 2024), redacción de poemas (Bartolomé, 2024), redacción académica (Santana et al., 2023), operación de división (Llerena et al., 2024), aprendizaje de la matemática (Val, 2023), enseñanza de la química (Jiang et al., 2024), la Historia Moderna (Carrasco, 2023), ciencias naturales (Moyano et al., 2023) y el razonamiento lógico-matemático (López y González, 2021).

También se incluyó en la revisión sistemática, tres estudios que se enfocaron de manera específica en analizar la incidencia de la IA en el proceso educativo de los estudiantes de secundaria (Andrade et al., 2024; Quirumbay et al., 2024; Castillo, 2023). En ellos

se remarca desde sus beneficios y desafíos, hasta el nivel de familiarización que tienen tanto los docentes como los estudiantes. Se incorporó además los resultados presentados por Estrada et al. (2024), en el que se valoraron las perspectivas de los docentes sobre la implementación de la IA en el contexto educativo. Los profesores reconocieron las ventajas que proporciona al proceso educativo y manifestaron su disposición e interés en explotar y aprovechar las posibilidades que brinda. Entre tanto, mostraron preocupación por prácticas deshonestas que puedan entorpecer el proceso de aprendizaje.

Se aprecia en dos estudios (Bartolomé, 2024; Carrasco, 2023), el empleo de ChatGPT, herramienta con grandes potencialidades. Desde la perspectiva de Ruiz(2023), este sistema puede ser utilizado en diversas actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje como la atención individualizada del alumnado y el desarrollo de su aprendizaje autónomo; así como, un recurso auxiliar para la labor de los docentes en la preparación de las clases, secuenciación y desarrollo de unidades de aprendizaje; en la evaluación y retroalimentación del alumnado, en la creación de recursos educativos digitales e interactivos como juegos educativos y simulaciones. Las investigaciones evidenciaron que su uso contribuyó a un aprendizaje más efectivo, elevó la motivación de los alumnos, y el compromiso con el estudio.

En este mismo orden de idea, Yu (2023) realizó un estudio sobre el impacto de ChatGPT en la educación secundaria, en el que considera que esta herramienta puede hacer una contribución significativa en este nivel educacional. En su investigación encontró que los estudiantes la utilizan para escribir tareas y como ayuda en la redacción de composiciones. Muestra el dato de que es el “chatbot más fuerte del planeta”

con un coeficiente intelectual de 147. Para Lindín (2024), es un ejemplo de la llamada de IA generativa, la que es capaz de crear a partir de unas indicaciones concretas, se caracteriza por genera texto de respuesta a partir de instrucciones. Entre la utilidad que este autor le atribuye se encuentra el ayudar a la localización y acceso a recursos, en la tradición,

obtención de definiciones, ejemplos de construcciones gramaticales y en la producción de textos de géneros diversos, entre otros usos.

En la tabla 2, se presentan los estudios que formaron parte de la revisión sistemática, en la misma se lista de cada uno el autor, el año, el país donde se realizó la investigación, el título del artículo; así como sus principales resultados y conclusiones.

Tabla 2. Investigaciones incluidas en la revisión sistemática sobre las competencias digitales de los docentes de educación básica.

Autor, año y país	Título de la investigación	Principales resultados y conclusiones
Sanhueza y Valdivia (2024). Chile	Secuencia didáctica que incorpora el uso de Inteligencia Artificial para evidenciar habilidades de literacidad digital en estudiantes de secundaria.	Se presentó una secuencia didáctica que integró dos aplicaciones de IA para evidenciar el desarrollo de habilidades de Literacidad Digital, asociadas a la búsqueda de información en internet y la creación de una infografía digital. Como resultado se obtuvo un incremento en el logro de las habilidades de los estudiantes.
Andrade et al. (2024) Ecuador	La incidencia de la inteligencia artificial en la educación secundaria del Ecuador.	Se presenta un análisis de cómo la IA ha provocado cambios significativos en la educación secundaria en Ecuador. Aunque se reconoce que su implementación aún está en sus etapas iniciales, se presenta beneficios como el aprendizaje adaptativo, personalizado y asistentes virtuales, métodos más personalizados y eficientes en la manera en que se imparte la enseñanza. Asimismo, se abordan los desafíos, como el asegurar un acceso equitativo para todos los estudiantes. Además, se enfatiza en la necesidad de que se establezcan políticas educativas estratégicas para que se integre de manera efectiva a los procesos educativos.
Da Silva y Silva (2024) Brasil	Inteligencia artificial en la mejora de los ensayos de ecología: un estudio en una escuela secundaria brasileña.	Al evaluar el potencial de los recursos de IA como instrumento auxiliar en la mejora de los ensayos de disertaciones-argumentativos elaborados por estudiantes de segundo año de secundaria sobre Ecología, obtuvieron que los chatbots pueden ser utilizados como recursos complementarios en el aula, al facilitar la aplicación de contenidos y hacer que las evaluaciones sean más atractivas y productivas.
Llerena et al. (2024) Ecuador	Desarrollo y evaluación de un algoritmo educativo basado en inteligencia artificial para mejorar la enseñanza de la división en estudiantes de secundaria utilizando Python y Google Cola.	La propuesta se concibió para mejorar la enseñanza de la operación de división a estudiantes de secundaria, donde se obtuvo que aquellos que utilizaron la herramienta de IA mostraron un aumento significativo en la comprensión y aplicación de la división en comparación con los que emplearon métodos tradicionales. Los autores pudieron comprobar que no solo se mejoró la precisión matemática, sino que también fomentó la participación activa y la comprensión profunda.

Autor, año y país	Título de la investigación	Principales resultados y conclusiones
Quirumbay et al. (2024) Ecuador	Transformación educativa: un análisis del impacto de la inteligencia artificial en una escuela pública de Ecuador.	Se conoció que de los participantes en el estudio, el 57% de los docentes están poco familiarizados con la IA por lo que no la utilizan en su práctica docente, y el 60% de los estudiantes no la usan en sus tareas escolares. Esto evidencia que tienen un conocimiento limitado sobre este tema, por lo que resulta necesario que se realicen programas de capacitación. También se manifestaron dificultades para usarla en el proceso de aprendizaje como escasas de acceso a internet, dispositivo electrónico, infraestructura y preocupaciones sobre la privacidad de los datos.
Estrada et al. (2024) Perú	Rol de la inteligencia artificial en la educación: Perspectivas de los docentes peruanos de educación básica.	En el estudio se evaluaron las perspectivas de los docentes peruanos de educación básica sobre la implementación de la IA en el contexto educativo. Como resultado se obtuvo que los docentes tenían conocimiento parcial sobre el tema, pero mostraron disposición para explorar y aprovechar sus posibilidades en el ámbito educativo. Se resaltó las ventajas que proporciona al proceso de enseñanza – aprendizaje, entre la que se encuentra el poder brindar una educación personalizada. Entre tanto, se mostró preocupación por posibles prácticas de deshonestidad académica.
Bartolomé (2024) España	ChatGPT... ¿Escribes un poema? Oportunidades para la didáctica de la lírica en el primer curso de Educación Secundaria	Se presenta una propuesta didáctica relacionada con el género literario lírico para primer curso de educación secundaria. En este sentido se utilizó ChatGPT para la creación de un poema colectivo, luego los estudiantes debían reelaborar y mejorar el texto creado por el algoritmo. Considera la autora que esta secuencia de actividades potencia el uso crítico de la IA, lo cual llama la atención de los estudiantes y constituye una herramienta útil en el proceso educativo.
Jiang et al. (2024) EE. UU	Integración del aprendizaje automático y la química del color: desarrollo de un plan de estudios en la escuela secundaria para la resolución de problemas del mundo real.	Se enseña a los estudiantes a construir un medidor de pH virtual basado en aprendizaje automático para lecturas de pH de alta precisión. La actividad implica que los alumnos utilicen tiras de pH para medir varias soluciones con relevancia local y luego construir un modelo de red neuronal de aprendizaje automático para predecir el valor de pH en función de los cambios de color de las tiras. La propuesta aumentó el interés de los estudiantes.
Park y Kwon (2024) Corea del Sur	Implementación de educación en inteligencia artificial para la educación tecnológica en escuelas secundarias en la República de Corea.	Se presentó el desarrollo de un programa educativo que utiliza la IA, centrado en la resolución de problemas tecnológicos. Los resultados mostraron un aumento significativo en el interés por las tecnologías y un desarrollado eficaz de la propuesta.

Autor, año y país	Título de la investigación	Principales resultados y conclusiones
Val (2023) España	La simbiosis entre la Inteligencia Artificial y la enseñanza de matemáticas en la escuela secundaria.	Se analiza cómo la IA permite la adaptación de los contenidos y métodos de enseñanza de acuerdo con las necesidades y el ritmo de cada estudiante, lo que facilita un aprendizaje más efectivo y significativo. Se concluye que la IA enriquece de manera significativa la enseñanza de la matemática en secundaria al brindar un enfoque más personalizado y eficiente. Destacan la importancia de una implementación cuidadosa y ética de estas tecnologías, junto con la continua capacitación de los docentes.
Castillo (2023) Ecuador	Impacto de la inteligencia artificial en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria.	Tanto los docentes como los estudiantes que participaron en el estudio utilizan la IA, los primeros para la planificación y creación de contenidos académicos, y los segundos para realizar las tareas escolares. Se reflexiona sobre el uso ético y responsable que debe tenerse sobre este tipo de herramienta tecnológica, de modo que potencien, pero no sustituyan el esfuerzo intelectual de los estudiantes.
Carrasco (2023) España	Reinventando la enseñanza de la Historia Moderna en secundaria: la utilización de ChatGPT para potenciar el aprendizaje y la innovación docente.	Se utilizó ChatGPT para crear contenidos teóricos, ejercicios y actividades prácticas en la enseñanza de la Historia Moderna en la educación secundaria. Los resultados obtenidos fueron satisfactorios, reconociéndose el gran valor que tiene en el ámbito educativo al permitir personalizar el aprendizaje, fomentar de la creatividad y el pensamiento crítico, facilitar la labor docente y permitir la innovación en la enseñanza de esta materia.
Moyano et al. (2023) Ecuador	La didáctica de ciencias naturales y el uso de la Inteligencia Artificial. Convergencia de la integración de la IA en la experiencia de aprendizaje.	Los autores pudieron comprobar a través de los instrumentos de evaluación formativa y sumativa, que los alumnos que utilizaron la IA en diversos momentos del proceso de aprendizaje de las ciencias naturales, mejoraron sus niveles de comprensión y asimilación, respecto a los que no tuvieron acceso a dicha herramienta. Consideran que la IA impacta en aspectos como la motivación, la comprensión de conceptos complejos y el desarrollo de habilidades prácticas. Pero no dejan de reconocer que constituyen desafíos la brecha digital y la capacitación docente.
Santana et al. (2023) Ecuador	Herramientas de la Inteligencia Artificial para fortalecer la redacción académica de los estudiantes de bachillerato.	Se conoció que los estudiantes que participaron en el estudio utilizan las herramientas de IA para fortalecer sus competencias sobre la redacción académica, pero su nivel de desarrollo de estas habilidades es medio y bajo. Los autores consideran favorable la IA para esta labor, siempre y cuando los alumnos cuenten con las
Calabuig et al. (2021) España	Aprender como una máquina: introduciendo la Inteligencia Artificial en la enseñanza secundaria.	Se propuso a un grupo de estudiantes de secundaria, de manera sencilla y en forma de juego, la idea general de cómo funciona la IA. De esta manera se pretendía que los alumnos alcanzaran cultura sobre cómo funciona la IA.
López y González (2021) México	Evaluación de un juego serio que contribuye a fortalecer el razonamiento lógico-matemático en estudiantes de nivel medio superior.	Se presentó la evaluación de un juego serio, que cuenta con problemas de opción múltiple, basado en un sistema de lógica difusa. Su empleo contribuye a fortalecer el razonamiento lógico-matemático al identificarse que los estudiantes que lo utilizaron avanzaron de nivel y mejoraron a diferencia de los que no lo hicieron.

Fuente: Elaboración propia.

Al analizarse los resultados de los 16 artículos incluidos en la revisión sistemática, se pudo apreciar que los autores coinciden en que el empleo de la IA contribuye en el logro de las habilidades académicas de los estudiantes, dado que proporciona beneficios como el facilitar la comprensión y el desarrollo de habilidades prácticas, permite un aprendizaje personalizado, más efectivo y significativo, fomenta la participación activa y la comprensión profunda. La IA además, eleva la motivación y el interés de los educandos, fomenta la creatividad y el pensamiento crítico. Sin embargo, también se consideraron desafíos como dificultades en el acceso a la infraestructura y conectividad; así como, el uso ético y responsable para que estas herramientas potencien sin sustituir el esfuerzo intelectual de los alumnos, además de que los docentes cuenten con las competencias para emplear de manera correcta las herramientas de IA, de modos que le puedan sacar el mayor provecho posible en el proceso educativo.

Respecto a este último desafío, González et al. (2024), propusieron un seminario de formación para docentes del nivel medio, el cual puede servir de orientación para futuras capacitaciones en este sentido. Estos autores presentan los temas y contenidos tratados relacionados con la IA generativa, además, presentaron algunas aplicaciones que se pueden usar en el aula como: Fliki, Lumen5, Gamma y Tome.

Se conoce de varios estudios de revisión sistemática relacionados con el empleo de la IA en los procesos educativos, tal es el caso de Martínez et al. (2023). Estos autores al evaluar el impacto de la IA en los métodos de evaluación en la educación primaria y secundaria, pudieron precisar que en estos niveles educativos inferiores las aplicaciones de IA se centran

en la predicción del rendimiento, evaluaciones más objetivas y automatizadas mediante redes neuronales o procesamiento del lenguaje natural, el uso de robots educativos para analizar su proceso de aprendizaje y la detección de factores específicos que hacen más atractivas las clases. Consideran que con la integración de la IA, las evaluaciones pasarían de ser pruebas tradicionales a actividades de aprendizaje significativas con el empleo de juegos o proyectos colaborativos.

En correspondencia con esto, Valencia y Figueroa (2023), también estudió sobre la incidencia de las tecnologías de IA en la educación, en el que después de analizar 939 documentos concluyó que constituye una oportunidad sin igual para que la educación y sus actores se ajusten a las actuales tendencias tecnológicas. Para lo cual considera que se deben implicar en la actualización, de esta manera se logrará potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Incio et al. (2022), está en consonancia con esto al evidenciar aportes significativos de la IA en la educación como lo son: el empleo de técnicas de redes neuronales, big data, asistentes digitales virtuales, aprendizaje automático y análisis predictivo, entre otros.

A manera de reforzar los beneficios de emplear la IA en el ámbito educativo, Loo et al. (2024), es del criterio que gracias a esto la educación será más inclusiva, se basa en que los estudiantes con necesidades especiales o los que no hablan el mismo idioma que el profesor, podrán asistir a la escuela de igual manera que el resto. Estos autores consideran que también la IA facilitará y automatizará muchos trabajos de los profesores, por lo que podrán dedicar más tiempo para prepararse para sus clases.

En correspondencia con los resultados obtenidos en esta investigación se encuentra la revisión bibliográfica realizada por Vásquez et al. (2023), los cuales al analizar las estrategias educativas que emplean herramientas digitales basadas en la IA, percibieron propuestas innovadoras implementadas con éxito en entornos educativos. Estos autores razonan en que la integración exitosa de la IA requiere un enfoque equilibrado entre las competencias tecnológicas y pedagógicas de los docentes.

CONCLUSIONES

Los estudios recuperados a partir de la revisión sistemática reflejan que la IA impacta de manera positiva en el proceso educativo del nivel secundaria, al contribuir al logro de habilidades en diferentes materias como la matemática, la redacción de textos y la historia.

Por otra parte, su empleo facilita la comprensión y desarrollo de habilidades prácticas, permite un aprendizaje personalizado, más efectivo y significativo, eleva la motivación y el interés de los educandos. Dichas habilidades coadyuvan en la evaluación continua de los cambios que se generan en la relación IA-educación actual.

Entre tanto, se aprecian retos como la disponibilidad de los recursos tecnológicos y conectividad; así como el uso ética y responsable. Para poder sacar el mayor provecho de los beneficios de la IA, es necesario la capacitación sobre el uso de estas herramientas tanto de docentes como de estudiantes.

REFERENCIAS

- Andrade, O. del R., Cuenca, M. M., García, S. J., Cuamacás, S. M. y Ramos, E. A. (2024). La incidencia de la inteligencia artificial en la educación secundaria del Ecuador. *Imaginario Social*, 7(1), 31-42. <https://doi.org/10.59155/is.v7i1.125>
- Angeletti, V. C. G. (2024). Análisis Diseños Curriculares de Inteligencia Artificial en Educación Media. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 37, e19-e19. <https://doi.org/10.24215/18509959.37.e19>
- Aparicio, W. O. (2023). La Inteligencia Artificial y su Incidencia en la Educación: Transformando el Aprendizaje para el Siglo XXI. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 3(2), 217-229. <https://doi.org/10.51660/ripie.v3i2.133>
- Bartolomé, C. (2024). ChatGPT... ¿Escribes un poema? Oportunidades para la didáctica de la lírica en el primer curso de Educación Secundaria. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 15, 1-21. <https://doi.org/10.1344/did.42355>
- Bernate, J. A. y Fonseca, I. P. (2023). Impacto de las Tecnologías de Información y Comunicación en la educación del siglo XXI: Revisión bibliométrica. *Revista de Ciencias Sociales*, XXIX(1), 227-242. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i1.39748>
- Bolaño, M. y Duarte, N. (2024). Una revisión sistemática del uso de la inteligencia artificial en la educación. *Revista Colombiana de Cirugía*, 39, 51-63. <https://doi.org/10.30944/20117582.2365>
- Calabuig, J. M., Garcia, L. M. y Sánchez, E. A. (2021). Aprender como una máquina: Introduciendo la Inteligencia Artificial en la enseñanza secundaria. *Modelling in Science Education and Learning*, 14(1), 5-14. <https://doi.org/10.4995/msel.2021.15022>
- Carrasco, A. (2023). Reinventando la enseñanza de la Historia Moderna en secundaria: La utilización de ChatGPT para potenciar el aprendizaje y la innovación docente. *Studia Historica: Historia Moderna*, 45(1), 101-145. <https://doi.org/10.14201/shhmo2023451101146>
- Castillo, M. E. (2023). Impacto de la inteligencia artificial en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria.

- LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4(6), 515-530. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1459>
- Da Silva, S. L. y Silva, B. (2024). Inteligência artificial no aprimoramento de redações de ecologia: Um estudo em uma escola brasileira do Ensino Médio. *Educación*, 33(64), 86-108. <https://doi.org/10.18800/educacion.202401.M004>
- Estrada, E. G., Quispe, J., Malaga, Y., Larico, G. R., Pizarro, G. R., Mendoza, M., Velasquez, A. C., Roque, C. E. y Huamaní, M. I. (2024). Rol de la inteligencia artificial en la educación: Perspectivas de los docentes peruanos de educación básica. *Data and Metadata*, 3, 325-325. <https://doi.org/10.56294/dm2024325>
- González, A., Portillo, J. J. y Zangara, M. A. (2024). La Inteligencia Artificial Generativa en la Enseñanza Media. Propuesta de formación de docentes. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 37, 78-88. <https://doi.org/10.24215/18509959.37.e7>
- González, C. S. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en la educación: Transformación de la forma de enseñar y de aprender. *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica educativa*, 36, 51-60. <https://doi.org/10.25145/j.curricul.2023.36.03>
- Incio, F. A., Capuñay, D. L., Estela, R. O., Valles, M. Á., Vergara, S. E. y Elera, D. G. (2022). Inteligencia artificial en educación: Una revisión de la literatura en revistas científicas internacionales. *Apuntes Universitarios*, 12(1), 353-372. <https://doi.org/10.17162/au.v12i1.974>
- Jiang, S., McClure, J., Mao, H., Chen, J., Liu, Y. y Zhang, Y. (2024). Integrating Machine Learning and Color Chemistry: Developing a High-School Curriculum toward Real-World Problem-Solving. *Journal of Chemical Education*, 101(2), 675-681. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.3c00589>
- Lindín, C. (2024). Estrategias para la incorporación de la inteligencia artificial en educación a partir de ChatGPT: Oportunidades y dilemas para profesorado, alumnado e investigación-publicación. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 15, 1-24. <https://doi.org/10.1344/did.43107>
- Llerena, P. M., Ruiz, T. E., Proaño, Ashqui, M. F., Ayala, M. del C., Carrera, A. V., Chanaluisa, G. M., Chiluisa, C. G., Moya, I. N. y Quilligana, G. A. (2024). Desarrollo y evaluación de un algoritmo educativo basado en inteligencia artificial para mejorar la enseñanza de la división en estudiantes de secundaria utilizando Python y Google Cola. *Polo del Conocimiento*, 9(1), 940-956. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i1.6416>
- Lloor, M. R. E., García, P. del P., Alvarado, M. D. y Quevedo, V. E. (2024). Inteligencia artificial: Como integrarla en la educación. *RECIAMUC*, 8(1), 88-96. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.\(1\).ene.2024.88-96](https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(1).ene.2024.88-96)
- López, A. Y. y González, A. L. (2021). Assessment of a serious game that may contribute to improving logical-mathematical reasoning in high school students. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, 24(1), 221-243. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/27450>
- Martínez, M., Rigueira, X., Larrañaga, A., Martínez, J., Ocarranza, I. y Kreibel, D. (2023). Impacto de la inteligencia artificial en los métodos de evaluación en la educación primaria y secundaria: Revisión sistemática de la literatura. *Revista de Psicodidáctica*, 28(2), 93-103. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.06.001>
- Moyano, L. F., Espinoza, P. A., Paucar, W. V., Santander, M. C., Lecaro, J. E. y Tulcan, J. M. (2023). La Didáctica de Ciencias Naturales y el Uso de la Inteligencia Artificial. Convergencia de la Integración de la IA en la Experiencia de Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 7801-7815. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9314
- Park, W. y Kwon, H. (2024). Implementing artificial intelligence education for middle school technology education in Republic of Korea. *International Journal of Technology and Design Education*, 34(1), 109-135. <https://doi.org/10.1007/s10798-023-09812-2>
- Quirumbay, R., Alfonso, I. T., Fernández, V. A., Gualé, Y. J. y Del Pezo, C. M. (2024). Transformación educativa: Un análisis del impacto de la inteligencia artificial en una escuela pública de Ecuador. *Conocimiento Global*, 9(1), 269-289. <http://>

- conocimientoglobal.org/revista/index.php/cglobal/article/view/362/235
- Rivero, C. y Beltrán, C. (2024). La inteligencia artificial en la educación del siglo XXI: Avances, desafíos y oportunidades. Presentación. *Educación*, 33(64), 5-7. <https://doi.org/10.18800/educacion.202401.P001>
- Ruiz, E. (2023). La revolución de la inteligencia artificial en la educación: Una reseña de ChatGPT. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10(1), 156-160. <https://doi.org/10.17979/reipe.2023.10.1.9594>
- Ruiz, G. F. y Yépez, D. A. (2024). Transformando la Educación a través de la Inteligencia Artificial: Un Enfoque en el Aprendizaje Significativo. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), e191. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(2\)191](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)191)
- Sanhueza, N. D. y Valdivia, J. (2024). Secuencia didáctica que incorpora el uso de Inteligencia Artificial para evidenciar habilidades de literacidad digital en estudiantes de secundaria. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 37, 165-173. <https://doi.org/10.24215/18509959.37.e17>
- Santana, R., Cedeño, N. Y., Zambrano, M. T. y Hernández, M. I. (2023). Herramientas de la Inteligencia Artificial para Fortalecer la Redacción Académica de los Estudiantes de Bachillerato. *Revista Docentes 2.0*, 16(2), 326-334. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.429>
- Tramallino, C. P. y Marize, A. (2024). Avances y discusiones sobre el uso de inteligencia artificial (IA) en educación. *Educación*, 33(64), 29-54. <https://doi.org/10.18800/educacion.202401.M002>
- Val, P. (2023). La Simbiosis entre la Inteligencia Artificial y la Enseñanza de Matemáticas en la Escuela Secundaria. *Advances in Building Education*, 7(3), 23-31. <https://doi.org/10.20868/abe.2023.3.5203>
- Valencia, A. T. y Figueroa, R. E. (2023). Incidencia de la Inteligencia Artificial en la educación. *Educatio Siglo XXI*, 41(3), 235-264. <https://doi.org/10.6018/educatio.555681>
- Vásquez, F. P., Vega, D. P., Defaz, M. L., Vazco, C. D. y López, J. E. (2023). Estrategias Educativas por Medio de Herramientas Digitales Basadas en Inteligencia Artificial, *Revisión Bibliográfica. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 5691-5708. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9110
- Yu, Z. (2023). A Study of the Impact of ChatGPT on Secondary Education. *The Educational Review, USA*, 7(7), 939-942. <https://doi.org/10.26855/er.2023.07.016>

La enseñanza de la Matemática a través de la gamificación digital

Teaching Mathematics through digital gamification
Ensino de Matemática por meio da gamificação digital



José Eduardo Campano Reyes

f.rehabilitacion@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6884-8540>

Universidad César Vallejo, Lima, Perú

<https://doi.org/10.59993/simbiosis.V.4i8.53>

Artículo recibido 20 de febrero 2024 | arbitrado 21 de marzo 2024 | aceptado 20 de abril 2024 | publicado 01 de julio 2024

RESUMEN

Palabras clave:

Enseñanza; Gamificación digital; Matemática; Docentes; Motivación

El desafío que supone la enseñanza de la Matemática a través de la gamificación digital para los docentes destaca la importancia de su preparación metodológica en la implementación de técnicas de juego gamificador en entornos educativos. Este enfoque favorece el desarrollo de la enseñanza en ambientes estimulantes, colaborativos y significativos, promoviendo un mayor rendimiento académico en los estudiantes. La presente investigación se centra en la relevancia de la enseñanza de la Matemática mediante la gamificación digital en la educación primaria del Callao, Perú. Para cumplir con este propósito, se implementa una metodología hipotético-deductiva de carácter experimental, que involucra la aplicación de métodos y técnicas de investigación como la observación, encuestas y pruebas estadísticas. Estas herramientas se utilizaron para validar la información necesaria en el análisis de datos, permitiendo una descripción tanto cualitativa como cuantitativa de los resultados. Se abordan dimensiones como la motivación, la participación, el aprendizaje y la retención.

ABSTRACT

Keywords:

Teaching; Digital gamification; Mathematics; Teachers; Motivation

The challenge of teaching Mathematics through digital gamification for teachers highlights the importance of their methodological training in the implementation of gamified gaming techniques in educational settings. This approach favors the development of teaching in stimulating, collaborative, and meaningful environments, promoting higher academic performance in students. This research focuses on the relevance of teaching Mathematics through digital gamification in primary education in Callao, Peru. To meet this purpose, a hypothetico-deductive methodology of an experimental nature has been employed, involving the application of research methods and techniques such as observation, surveys, and statistical tests. These tools have been used to validate the necessary information in data analysis, allowing for a qualitative and quantitative description of the results. Fundamental dimensions such as motivation, participation, learning, and retention have been addressed.



RESUMO

O desafio de ensinar Matemática através da gamificação digital para os professores destaca a importância de sua preparação metodológica na implementação de técnicas de jogos gamificados em ambientes educacionais. Esta abordagem favorece o desenvolvimento do ensino em ambientes estimulantes, colaborativos e significativos, promovendo um maior desempenho acadêmico nos alunos. Esta pesquisa concentra-se na relevância do ensino de Matemática através da gamificação digital no ensino primário em Callao, Peru. Para atender a esse propósito, foi empregada uma metodologia hipotético-dedutiva de natureza experimental, envolvendo a aplicação de métodos e técnicas de pesquisa como observação, pesquisas e testes estatísticos. Essas ferramentas foram utilizadas para validar as informações necessárias na análise de dados, permitindo uma descrição qualitativa e quantitativa dos resultados. Dimensões fundamentais como motivação, participação, aprendizagem e retenção têm sido abordadas.

Palavras-chave: Ensino; Gamificação digital; Matemática; Professores; Motivação

INTRODUCCIÓN

Según Ortiz y Guevara (2021), citando a Torres y Padilla (2009), la enseñanza de las Matemáticas representa un desafío significativo para los docentes en la actualidad. Muchos estudiantes muestran escasa motivación al recibir clases de manera tradicional, se distraen con facilidad debido a la aplicación mecánica de procesos y la dependencia excesiva de la memorización, lo que en ocasiones les dificulta comprender la temática abordada. Los resultados de esta metodología convencional suelen reflejarse de manera negativa en el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.

Ante esta situación, es imperativo buscar nuevas estrategias de enseñanza que promuevan un aprendizaje significativo. Con la influencia de la pandemia de Covid-19, los sistemas educativos

se vieron obligados a transformar radicalmente sus prácticas, especialmente en la enseñanza de la Matemática, para adaptarse a la nueva realidad virtual que se implementó durante y después de la crisis sanitaria. Esta transición representó un desafío significativo, lo que resalta la importancia de planificar e implementar estrategias innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, se plantea la utilización de la gamificación digital como una forma efectiva de enseñar Matemática, tal como lo sugiere Pascuas (2017). La gamificación implica la incorporación de elementos característicos de los juegos en entornos cotidianos, lo que captura la atención de los estudiantes y les proporciona una motivación adicional, contrarrestando el desinterés que muchos presentan hacia la asignatura. Esta investigación se adhiere a esta propuesta, reconociendo la importancia de contextualizar la enseñanza para alinearse con los avances científicos y tecnológicos actuales.

A través de la observación como método empírico y la experiencia del autor de este artículo, se ha constatado que muchos estudiantes carecen de interés en el aprendizaje de la Matemática, en parte debido a métodos educativos centrados en la memorización que limitan su participación activa en el aula. La predominancia de la enseñanza frontal, donde el maestro tiene un rol preponderante, ha conducido a un bajo rendimiento académico, escasas habilidades para la resolución de problemas y una calidad de aprendizaje deficiente.

Además, se ha observado que los docentes se ven limitados en su capacidad de evaluación de cómo los estudiantes responden a la retroalimentación a través de plataformas digitales específicas, así como en comprender cómo interactúan los estudiantes en

entornos gamificados debido a la falta de actualización en las técnicas de gamificación. Autores como Ortiz y Guevara (2021), Elle (2020), Intriago (2022), Ruiz (2017), y Macías (2018) han explorado esta temática en educación secundaria, bachillerato y universitaria, pero no han abordado la enseñanza primaria. Resulta pertinente considerar que la gamificación en la enseñanza de la Matemática resulta especialmente motivadora en este nivel educativo, ya que los niños pasan la mayor parte de su tiempo jugando y esta metodología puede ser altamente significativa si los maestros son capacitados para implementarla adecuadamente en sus clases.

En consecuencia, el objetivo principal de este artículo radica en demostrar la relevancia de la enseñanza de la Matemática a través de la gamificación digital en la educación primaria en la provincia constitucional del Callao, Perú. La investigación propone diversas estrategias de gamificación digital que hasta ahora eran desconocidas por los docentes, con el fin de elevar su preparación metodológica y tener un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes.

En la era actual, la tecnología desempeña un papel fundamental en los procesos educativos, especialmente en relación con la gamificación, y está al alcance tanto de maestros como de estudiantes. En la actualidad, la disponibilidad de numerosas aplicaciones, sitios web y plataformas gratuitas, fáciles de usar, facilita el desarrollo de herramientas gamificadas para la resolución de problemas matemáticos. Es relevante destacar que los niños y jóvenes muestran habilidad en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lo que favorece su adaptación a propuestas educativas innovadoras como la gamificación. La fluidez y

destreza de la generación actual con las TIC permiten que la integración de estas herramientas en el ámbito educativo sea fluida y efectiva, promoviendo así un enfoque más dinámico y atractivo en la enseñanza de la Matemática.

MÉTODO

La presente investigación se enfoca en la realidad educativa de una muestra compuesta por 93 maestros de educación primaria y 100 estudiantes en la provincia constitucional del Callao, Perú. La problemática abordada se centra en la enseñanza de la Matemática a través de la gamificación digital, basada en la aplicación de técnicas de juego gamificador y su influencia en el aprendizaje significativo de la asignatura.

El tipo de investigación adoptado se corresponde con una metodología hipotético-deductiva experimental, con un enfoque cuantitativo debido a la pertinencia de utilizar instrumentos que permitan la recolección de datos para medir la relación entre las variables en estudio y generalizar los resultados, empleando la lógica deductiva para obtener información numérica y percepciones de los participantes.

El estudio se sustentó en el diagnóstico y análisis de la situación actual del problema identificado en los docentes y estudiantes de la muestra, con el objetivo de encontrar posibles soluciones. Se emplearon instrumentos de investigación propios del enfoque cuantitativo, como encuestas, para recopilar datos estadísticos interpretables y analizarlos cualitativamente mediante el marco teórico: "La enseñanza de las Matemáticas a través de la gamificación digital". Además de la encuesta,

se utilizaron pruebas estadísticas como el valor de chi-cuadrado de Pearson, el puntaje de Nagelkerke y el valor de Wald para reforzar los hallazgos de la investigación.

A partir del enfoque de la investigación se establecieron objetivos y preguntas de investigación, se realizó una revisión de la literatura y se construyó un marco teórico. Se diseñó un plan para verificar los objetivos, se midieron las variables en un contexto específico, se analizaron las mediciones obtenidas utilizando las pruebas estadísticas mencionadas anteriormente y se llegó a conclusiones relevantes.

Desde esta perspectiva, se llevó a cabo la verificación mediante la recopilación de información cuantitativa guiada por conceptos empíricos medibles, derivados de los conceptos teóricos que sustentan las hipótesis conceptuales.

Este estudio se fundamenta en principios teóricos generales relacionados con la problemática planteada y se desarrolla mediante una organización lógica de la información recopilada a través de encuestas aplicadas a docentes y estudiantes hasta llegar a una reflexión. El proceso de investigación se inicia con el análisis de la teoría que respalda la aplicación de las encuestas a docentes y estudiantes, partiendo de lo general a lo particular. El método utilizado fue el inductivo-deductivo.

RESULTADOS

En esta investigación se parte de la premisa presentada por Encalada (2021), quien hace referencia a Alfaro y Gamboa (2002) al señalar que la asignatura de Matemática es percibida como difícil por la mayoría de los estudiantes, lo cual representa un obstáculo para la resolución de problemas

matemáticos en el aula. Esta percepción se debe a la concepción errónea de que esta disciplina se reduce a la memorización de resultados y procedimientos, cuando en realidad el objetivo principal debería ser desarrollar habilidades de razonamiento matemático.

La importancia de esta reflexión radica en la necesidad de cambiar el enfoque tradicional en la enseñanza de la Matemática, alejándose de la mera repetición de fórmulas y algoritmos hacia una metodología que fomente la comprensión y aplicación de conceptos. Al comprender la Matemática no solo como un conjunto de reglas a seguir, sino como un lenguaje para entender y describir el mundo que nos rodea, los estudiantes pueden mejorar su capacidad para resolver problemas de manera creativa y crítica.

Es fundamental que los educadores promuevan un ambiente de aprendizaje en el que se fomente la exploración, el debate y la resolución colaborativa de problemas matemáticos. En este sentido, resulta imperativo que tanto docentes como instituciones educativas busquen estrategias innovadoras y motivadoras para enseñar matemáticas, que involucren a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje y los inspiren a descubrir la belleza y la utilidad de esta disciplina en la vida cotidiana. Solo así se podrá superar la percepción de dificultad asociada a la Matemática y potenciar el desarrollo integral de los estudiantes en el ámbito académico y personal.

Según Godino y Font (2003), al planificar la enseñanza de las Matemáticas, es fundamental reflexionar sobre dos aspectos clave:

- Fomentar la comprensión y apreciación del papel de las Matemáticas en la sociedad, incluyendo sus diversas aplicaciones y contribuciones al desarrollo.
- Promover la comprensión y valoración del

método matemático, que implica la capacidad de formular y responder preguntas relevantes, utilizar formas de razonamiento y trabajar de manera efectiva con la Matemática.

Por otro lado, Orrantia (2006) destaca la importancia de la Matemática en la educación elemental, equiparándola en relevancia con la lectura y la escritura. Es crucial identificar y abordar las dificultades de aprendizaje en Matemática de los estudiantes para garantizar un proceso de enseñanza efectivo y lograr que adquieran los conocimientos necesarios para enfrentar los desafíos actuales con éxito.

La equiparación de la Matemática con la lectura y la escritura en términos de importancia educativa resalta la relevancia que esta disciplina tiene en el desarrollo integral de los estudiantes. Al igual que la lectura y la escritura, las matemáticas son una herramienta fundamental para la adquisición de conocimientos y habilidades que les permitirán desenvolverse de manera competente en la sociedad actual.

Identificar y abordar las dificultades de aprendizaje en Matemática es un paso fundamental en el proceso educativo, ya que estas dificultades pueden convertirse en barreras significativas para el progreso académico de los estudiantes. Al brindar un apoyo personalizado y estrategias de enseñanza adaptadas a las necesidades individuales de cada alumno, se puede favorecer su comprensión y dominio de los conceptos matemáticos, impulsando así su éxito académico.

Además, al centrarse en superar las dificultades de aprendizaje en Matemática, se contribuye al desarrollo de la confianza y autoestima de los estudiantes, aspectos fundamentales para su

motivación y compromiso con el aprendizaje. Al empoderar a los estudiantes en el dominio de la Matemática, se les brinda las herramientas necesarias para afrontar con éxito los desafíos que se les presentarán en su trayectoria educativa y profesional.

Coincidiendo con Encalada (2021), se enfatiza en la importancia de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, subrayando que la educación debe ser integral, considerando al individuo en su totalidad. Es esencial estimular aspectos como el ambiente familiar, el entorno sociocultural y socioeconómico, y las relaciones interpersonales, ya que el componente afectivo juega un papel crucial en el proceso de aprendizaje.

En línea con Herrera, Montenegro y Poveda (2012), se reconoce el papel creciente de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la Matemática. Es fundamental que los docentes se mantengan actualizados en el uso de estas herramientas tecnológicas para optimizar el proceso de enseñanza, preparando así a los estudiantes para enfrentar los desafíos tecnológicos en su vida profesional.

Gamificación en relación con el aprendizaje y su aplicación en la asignatura de Matemática

La gamificación, definida como la integración de elementos y mecánicas de juego en contextos no lúdicos, ha emergido como una tendencia relevante a nivel mundial en la intersección entre tecnología y educación. A partir de 2010, su aplicación en el ámbito educativo ha ido en aumento, ofreciendo oportunidades para convertir las actividades académicas en experiencias lúdicas e innovadoras que potencian el aprendizaje significativo. Intriago (2022)

La gamificación de manera simple se puede definir como una tecnología que permite el uso de mecánicas y técnicas de juego en entornos que son ajenos al juego, hoy en día ha tenido gran popularidad debido a que gracias a las nuevas tecnologías se han podido desarrollar herramientas que permiten al alumnado aprender de forma entretenida y diferente a la manera tradicional. (Serrano, 2016)

Encalada (2021) citando a Zapata (2019), plantea que los beneficios de la gamificación se pueden plantear como oportunidades con relación al aprendizaje, ya que afianzan la motivación intrínseca del actuante, puede elegir, controlar, colaborar, sentir el desafío y conseguir un resultado o logro. Se relaciona con el desarrollo cognitivo en la medida que se desarrollan habilidades para tomar decisiones, resolver problemas y para la autodeterminación.

A nivel pedagógico la gamificación es una técnica innovadora muy dinámica tanto para los estudiantes como los docentes pues permite interactuar y adquirir conocimientos obteniendo diversas experiencias, pues esta especie de juegos serios otorgan potencial para desarrollar habilidades en los individuos que le servirán en su entorno laboral. Encalada (2021) citando a Zapata (2019)

Sin duda alguna, la gamificación da solución a los diversos problemas que se presentan durante el proceso de enseñanza de la Matemática, pues en el momento que el docente únicamente utiliza estrategias tradicionales se genera desinterés por la materia, lo cual desencadena un bajo rendimiento académico y desmotivación. Por tal razón la gamificación surge como una alternativa de transformar el proceso educativo, motivar, generar autonomía y mejores resultados académicos en la asignatura de Matemática. Intriago (2022)

En la presente investigación se han tenido en cuenta las técnicas mecánicas de la gamificación planteadas por Encalada (2021), entre ellas se destacan:

- Acumulación de los puntos: estos asignan un valor cuantitativo a diferentes acciones y se acumulan a medida que se realizan todo y cuando sean acertados.
- Escalando niveles: es un sistema donde se definen una serie de niveles de dificultad que se encuentra en una vía de escalada donde el usuario va superando para llegar al siguiente.
- Obtención de premios: a medida que se cumplen los objetivos se generan premios a modo de “colección”.
- Regalos: son bienes que se le da al jugador de manera gratuita al conseguir un objetivo.
- Clasificaciones: se clasifica a los usuarios en función de los puntos u objetivos logrados.
- Desafíos: serían competiciones entre los usuarios, el mejor obtiene puntos o premios.
- Misiones o retos: conseguir resolver o superar un reto planteado, solo o en equipo.

Por otro lado, este mismo autor reconoce que algunas técnicas dinámicas son más llamativas pues aumentan la motivación del usuario para seguir adelante logrando cumplir objetivos. Entre las más subrayadas se pueden mencionar:

- La recompensa: obtiene un beneficio.
- El estatus: se establece un nivel jerárquico.
- El logro: superación o satisfacción personal.
- La competición: por el simple afán de competir e intentar ser mejor que el resto.

De igual manera los componentes de la gamificación según Encalada (2021) citando a Hernández (2019) son las recompensas por la

ejecución de las dinámicas y mecánicas del juego y estos son:

- Avatares: representación visual del usuario.
- Colecciones: elementos para acumular.
- Tablas de clasificación: muestra visual de la progresión y logros de los jugadores.
- Niveles: pasos definidos para la progresión del usuario.
- Contenido bloqueado.

La lúdica, entendida como la capacidad de jugar, va más allá de la mera diversión; es un proceso que involucra la motivación intrínseca de cada individuo. Cada persona encuentra en el juego razones que le impulsan a participar, ya sea el reto personal, la satisfacción de dominar una destreza o la simple exploración del entorno.

El grado de competencia adquirido a través del juego se relaciona directamente con la habilidad y destreza del sujeto para enfrentarse a desafíos y resolver problemas de manera efectiva. El desarrollo del pensamiento crítico es fundamental en este proceso. Al jugar, el individuo se ve obligado a tomar decisiones constantes, evaluar situaciones, anticipar consecuencias y adaptarse a cambios en el entorno de juego. Estas habilidades cognitivas se ven fortalecidas a medida que el jugador se sumerge en la lúdica de forma activa y participativa.

Encalada (2021), resalta que hay que tener presente que existe una diferencia entre la gamificación y los juegos educativos pues son estrategias completamente diferentes tanto en la teoría como en la práctica, la gamificación no significa jugar sino el empleo de elementos del juego (puntos, niveles, reglas, tiempo), pero no en contextos lúdicos con el fin de lograr ciertos objetivos o metas. El juego educativo se refiere a incorporar a los objetivos de

aprendizaje el modo de juego de manera digital o no, y no necesariamente están relacionados al aprendizaje.

Es esencial que los maestros de la educación primaria en la provincia constitucional del Callao, Perú desempeñen un rol mediador en la enseñanza, actuando como guías y facilitadores en lugar de ser los protagonistas del proceso educativo. En la actualidad, los estudiantes muestran una mayor disposición para explorar diferentes estrategias de resolución de ejercicios, demostrando iniciativa al buscar, recopilar y analizar información de diversas fuentes en línea para aplicarla y compartirla en sus actividades académicas.

Esta autonomía y curiosidad de los estudiantes en el uso de recursos digitales y la interacción con el conocimiento en internet resalta la importancia de que los docentes no solo transmitan conocimientos, sino que también fomenten habilidades de búsqueda, evaluación crítica y aplicación de la información. Al adoptar un enfoque mediador, los maestros pueden empoderar a los estudiantes para que desarrollen habilidades de pensamiento crítico, solución de problemas y colaboración, preparándolos para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más digitalizado y cambiante.

Luego del estudio de esta teoría se decide buscar la vía más eficaz para el análisis de los resultados. Para cumplir ese objetivo se tuvieron en cuenta las siguientes dimensiones e indicadores:

Dimensiones:

1. Motivación y participación.

Indicadores:

- a) Aumento del tiempo dedicado a realizar las tareas.
- b) Mayor participación en las clases.
- c) Mayor disfrute y entusiasmo por el aprendizaje.

d) Aplicación de técnicas de juego gamificador.

2. Aprendizaje y retención

Indicadores:

a) Mayor rendimiento académico.

b) Mayor desarrollo de habilidades matemáticas en la resolución de problemas.

c) Mayor capacidad para aplicar los conocimientos a situaciones nuevas.

Se toma como punto de partida una hipótesis general:

Tabla 1. Ajuste del modelo y Pseudo R2 que explica la importancia de la enseñanza aprendizaje de la Matemática a través de la gamificación digital, en maestros de educación primaria en la provincia constitucional del Callao, Perú.

Modelo	Loragitmo de la verosimilitud	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Pseudo R cuadrado	
Sólo intersección	145,446				Cox y Snell	0,754
Final	5,165	14,,281	2	0,000	Nagelkerke	0,906
					MacFadden	0,787

Fuente: Logit

La tabla 1 presenta de forma estadística el ajuste del modelo y el Pseudo R2. Se observa que las actividades relacionadas con la gamificación digital, cuando se planifican y aplican de manera adecuada, tienen un impacto positivo en la motivación, la participación activa de los estudiantes, el aprendizaje y, por consiguiente, en la preparación metodológica de los maestros. Se recomiendan actividades como juegos interactivos, desafíos matemáticos, juegos de mesa digitales, aplicaciones educativas y competencias matemáticas en línea.

Hipótesis específica 1:

H0: La gamificación digital no tiene un efecto significativo en la aplicación de conocimientos en la enseñanza de la Matemática en maestros de educación primaria en la provincia constitucional del Callao, Perú.

H0. La gamificación digital no influye significativamente en el desarrollo del proceso de enseñanza de la Matemática, en maestros de educación primaria en la provincia constitucional del Callao, Perú.

Ha. La gamificación digital influye significativamente en el desarrollo del proceso de enseñanza de la Matemática, en maestros de educación primaria en la provincia constitucional del Callao, Perú.

Ha: La gamificación digital tiene un efecto significativo en la aplicación de conocimientos en la enseñanza de la Matemática en maestros de educación primaria en la provincia constitucional del Callao, Perú.

Hipótesis específica 2:

H0: La gamificación digital no influye significativamente en el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas en el proceso de enseñanza de la Matemática en maestros de educación primaria en la provincia constitucional del Callao, Perú.

Ha: La gamificación digital influye significativamente en el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas en el proceso de enseñanza de la Matemática en maestros de educación primaria en la provincia constitucional del Callao, Perú.

Tabla 2. Ajuste del modelo y Pseudo R2 que explica la influencia de la gamificación digital en el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas en el proceso de enseñanza de la Matemática, en maestros de educación primaria en la provincia constitucional del Callao, Perú

Modelo	Loragitmo de la verosimilitud	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Pseudo R cuadrado	
Sólo intersección	128,085				Cox y Snell	0,722
Final	,000	128,085	2	0,000	Nagelkerke	0,868
					MacFadden	0,718

Fuente: Logit

La Tabla 2 proporciona una representación del ajuste del modelo y del Pseudo R2, lo que permite concluir que la gamificación digital desempeña un papel fundamental en el desarrollo de habilidades en los maestros. Este estudio tiene importantes implicaciones metodológicas en la enseñanza, ya que asiste a los maestros en la evaluación de la efectividad de sus estrategias de gamificación digital, así como en la identificación de áreas de mejora. Esta situación resultaba compleja de abordar antes de la implementación de la gamificación digital en el

proceso de enseñanza de la Matemática en maestros de educación primaria en la provincia constitucional del Callao, Perú.

Hipótesis específica 3:

H0: Las técnicas de juego gamificador no tienen un impacto significativo en el proceso de enseñanza de la Matemática en maestros de educación primaria en la provincia constitucional del Callao, Perú.

Ha: Las técnicas de juego gamificador sí tienen un impacto significativo en el proceso de enseñanza de la Matemática en maestros de educación primaria en la provincia constitucional del Callao, Perú.

Tabla 3. Ajuste del modelo y Pseudo R2 que explica la influencia de las técnicas de juego gamificador en el desarrollo del proceso de enseñanza de la Matemática, en maestros de educación primaria en la provincia constitucional del Callao, Perú

Modelo	Loragitmo de la verosimilitud	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Pseudo R cuadrado	
Sólo intersección	54,701				Cox y Snell	0,333
Final	14,209	40,493	2	0,000	Nagelkerke	0,400
					MacFadden	0,227

La Tabla 3 muestra que las técnicas de juego gamificador empleadas tuvieron un impacto positivo en comparación con períodos previos; por lo tanto, se destaca su utilidad como herramientas pedagógicas y metodológicas valiosas para la capacitación de los maestros en la enseñanza de la Matemática en la educación primaria en la provincia constitucional del

Callao, Perú. Este modelo auxilia a los maestros en la evaluación de la efectividad de sus intervenciones, así como en la identificación de áreas de mejora en su formación.

DISCUSIÓN

Antes de la introducción de la gamificación digital en la formación de maestros para la enseñanza de la Matemática, se identificaron varias problemáticas. La mayoría de los maestros dedicaban poco tiempo a su preparación metodológica, carecían de un enfoque sistemático en la planificación de tareas y mostraban falta de interés y entusiasmo en la enseñanza de esta disciplina. Una encuesta reveló que consideraban que la Matemática carecía de aplicaciones prácticas en la vida cotidiana. Además, observaban que los estudiantes memorizaban de manera mecánica el contenido, y percibían las actividades como aburridas y poco motivadoras. La falta de dinamismo y creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje estaba generando desinterés y pasividad en el aula.

Al indagar sobre la disposición y el interés de los maestros en participar en enfoques novedosos para potenciar la calidad del aprendizaje, se encontró que el 100% de ellos mostró acuerdo en la necesidad de implementar métodos innovadores. Sin embargo, a pesar de estar al tanto de la existencia de la gamificación digital, el 85% de los encuestados no le atribuía una influencia significativa en el proceso de enseñanza. Esta discrepancia entre el reconocimiento de la necesidad de cambio y la percepción de la eficacia de la gamificación digital sugiere una brecha en la comprensión de las potencialidades de esta herramienta educativa.

Es posible que los maestros no estén familiarizados con los beneficios concretos que la gamificación digital puede aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje, como la mejora de la motivación, el compromiso y la participación de los estudiantes, así como el fomento de la creatividad y el pensamiento crítico. Es importante sensibilizar a los docentes sobre

las ventajas de integrar estrategias innovadoras como la gamificación digital, para que puedan explorar nuevas formas de enriquecer su práctica educativa y adecuarla a las necesidades y expectativas de los estudiantes inmersos en un entorno digital.

La falta de percepción sobre la relevancia de la gamificación digital se atribuye a la falta de formación específica en esta área, la resistencia al cambio o la falta de ejemplos concretos de su impacto positivo en el aprendizaje. Es fundamental brindar a los maestros oportunidades de desarrollo profesional que les permitan adquirir las competencias necesarias para implementar con éxito la gamificación digital en sus clases, transformando así la manera en que se enseña y se aprende la Matemática.

Después de recibir entrenamiento sobre la aplicación de diversas técnicas de gamificación digital, como juegos interactivos, desafíos matemáticos, juegos de mesa digitales, aplicaciones educativas y competencias matemáticas en línea, se observó que las clases se volvieron más dinámicas, motivadoras y significativas, lo que aumentó el interés y mejoró la preparación metodológica de los maestros para elevar el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes.

En cuanto a la estadística inferencial y la hipótesis general, según los resultados presentados en la Tabla 1, el valor de chi-cuadrado de Pearson de 140,281 y los valores de p-valor de 0,000 (menor que 0,05) indican que los datos de la variable gamificación digital y la variable proceso de enseñanza de la Matemática son adecuados para aplicar un modelo de regresión ordinal. El puntaje de Nagelkerke mostró que el 90,6% de la variación en la variable dependiente se puede atribuir a la influencia positiva de la gamificación digital en el proceso de enseñanza de la Matemática

en maestros de educación primaria.

Asimismo, en la prueba paramétrica aplicada, se evidencia que la gamificación digital incide en el proceso de enseñanza de la Matemática según el valor de Wald de $405,012 > 4$, significancia $0,000$ y valor de estimación $-20,395$ en el IC95% ($-22,381$; $-18,409$), y teniendo en cuenta el valor de $p: 0,009 < \alpha: 0,05$ y chi cuadrado de $140,281$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis del investigador, por lo que se concluye diciendo que la gamificación digital influye significativamente en el desarrollo del proceso de enseñanza de la Matemática, aporta mejores resultados que los métodos tradicionales aplicados anteriormente en dicho proceso, en maestros de educación primaria en la provincia constitucional del Callao, Perú.

Al abordar la hipótesis específica 1, los resultados muestran que el valor de chi-cuadrado de $128,085$ y un valor de p de $0,000$ (menor que $0,05$) indican una adecuación apropiada de los datos relacionados con la capacidad de aplicar conocimientos en situaciones nuevas, y la variable proceso de enseñanza de las Matemáticas para la aplicación de un modelo de regresión ordinal. El puntaje de Nagelkerke de $0,856$ sugiere que un $85,8\%$ de la variabilidad en este indicador está asociado con la enseñanza de las Matemáticas. A pesar de que el puntaje Wald no fue significativo, los resultados del modelo de regresión y el pseudo R^2 demuestran una influencia estadísticamente significativa ($p=0,000 < \alpha: 0,05$) de la gamificación digital en la aplicación de conocimientos en la enseñanza de las Matemáticas. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula en favor de la hipótesis alternativa, confirmando que la gamificación digital tiene un impacto significativo en dicha área entre los maestros de educación primaria en el Callao, Perú.

Al analizar la hipótesis específica 2, se observa que los datos también respaldan la influencia positiva de la gamificación digital en el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas en el proceso de enseñanza de la Matemática. El valor de chi-cuadrado de $128,085$ junto con un valor de p de $0,000$ indican una conciliación adecuada de los datos relacionados con este indicador y la variable proceso de enseñanza de la Matemática para el modelo de regresión ordinal. El puntaje de Nagelkerke señala que un $86,8\%$ de la variabilidad en este indicador está asociado con la enseñanza de las Matemáticas. Aunque el puntaje Wald no fue significativo, los resultados del modelo de regresión y el pseudo R^2 confirman la influencia estadísticamente significativa ($p=0,000 < \alpha: 0,05$) de la gamificación digital en el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas en la enseñanza de la Matemática. Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula en favor de la hipótesis alternativa, respaldando que la gamificación digital influye de manera significativa en este aspecto entre los maestros de educación primaria en el Callao, Perú.

Es importante destacar que la resolución de problemas matemáticos favorece el desarrollo del pensamiento lógico, capacitando a los individuos para enfrentarse a situaciones novedosas. La Matemática, al ser un campo multidisciplinario y relevante en la vida cotidiana, requiere enfoques metodológicos activos que impulsarán una enseñanza efectiva; un elemento clave en el camino hacia el éxito pedagógico de los maestros.

En cuanto a la tercera hipótesis específica, los datos extraídos de la tabla 3 revelan que el valor de chi-cuadrado de $40,493$ y un valor de significancia de $p=0,000$ (menor que $0,05$) indican un ajuste adecuado de los datos relacionados con el indicador

de técnicas de juego gamificador y la variable proceso de enseñanza de la Matemática para el modelo de regresión ordinal. El puntaje de Nagelkerke sugiere que el 40,0% de la variabilidad en la enseñanza de la Matemática está determinada por la variación en las técnicas de juego gamificador.

Además, los valores de estimación de -4,541, Wald de 10,728 y una significancia de 0,001 en el intervalo de confianza (-7,258; -1,823) para la variable dependiente enseñanza de la Matemática, junto con valores de estimación de -5,312, Wald de 14,295 y significancia de 0,000 en el intervalo de confianza (-8,065; -2,558), indican que las técnicas de juego gamificador tienen una influencia significativa en el proceso de enseñanza de la Matemática en maestros de educación primaria en el Callao, Perú.

Según los hallazgos, la hipótesis nula es rechazada a favor de la alternativa, lo cual revela que la implementación de la gamificación digital en la enseñanza de la Matemática para los maestros del Callao, Perú, ha sido altamente efectiva. Los resultados obtenidos muestran un impacto positivo en varios indicadores clave.

En cuanto a la motivación, se observó un aumento significativo en el interés y la participación activa de los maestros en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La gamificación digital logró fomentar un ambiente estimulante y colaborativo, lo que se tradujo en un mayor compromiso por parte de los educadores. En relación con el aprendizaje, se evidenció una mejora en la comprensión de conceptos matemáticos y en la aplicación de técnicas enseñadas a los estudiantes. Finalmente, en cuanto a la retención, se observó que los maestros lograron mantener y aplicar de manera efectiva los conocimientos adquiridos a través de la gamificación digital.

Estos resultados reflejan el potencial transformador de las metodologías innovadoras en la enseñanza de la Matemática, demostrando que la incorporación de técnicas lúdicas puede potenciar el rendimiento académico y la calidad educativa en el contexto escolar. Se puede concluir que las técnicas de juego gamificador tienen un impacto significativo en el desarrollo del proceso de enseñanza de la Matemática entre los maestros de educación primaria en la provincia constitucional del Callao, Perú.

CONCLUSIONES

El estudio se llevó a cabo utilizando una metodología hipotético-deductiva experimental que combinó diversas técnicas de investigación, como la observación, encuestas y pruebas estadísticas, para recopilar y analizar información relevante. Se observó una notable mejora en la preparación metodológica de los maestros de educación primaria en el ámbito de la enseñanza de la Matemática a través de la aplicación de la gamificación digital. Este enfoque innovador tuvo un impacto positivo en los estudiantes en el Callao, Perú.

Las técnicas de gamificación propuestas en la investigación fueron recibidas de manera entusiasta y motivadora por los maestros, lo que sugiere un nivel de aceptación positiva hacia la integración de métodos de enseñanza innovadores. La implementación de la gamificación digital en el proceso de enseñanza de la Matemática resultó en clases más dinámicas, interesantes y divertidas para los estudiantes, lo que a su vez contribuyó a mejorar la calidad educativa en el aula.

En virtud de los resultados, se recomienda continuar con la enseñanza de la Matemática a través

de la gamificación digital en otros centros educativos de diferentes niveles en Perú. Esta estrategia demostró ser eficaz para involucrar a los estudiantes de manera activa en su aprendizaje, fomentando la motivación, el compromiso y la participación en el aula. Asimismo, permite a los docentes explorar nuevas formas de abordar la enseñanza de la Matemática de manera creativa y estimulante, adaptándose a las necesidades y preferencias de los estudiantes inmersos en un entorno digital en constante evolución.

La gamificación digital se posiciona como una herramienta pedagógica valiosa que puede transformar la experiencia educativa, promoviendo un aprendizaje más significativo y memorable para los estudiantes. Su implementación exitosa en el contexto peruano resalta su potencial para enriquecer la enseñanza de la Matemática y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en general.

REFERENCIAS

- Avella Tuta, D. P., Salazar Pérez, F. A., & Miguez García, J. E. (2019). Resolución de problemas matemáticos con fracciones enfocados al contexto escolar. *Educación y Ciencia*, 20, 147–167. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2461>
- Encalada Díaz, I.A. (2021). Aprendizaje en las matemáticas. La gamificación como nueva herramienta pedagógica. Recuperado de <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.172>
- Elles Ardila, L. M. (2020). La gamificación como estrategia de enseñanza-aprendizaje fortaleciendo las competencias de las matemáticas a través de tecnologías de la información y la comunicación en educación básica secundaria. Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Magister en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación. Centro de Educación virtual. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v4i8.1351>
- Godino, J. D., Batanero, C., y Font, V. (2003). *Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para maestros*. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4829/Fundamentos%20de%20la%20ense%C3%B1anza%20y%20el%20aprendizaje%20de%20las%20matem%C3%A1ticas%20para%20maestros.pdf?sequence=1>
- Grisales Aguirre, A. M. (2018). Uso de recursos TIC en la enseñanza de las matemáticas: retos y perspectivas. *Entramado*, 14(2), 198–214. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.4751>
- Hernández, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. Mc. Graw Hill Interamericana Editores, S. A. de C.V. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>
- Herrera, N. L., Montenegro, W., y Poveda, S. (2012). Revisión teórica sobre la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Revista virtual universidad católica del norte*, (35), 254–287. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194224362014>
- Holguín Álvarez, J., Taxa, F., Flores Castañeda, R., & Olaya Cotera, S. (2019). Proyectos educativos de gamificación por videojuegos: desarrollo del pensamiento numérico y razonamiento escolar en contextos vulnerables. *Edmetíc*, 9(1), 80–103. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12222>
- Intriago Vidal, K. R. (2022). La gamificación como estrategia didáctica para la enseñanza de la matemática en educación general básica media. Trabajo de titulación modalidad Proyecto de Investigación previo a la obtención del título de Magister en Pedagogía de las Ciencias Experimentales, mención en Matemática. Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Educación, Universidad Central del Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/29074>
- Juan, A., Sánchez, S. A., Aracil, A., Pérez, C., Martínez, A. I. et al. (2019). Kahoot! como herramienta de evaluación y refuerzo del aprendizaje en la docencia universitaria. *Memorias Del Programa de Redes-ICE de Calidad, Innovación e Investigación En*

- Docencia Universitaria., 709–713. <http://hdl.handle.net/10045/111814>
- Orrantía, J. (2006). Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas: una perspectiva evolutiva. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia* 23(71), 1-34. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862006000200010
- Ortiz-Mendoza, J. G., Guevara-Vizcaíno, C. F. (2021). Gamificación en la enseñanza de Matemáticas. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes* 4 (8), 164-184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8976655>
- Pertegal Felices, M. L., & Lorenzo Lledó, G. (2019). Gamificación en el aula a través de las TIC. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología.*, 3(1), 553. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1535>
- Pascuas-Rengifo, Y., Vargas Jara, E., & Muñoz Zapata, J. (2017). Experiencias motivacionales gamificadas: una revisión sistemática de literatura [Gamified motivational experiences: a systematic literature review]. *Innovación Educativa (México, DF)*, 17(75), 63–80. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179454112004.pdf>
- Romero Rodríguez, A., & Espinosa Gallardo, J. (2020). Gamificación En El Aula De Educación Infantil: Un Proyecto Para Aumentar La Seguridad En El Alumnado a Través De La Superación De Retos. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 56, 61–82. https://doi.org/10.46583/edetania_2019.56.505
- Ruiz Gutiérrez, M. (2017). El juego: Una herramienta importante para el desarrollo integral del niño en Educación Infantil. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/11780/RuizGutierrezMarta.pdf>
- San Andrés-Soledispa, E. J., San Andrés-Soledispa, E. M., & Pazmiño-Campuzano, M. F. (2021). La gamificación como estrategia de motivación en la enseñanza de la asignatura de Matemática Gamification. *Polo Del Conocimiento*, 6(2), 670–685. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9548875>
- Serrano Martínez, C. J. (2016). Gamificación Universitaria. Jaén: Trabajo especial de grado de la Universidad de Jaén para obtener el título de Ingeniería en Informática. <http://www.perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/article/view/441>
- Torres-Maldonado, H., & Girón-Padilla, D. A. (2020). Didáctica General [General Didactics]. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/server/api/core/bitstreams/61fd7460-0f39-43d8-b274-e9b84c1c5880/content>

La inteligencia emocional en el rol del docente tutor universitario

Emotional intelligence in the role of the university tutor teacher

Inteligência emocional no papel do professor tutor universitário



Clara Rafaela Preciado Fonseca

claraprefons@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-8222-3296>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima,
Perú

<https://doi.org/10.59993/simbiosis.V.4i8.54>

Artículo recibido 20 de febrero 2024 | arbitrado 25 de marzo 2024 | aceptado 10 de mayo 2024 | publicado 01 de julio 2024

RESUMEN

Palabras clave:

Inteligencia emocional;
Educación emocional;
Tutoría universitaria;
Rol del docente Tutor;
Competencia

El objetivo fue exponer los aportes obtenidos en la investigación sobre los componentes de inteligencia emocional y habilidades socioemocionales que emplea el docente tutor con los estudiantes pregrado en la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2023. Solo se obtuvo información relevante y cruzada de ciertas subvariables de la inteligencia emocional, específicamente las de tipo intrapersonal como la comprensión emocional de uno mismo, el asertividad, el autoconcepto, la autorrealización y la independencia; y las de tipo interpersonal, como la empatía, la responsabilidad social y las relaciones interpersonales. Los resultados reportaron coincidencias en la comprensión de nociones básicas y comportamientos asociados a dichas subvariables, por parte de los actores entrevistados. Destacando a nivel intrapersonal la importancia del autoconocimiento para asumir las propias limitaciones, afirmar talentos y metas; mientras que a nivel interpersonal se reconoce al buen trato como factor clave la construcción de ambientes de aprendizaje positivos y más efectivos.

ABSTRACT

Keywords:

Emotional intelligence;
Emotional education;
University tutoring; Role
of the tutor teacher;
Competence

The objective was to present the contributions obtained in the research on the components of emotional intelligence and socio-emotional skills that the tutor teacher uses with undergraduate students at the Professional School of Physical Education of the Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2023. Only information was obtained relevant and crossed of certain subvariables of emotional intelligence, specifically those of an intrapersonal type such as emotional understanding of oneself, assertiveness, self-concept, self-realization and independence; and those of an interpersonal type, such as empathy, social responsibility and interpersonal relationships. The results reported coincidences in the understanding of basic notions and behaviors associated with said subvariables, by the interviewed actors. Highlighting at an intrapersonal level the importance of self-knowledge to assume one's own limitations, affirm talents and goals; while at the interpersonal level, good treatment is recognized as a key factor in the construction of positive and more effective learning environments.



RESUMO

O objetivo foi apresentar as contribuições obtidas na pesquisa sobre os componentes da inteligência emocional e das habilidades socioemocionais que o professor tutor utiliza com alunos de graduação da Escola Profissional de Educação Física da Universidade Nacional Mayor de San Marcos - 2023. Somente informações obteve-se relevância e cruzamento de certas subvariáveis da inteligência emocional, especificamente aquelas de tipo intrapessoal como compreensão emocional de si mesmo, assertividade, autoconceito, autorrealização e independência; e os de tipo interpessoal, como empatia, responsabilidade social e relacionamento interpessoal. Os resultados reportaram coincidências na compreensão de noções básicas e comportamentos associados a essas subvariáveis, por parte dos atores entrevistados. Destacar a nível intrapessoal a importância do autoconhecimento para assumir as próprias limitações, afirmar talentos e objetivos; enquanto no nível interpessoal, o bom tratamento é reconhecido como fator chave na construção de ambientes de aprendizagem positivos e mais eficazes.

Palavras-chave: Inteligência emocional; Educação emocional; Monitoria universitária; Papel do professor Tutor; Competência

INTRODUCCIÓN

La educación dirigida a estudiantes de diversos niveles de educación básica y superior, en especial el universitario, se encuentra centrada en la recepción de información, experiencias y conocimientos que se pueden adquirir a través del mundo que nos rodea y se encuentran influenciadas por los alcances de la tecnología. De la misma forma ocurre con los estudiantes de pregrado, quienes muchas veces estando en la universidad, su aprendizaje se centra en la adquisición monetaria, concebida como finalidad de la educación.

En este escenario, la educación sigue buscando una transformación que requiere el manejo de habilidades y competencias, tanto personales

como sociales, para lograr la eficacia y eficiencia en el desempeño del trabajo que le corresponde abordar en términos profesionales, teniendo en cuenta los cambios sociales y la globalización que demandan las necesidades actuales, especialmente las emocionales.

En relación con dichas necesidades, la ciencia, experiencias y aportes de diversos autores en el campo de la neuro pedagogía, han evidenciado que las emociones ayudan a fomentar y fortalecer los aprendizajes de los estudiantes, mediante la activación de redes neuronales y reforzamiento de conexiones simpáticas, lo cual contribuye a hacerlos sentir más motivados y fortalecidos para el logro de sus objetivos.

En 1983, Howard Gardner (cit. en Emst - Slavit, 2001) dio a conocer su teoría de inteligencias múltiples en el libro *Frames Of Mind*, dejando claro que existen dos inteligencias asociadas a las emociones, tales como la intrapersonal e interpersonal, lo cual permitió abrir espacios para la reconceptualización de la educación sostenida en el área emocional. Posteriormente, en el año 1990 Peter Salovey y John Mayer (cit. en Bisquerra, 2009) asumieron el término de inteligencia emocional como la habilidad de manejar los sentimientos y emociones para guiarlos hacia nuestros pensamientos y acciones.

De acuerdo con las posturas anteriores, resulta necesario prestar especial énfasis a la atención de la dimensión emocional de la persona y en caso de trabajar la de los estudiantes, se asume que estos son capaces de educar y modular sus emociones, sentimientos y expresarlos para convertirlos en una guía y estímulo de vida. Bajo esta perspectiva, Goleman (1995, pp. 80-81) sostiene que la inteligencia emocional comprende cinco

competencias principales: la conciencia emocional propia, la habilidad para regular las emociones, la capacidad de automotivación, la habilidad para reconocer las emociones de los demás y el manejo de las relaciones interpersonales. Esta inteligencia facilita el aprendizaje de los estudiantes y permite mejorar sus conductas y actitudes con el entorno inmediato que los rodea, además establece una relación entre el rendimiento académico y pensamiento positivo (altas expectativas que pueden conseguirse), he aquí la importancia de abordar los hallazgos de este autor, para utilizarla favorablemente en la generación de nuevos aprendizajes.

En investigaciones similares (Casanatán Miranda, 2017) concluyen que fortalecer las habilidades sociales intrapersonales, tales como la comprensión emocional personal y la capacidad de autorregulación, de manera sistemática y específica, especialmente en los primeros años de formación educativa, favorece en los estudiantes el rendimiento académico y exige al estudiante comprender sus propios sentimientos y emociones aceptándose tal como es, es decir, reconociendo sus fortalezas, debilidades, al lograr su independencia emocional.

Es así, que el presente trabajo de investigación propone al docente tutor como principal actor y referente en el manejo de la Inteligencia Emocional en la Escuela Profesional de Educación Física de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) la cual contiene a una población aproximada atendida y estimada de 1236 estudiantes matriculados en el periodo académico 2020 a la actualidad en ambas escuelas, para fortalecer el acompañamiento tutorial con especial atención al trabajo de emociones para optimizar la generación de nuevos aprendizajes.

Además, esta investigación se sustenta en la

importancia del manejo de emociones desde la inteligencia emocional en la labor tutorial que brindan los docentes de la UNMSM a los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física. La cual es de tipo cualitativa y su diseño consiste en un estudio de caso, el cual fue aplicado en un grupo de docentes tutores que buscaba que éstos logren reconocerlas y puedan percibir la necesidad de su manejo a nivel de competencias.

Para llevarla a cabo, se utilizó el Modelo de Inventario de Cociente Emocional BarOn (I-CE) de 1997 (BarOn y Parker, 2018), el cual aborda la inteligencia no cognitiva desde dos enfoques distintos: uno sistémico y otro topográfico. Estos enfoques se reflejan en un inventario que calcula un cociente emocional general y cinco cocientes emocionales compuestos, los cuales se puntúan y ponderan en función a valores asignados a quince subcomponentes respectivamente.

El modelo anteriormente descrito sostiene que la inteligencia emocional está compuesta por diversos componentes: uno intrapersonal, uno interpersonal, uno de adaptabilidad, uno de manejo del estrés y finalmente uno del estado de ánimo general (CAG). Este último componente se centra en evaluar tanto el nivel de felicidad (FE) como el grado de optimismo (OP) de una persona, lo que permite identificar los aspectos positivos de la vida que contribuyen a mantener una actitud constructiva incluso frente a situaciones adversas y emociones negativas. Asimismo, este modelo define a la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades personales, emocionales, sociales y destrezas que influyen en nuestra capacidad para adaptarnos, afrontar las exigencias y a su vez las presiones del entorno. Esto subraya la importancia de la inteligencia emocional en el sujeto

como un factor altamente influyente en el desarrollo de su capacidad para alcanzar el éxito en la vida, lo cual impacta directamente en su bienestar general y salud emocional en el tiempo.

Con este estudio se buscó visibilizar la necesidad de enfrentar nuestros problemas sociales con especial atención en los jóvenes y mirar como docentes tutores la forma en que venimos entendiéndolos para reflexionar sobre nuestras prácticas y desarrollar junto con ellos competencias para la vida, como aprendizajes que les permitirán incorporar conocimientos que van desde lo más simple a lo más complejo basándose en sus vivencias y tomando en cuenta las emociones y sentimientos que les estas les generan a lo largo de su vida.

Dichas necesidades, nos obligan a replantear nuestra práctica educativa a mediante de un nuevo sistema de aprendizajes que le permita al estudiante desarrollar su autonomía, autoconocimiento de emociones y capacidad de controlarlas mediante la automotivación, el reconocimiento de las emociones de los demás y gestión de las propias relaciones interpersonales con responsabilidad y bajo un acompañamiento tutorial que desarrolle sus competencias a nivel intrapersonal e interpersonal, orientadas al logro del éxito y bienestar de una sociedad que contribuya con el desarrollo socioeconómico y científico del país.

Al respecto, diversos estudios (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). respaldan que las habilidades emocionales en su conjunto son interrelacionadas con programas de aprendizaje socioemocional en el aula, los cuales podrían aplicarse para recoger y enfatizar la atención a la comprensión de emociones, sentimientos con su aporte en resolución de problemas y uso de razonamiento,

aprender a modular los estados afectivos propios y ajenos de los estudiantes.

En coherencia con lo anterior, la misión del Reglamento de Acompañamiento de Tutoría para Estudiantes de Pregrado de la UNMSM (Universidad Nacional de San Marcos, 2020), destaca su labor generadora y difusora del conocimiento científico, tecnológico y humanístico, y al mismo tiempo afirma su compromiso en la preservación del medio ambiente y desarrollo sostenible del país, la formación de profesionales líderes e investigadores competentes, responsables y éticamente sólidos, caracterizados por valores y respeto hacia la diversidad cultural. Especialmente ante una coyuntura que demanda mayor atención y valor hacia la identidad nacional, cultura de calidad, excelencia y responsabilidad social, mediante un acompañamiento responsable al estudiante, centrado en el desarrollo de sus competencias para el manejo de emociones asociadas al compromiso social y éxito en la vida.

La Labor Tutorial

López-Gómez (2015) asume que labor tutorial universitaria es un proceso formativo conducido por docentes, que la ponen en práctica mediante diversas acciones teniendo en cuenta la especificidad de la formación universitaria y las necesidades del estudiante, la cual se desarrolla a través de un sistema orientador de acompañamiento personal integral, cuyo objetivo es informar, apoyar, asesorar y guiar sobre el estado de las dimensiones académicas como la personal – social y la profesional.

La labor tutorial (Gairín et. al, 2004) brinda dirección en temas académicos, profesionales y personales, con el propósito de desarrollar un plan de trabajo más enfocado en el diseño y configuración

de una trayectoria más trascendente y adecuada a la carrera universitaria elegida. A su vez, la tutoría puede ser considerada como el acompañamiento, seguimiento y apoyo al proceso de personalización de los aprendizajes y desarrollo de competencias profesionales y personales en los estudiantes (Lobato Fraile, et. al. 2005). Mientras que, desde un enfoque socioformativo (Hernández y Tobón, 2017), la tutoría se establece como un proceso permanente de evaluación, apoyo y seguimiento destinado a la formación integral de las personas, teniendo en cuenta tanto su desempeño académico como su crecimiento personal, social y profesional, proyectados hacia el largo plazo.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), impulsa nuevos enfoques en la práctica educativa, alejándose de aquel tradicionalmente centrado solo en la enseñanza y más bien acercándose en propósito hacia enfoques que promueven una visión educativa que insta a las instituciones de educación superior (IES) a diseñar, construir y ejecutar prácticas tutoriales integrales centradas en las necesidades de aprendizaje del estudiante, disponibles a lo largo de toda su formación y conducidas por docentes idóneamente preparados (ANUIES, 2000).

Inteligencia Emocional

Según Salovey y Mayer (1990), la inteligencia emocional se concibe como la habilidad para gestionar eficazmente los sentimientos y emociones, discernir entre ellos y emplear el conocimiento emocional para guiar el propio pensamiento y comportamiento. Lo cual va de la mano con un modelo dividido en cuatro bloques para analizarla:

1. Percepción emocional: se refiere a la

capacidad de reconocer, interpretar, valorar y comunicar emociones mediante diversos medios como el lenguaje, la conducta, expresiones artísticas, la música, entre otros.

2. Facilitación emocional del pensamiento: proceso que convierte a las emociones del sujeto en conscientes y dirige su pensamiento hacia información emocionalmente relevante. Con él es posible que el estado de humor realice cambios en la perspectiva de los individuos, por ejemplo, desde el optimismo al pesimismo, en función a diferentes puntos de vista observados.

3. Comprensión emocional: consiste en comprender y analizar las emociones. La capacidad de dar un nombre a las emociones, reconocer las relaciones entre estas y las palabras.

4. Regulación emocional: es la habilidad para distanciarse de una emoción, regular las emociones en uno mismo y en otros, la capacidad de mitigar las emocionales negativas y potenciar las positivas, sin reprimir o exagerar la información que transmiten a la mente, etc.

Por otra parte, Goleman (1995) postula que la inteligencia emocional consiste en:

- Conocer las propias emociones
- Manejar las emociones
- Motivarse a uno mismo.
- Reconocer las emociones del otro.

Además, BarOn (1997) la define como un conjunto de destrezas y habilidades que influyen en la capacidad de las personas para comprenderse a sí mismas, comprender a los demás, expresar sus emociones y manejar eficazmente las situaciones cotidianas. A partir de su modelo de inteligencia emocional - social considera la existencia de cinco dimensiones básicas:

- **Intrapersonal:** componente que toma en cuenta, las emociones del individuo, así como su auto expresión. Se encuentra conformado por competencias como la autoconciencia emocional, el autoconocimiento, independencia, asertividad y auto actualización.
- **Interpersonal:** componente que prioriza el análisis de la ciencia social y las relaciones interpersonales que desarrollan los individuos. Entre las habilidades y competencias que lo caracterizan: empatía y responsabilidad social.
- **Manejo del estrés:** componente centrado en el manejo de emociones y su regulación ante diversas situaciones, mediante habilidades como el control de impulsos y tolerancia hacia el estrés.
- **Adaptabilidad:** componente que se asocia al manejo de los cambios por parte del individuo. Se encuentra conformado por habilidades y competencias como la resolución de conflictos, flexibilidad y el chequeo de la realidad.
- **Humor:** componente asociado con la capacidad del individuo para motivarse y conducirse en la vida, el cual comprende habilidades como el optimismo y la sensación de felicidad.

Algo que tienen en común las posturas presentadas, es la importancia de identificar las competencias socioemocionales como parte de los aprendizajes en los profesionales, en este caso haciendo referencia a los estudiantes universitarios, quienes necesitan manejar habilidades emocionales para hacer frente a situaciones cotidianas de estrés y actividades académicas que algunas veces generan malestar y cansancio.

Asimismo, si los docentes tutores abordaran estas situaciones con actividades que propicien el manejo emocional durante el acompañamiento a

sus estudiantes de pregrado, contribuirían mejor con el cumplimiento de su proyecto de vida a nivel académico y personal, trabajando en habilidades como la capacidad de resiliencia, empatía, resolución de conflictos y no solo en aquellas centradas en los procesos cognitivos frente a los diferentes desafíos que la vida universitaria exige a los estudiantes.

En la revisión de estudios nacionales encontramos que Leiva y León (2022) abordaron el estudio de la inteligencia emocional y su influencia en el desempeño docente, en una universidad privada durante el año 2021, donde describen como la percepción de la inteligencia emocional en el estudiante contribuye un mejor desempeño docente. Esta investigación descriptiva concluyó que dicha inteligencia es un factor de gran relevancia en el desempeño del docente universitario, el cual vive expuesto a diversos momentos de estrés dentro de la dinámica laboral, la cual le exige una forma de proceder adecuada con sus estudiantes.

Asimismo, Medrano (2021) investigó cómo se comporta la inteligencia emocional mediante la acción tutorial universitaria en un grupo de estudiantes pertenecientes a la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, ubicada en la ciudad de Yanahuanca. Esta investigación que se llevó a cabo el año 2019, fue de tipo aplicativo-experimental y sirvió para determinar el impacto de la tutoría universitaria en la inteligencia emocional de dos grupos de estudiantes distintos, quienes conformaron una muestra de 48 sujetos. Los datos se obtuvieron mediante la aplicación de la prueba de BarOn en un grupo de control que participó en 14 sesiones de clase con actividades vivenciales sobre el manejo de la inteligencia emocional. Lo cual permitió concluir que la acción tutorial universitaria influyó

significativamente en la adquisición y la aplicación práctica de habilidades estrechamente vinculadas a la inteligencia emocional.

Florián (2019) en su investigación descriptiva y correlacional de carácter mixto, sobre los constructos inteligencia emocional y tutoría docente, aplicada en 122 estudiantes que cursaron prácticas preprofesionales en 2016 (40% de la población estudiantil), durante el décimo semestre en la Facultad de Educación- Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Pudo determinar que existe una relación entre ambos constructos, con ayuda de la prueba de BarOn, que se aplicó para recoger información sobre los 5 componentes o dimensiones de dicha inteligencia, tales como la intrapersonal, interpersonal, estado de ánimo, manejo de estrés y adaptabilidad o capacidad de ajuste. También empleo una escala de Likert para analizar estadísticamente los comportamientos asociados a la tutoría docente, tales como habilidades pedagógicas, profesionales y competencias actitudinales, habilidades profesionales. Finalmente, se logró confirmar la existencia de una relación significativamente positiva entre la inteligencia emocional y sus componentes, con la tutoría docente brindada a todos los estudiantes que formaron parte del estudio.

En la investigación Carrera (2018) para la disertación doctoral investigó el comportamiento de las variables inteligencia emocional, asertividad y bienestar psicológico en estudiantes del I ciclo de la Facultad de Administración y Contabilidad – Universidad Peruana de Los Andes de Huancayo 2016. La investigación realizada por este autor fue descriptiva y correlacional y a partir de ella se identificó la presencia de una correlación positiva y altamente significativa del 76.7% entre la inteligencia

emocional, asertividad y el bienestar psicológico, en cuanto al comportamiento de variables en la muestra de estudiantes que participaron en el estudio. Lo cual permitió concluir que a mayor inteligencia emocional y asertividad propiciadas por los docentes con sus estudiantes, también existirán mejores niveles de bienestar psicológico y viceversa. Resaltando además la importancia de implementar talleres de inteligencia emocional dirigidos a estudiantes de los primeros ciclos como la recomendación más destacada.

Camones (2018) investigó la relación que existe entre las variables inteligencia emocional y rendimiento académico, teniendo como participantes a estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). La investigación cuantitativa se apoyó del método hipotético-deductivo, basado en el diseño observacional, transeccional y correccional-causal. El autor realizó una medición del rendimiento académico influenciado por la inteligencia emocional, la cual se validó con el método Alfa de Cronbach, con el propósito de determinar la relación causa-efecto entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes participantes, lo cual corroboró que a mayor predominancia de la dimensión adaptabilidad en la inteligencia emocional, mayor será el rendimiento académico de dichos estudiantes.

Casanatán (2017) realizó una investigación de diseño cuasiexperimental para indagar sobre los efectos de un programa de tutoría orientado hacia el desarrollo de la inteligencia emocional y mejora del rendimiento académico de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada. Dicha investigación tuvo dentro de sus objetivos fortalecer las competencias y habilidades sociales de dichos estudiantes para un manejo esencial de

la inteligencia emocional durante sus primeros años de vida universitaria. El autor utilizó la prueba de BarOn como instrumento para recoger información y analizar la variable inteligencia emocional en el programa de tutoría aplicado, para relacionarla con los resultados del rendimiento académico, tomando como referencia los promedios ponderados de los estudiantes evaluados, en un momento anterior y posterior al desarrollo de programa. Finalmente, sus hallazgos permitieron concluir que la programación de sesiones y ejecución de talleres de desarrollo de la inteligencia emocional, fueron eficaces y beneficiosos para los estudiantes, porque esta se trabajó de manera integral en todas sus áreas o dimensiones.

Jiménez (2022), realizó una investigación aplicada en docentes de la ciudad de Puebla-México, sobre la inteligencia emocional en estudiantes que cursaban estudios universitarios durante la pandemia de SARS-Cov-2. Este estudio buscó realizar un estudio correlacional cuantificable y de contrastación entre las variables práctica docente y desarrollo de la inteligencia emocional, concluyendo que la pandemia provocada por el virus SARS-Cov-2 afectó el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje del nivel superior, debido a que los estudiantes modificaron su escenario habitual de salón de clases por uno completamente virtual, el cual impactó en su atención emocional, respuestas fisiológicas e imagen que tienen de sí mismos como resultado de la percepción que generó en ellos la implementación de clases virtuales por sus docentes.

Soria Aldavero (2022) realizó un estudio exploratorio y comparativo sobre la autopercepción de habilidades emocionales en docentes y a partir de él pudo identificar que estos son capaces de reconocer la influencia directa de su estado de

ánimo en su desempeño laboral. También consideró necesario que el docente ofrezca cuidadosamente condiciones positivas en el aspecto emocional, que favorezcan el proceso de enseñanza - aprendizaje que se produce con sus estudiantes, tales como la motivación, buena comunicación, comprensión y adecuada relación con ellos, especialmente para manejar situaciones personales y emocionales negativas que puedan aparecer durante el dictado de clases. Con ello, se sostiene que los docentes deben contar con habilidades emocionales positivas básicas que propicien un buen trato hacia sus estudiantes, sobre todo desde la acción tutorial, para garantizar la calidad de la enseñanza, el logro de sus objetivos y un clima de disciplina, empatía, respeto y confianza en la relación docente tutor-estudiante.

Martínez Cabarcas (2021) llevó un estudio de carácter correlacional y transversal para determinar la relación existente entre inteligencia emocional y la salud mental de un grupo de estudiantes en una universidad privada en la ciudad de Barranquilla-Colombia. Su estudio consistió en el análisis entre la variable inteligencia emocional y la variable la salud mental, evidenciando que existen relaciones, tanto negativas como positivas, entre la variable inteligencia emocional con sus dimensiones atención, reparación y claridad; y la variable salud mental con sus dimensiones bienestar psicológico, bienestar subjetivo y bienestar social. Concluyendo que no necesariamente los estudiantes de nivel alto de inteligencia emocional poseen mayor o menor nivel de salud mental, lo cual es motivo de profundización en una futura investigación causal o explicativa, donde se considere un número mayor de variables para determinar la influencia de otros factores.

Sánchez y Duarte (2020) analizaron la percepción

emocional del docente tutor de pregrado sobre los procesos de aprendizaje que atraviesa el estudiante de educación superior, en la modalidad de estudios a distancia en una universidad privada. Su investigación se distinguió por ser cualitativa-descriptiva y estuvo centrada en el estudio de la conciencia emocional y el proceso de identificación de emociones, aspectos que podrían presentar obstáculos durante el proceso enseñanza-aprendizaje realizado por los estudiantes. Concluyendo que, si emociones como la alegría, miedo, confusión y enojo, se encuentran debidamente identificadas y/o diferenciadas, tanto por el estudiante como el docente tutor, el proceso de educación a distancia o virtual puede generar los mismos resultados emocionales que en los ambientes de aprendizaje presenciales (aulas, laboratorios, talleres). Asimismo, considero que emociones como satisfacción, entusiasmo, empatía y bienestar, deben ser promovidas por los docentes tutores en sus clases, para obtener dichos resultados.

Rol del docente tutor

Según el Plan Inicial de Formación del Profesorado de la Unidad de Formación Universitaria de la Universidad de Murcia - FIPRUMU (Madrid Izquierdo, cit. en Universidad de Murcia, 2007), el tutor universitario es aquel docente que ha de tener motivación y preparación para la docencia, así como un interés por el desarrollo del estudiante como persona y como futuro profesional.

El Reglamento de acompañamiento de Tutoría para Estudiantes de Pregrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2020) define a la tutoría universitaria como un proceso dirigido hacia la formación integral del estudiante.

Tal como señala el artículo 4° del Reglamento

General de Tutoría de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2018), que define a la tutoría académica como el proceso de apoyo extracurricular, orientación y acompañamiento al estudiante durante su formación profesional en la UNMSM. Por ende, es el docente quién tiene la responsabilidad de orientar y acompañar en forma individual o grupal, al estudiante para su desarrollo académico y este en su rol de tutor académico podrá atender hasta un número de seis (06) estudiantes con matrícula observada por semestre.

MÉTODO

Esta investigación se sustenta en la importancia del manejo de emociones desde la inteligencia emocional en la labor tutorial que brindan los docentes de la UNMSM a los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Física. La cual es de tipo cualitativa y su diseño consiste en un estudio de caso, el cual fue aplicado en un grupo de docentes tutores y también a un grupo de estudiantes, el cual busca que estos logren reconocerlas y puedan percibir la necesidad de su manejo a nivel de competencias. Cabe indicar que también fueron tomadas en cuenta para los estudiantes

Se ha elegido este enfoque porque resulta necesario profundizar sobre las situaciones experimentadas a nivel emocional por los docentes tutores con los estudiantes universitarios de pregrado, a fin de buscar explicaciones y encontrar soluciones que permitan desarrollar una base cualitativa sólida (materiales de trabajo y publicaciones) con conocimientos para identificar y evaluar las principales problemáticas personales y profesionales, tales como actitudes negativas y

sentimientos individuales. Asimismo, se pretende comprender aquellos componentes de la inteligencia emocional más influyentes en el logro de metas de los estudiantes, para optimizar el servicio profesional de tutoría que se brinda en Escuela de Educación Física de la Facultad de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos permitieron identificar subvariables de inteligencia emocional intrapersonal, tales como la comprensión emocional de uno mismo, el asertividad, el autoconcepto, la autorrealización y la independencia. Asimismo, se identificaron subvariables de inteligencia emocional interpersonal, como la empatía, la responsabilidad social y las relaciones interpersonales. Según los entrevistados consideraron que para una tutoría efectiva: el autoconocimiento y la empatía son elementos claves para la construcción de ambientes de aprendizaje positivos que sean favorables y efectivos para los estudiantes.

Este estudio contribuye a la comprensión del papel de la inteligencia emocional y las habilidades, socioemocionales en la tutoría universitaria proporcionando evidencia sobre su importancia

para la interacción efectiva entre docentes tutores y estudiantes.

A nivel intrapersonal, se destaca la importancia del autoconocimiento para que los docentes tutores asuman sus propias limitaciones, afirmen sus capacidades, talentos y metas. A nivel interpersonal, se reconoce al buen trato como factor clave para la construcción de ambientes de aprendizaje positivos y más efectivos.

Se considera que este estudio contribuye a la comprensión del papel de la inteligencia emocional y las habilidades socioemocionales en la tutoría universitaria, específicamente en la Escuela Profesional de Educación Física de la UNMSM. proporcionando evidencia sobre su importancia para la interacción efectiva entre docentes tutores y estudiantes.

Asimismo, los resultados obtenidos brindarán aportes y sugerencias para la elaboración de perfiles del docente tutor, basados en competencias socioemocionales que contribuyan a la protección de la integridad del estudiante en su aula mater.

Las tablas deben seguir el siguiente formato:

DISCUSIÓN

Resultados de los cuestionarios aplicados a estudiantes y docentes

Pregunta 1 Aporte de la IE según los estudiantes

Aspecto	Porcentaje	Descripción
Empatía	33%	Permite comprender y compartir las emociones de los estudiantes, creando un ambiente de apoyo y confianza.
Comunicación efectiva	17%	Facilita la transmisión clara y precisa de ideas, instrucciones y retroalimentación, fomentando la comprensión mutua.
Desarrollo de capacidades para un buen clima en el aula	42%	Promueve la resolución de conflictos, la colaboración, el respeto y la motivación, impactando positivamente en el aprendizaje.
Capacidades en las relaciones intrapersonales	8%	Fortalece la autoconciencia emocional, el autocontrol y la capacidad de afrontar situaciones desafiantes, mejorando el bienestar del tutor.

- Las habilidades de inteligencia emocional también contribuyen a un clima positivo en el aula. Un tutor con alta IE puede fomentar la colaboración entre los estudiantes, resolver conflictos de manera efectiva y crear un ambiente de respeto mutuo.
- La inteligencia emocional también es importante para las relaciones intrapersonales del tutor. Un tutor con alta IE puede ser más consciente de sus propias emociones, manejarlas de manera efectiva y afrontar situaciones desafiantes con resiliencia.
- La comunicación efectiva es esencial para transmitir información clara y precisa a los estudiantes, proporcionar retroalimentación constructiva y gestionar las interacciones en el aula. Un tutor con buena comunicación emocional sabe escuchar activamente, expresar sus ideas de manera respetuosa y crear un diálogo abierto con los estudiantes.

Pregunta 1 Aporte de la IE según los Docentes tutores

Aspecto	Porcentaje	Descripción
Empatía y comprensión de las emociones	20%	Permite comprender y compartir las emociones de los estudiantes, creando un ambiente de apoyo y confianza.
Autoconocimiento emocional	20%	Facilita la identificación y comprensión de las propias emociones, permitiendo una mejor gestión de las mismas y una comunicación más efectiva.
Desarrollo de capacidades interpersonales	40%	Promueve la resolución de conflictos, la colaboración, el respeto y la motivación, impactando positivamente en el aprendizaje.

- El autoconocimiento emocional es igualmente importante. Un tutor que comprende sus propias emociones puede manejarlas de manera efectiva, comunicarse con claridad y afrontar situaciones desafiantes con resiliencia. Esto contribuye a su propio bienestar y a su capacidad para apoyar a los estudiantes de manera efectiva.
- Las habilidades de inteligencia emocional también contribuyen al desarrollo de capacidades interpersonales en el aula. Un tutor con alta IE puede fomentar la colaboración entre los estudiantes, resolver conflictos de manera efectiva y crear un ambiente de respeto mutuo. Esto, a su vez, puede mejorar el rendimiento académico y el bienestar general de los estudiantes.

Pregunta 2 ¿Cómo practico la escucha activa en mi rol de tutor según los estudiantes?

Aspecto	Porcentaje	Descripción
Situaciones deseables	46%	Los estudiantes esperan que el tutor demuestre mejor empatía: Que comprenda y comparta sus emociones, creando un ambiente de apoyo y confianza. Los estudiantes señalan que el docente debe mejorar en: Escucha activa: Dedicar más tiempo a escuchar atentamente sus ideas y preocupaciones.
Áreas de mejora para el docente	54%	Empatía: Mostrar mayor comprensión y conexión con sus emociones. Diálogo abierto: Fomentar una comunicación más abierta y bidireccional. Comunicación efectiva: Expresarse de manera más clara, precisa y constructiva. Comprensión de sus necesidades: Adaptar su enfoque de enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante.

- Los resultados indican que los estudiantes tienen expectativas claras sobre el rol del tutor. Desean que sus tutores sean personas con habilidades interpersonales sólidas, que puedan crear un ambiente de aprendizaje positivo y apoyarlos en su proceso educativo.
 - Es importante que los tutores sean conscientes de estas expectativas y hagan un esfuerzo por mejorar en las áreas identificadas por los estudiantes.
- Esto les permitirá cumplir mejor con su rol y satisfacer las necesidades de sus estudiantes de manera más efectiva.
- En general, la comunicación efectiva, la empatía y la escucha activa son habilidades esenciales para cualquier tutor que busca crear un ambiente de aprendizaje positivo y apoyar a sus estudiantes de manera efectiva

Pregunta 2 ¿Cómo practico la escucha activa en mi rol de tutor según los docentes?

Aspecto	Porcentaje	Descripción
Conocimiento de la escucha activa	90%	La mayoría de los docentes tienen una comprensión general del concepto de la escucha activa y su importancia en el rol de tutor.
Aplicación de la escucha activa	10%	Un porcentaje menor de docentes menciona ejemplos concretos de cómo implementan la escucha activa en su práctica diario.

Los resultados presentados en el cuadro indican que, si bien la mayoría de los docentes están familiarizados con el concepto de la escucha activa, existe una brecha entre el conocimiento y la aplicación práctica. Esto sugiere que los docentes podrían beneficiarse de capacitación o apoyo para implementar estrategias efectivas de escucha activa en su rol de tutor.

Algunas estrategias de escucha activa que los tutores pueden implementar incluyen:

- Prestar atención plena a lo que el estudiante está diciendo: Evitar distracciones y mantener contacto visual.
- Hacer preguntas abiertas para fomentar la conversación: Demostrar interés genuino en lo que el estudiante tiene que decir.
- Parafrasear lo que el estudiante ha dicho para asegurar la comprensión: Demostrar que se ha prestado atención y se ha entendido el mensaje.
- Evitar interrumpir o juzgar al estudiante: Permitir que el estudiante se exprese libremente sin interrupciones.
- Mostrar empatía y comprensión: Demostrar que se comprenden los sentimientos del estudiante.

Pregunta 3 ¿Cómo aplico el concepto de conocerse a sí mismo con sus estudiantes? (estudiantes)

Aspecto	Porcentaje	Descripción
Beneficios del conocimiento de sí mismos	32%	Los estudiantes y docentes reconocen los beneficios del autoconocimiento, expresándolos como:
Desarrollo del autoconocimiento	40%	Los estudiantes consideran que los docentes pueden apoyarlos en el desarrollo del autoconocimiento a través de Estrategias: Proporcionar herramientas y actividades para el autoconocimiento. Ser ejemplo: Demostrar habilidades de autoconocimiento y autorregulación
Apoyo docente para el autoconocimiento	28%	Los estudiantes consideran que los docentes pueden apoyarlos en el desarrollo del autoconocimiento a través de Estrategias: Proporcionar herramientas y actividades para el autoconocimiento. Ser ejemplo: Demostrar habilidades de autoconocimiento y autorregulación

Es importante que los docentes brinden apoyo a sus estudiantes para que desarrollen su autoconocimiento a través de estrategias como:

- Actividades de reflexión: Fomentar la reflexión sobre experiencias, emociones y pensamientos.
- Análisis de fortalezas y debilidades: Ayudar a los estudiantes a identificar sus capacidades y áreas de mejora.

- Dinámicas de grupo: Promover la interacción y la comunicación entre estudiantes para compartir experiencias y perspectivas.
- Enseñanza de habilidades de autorregulación: Ayudar a los estudiantes a gestionar sus emociones y comportamientos.

Pregunta 3 ¿Cómo aplico el concepto de conocerse a sí mismo según los Docentes?

Aspecto	Porcentaje	Descripción
Beneficios del autoconocimiento	90%	Los docentes señalan que el autoconocimiento les permite a los estudiantes: Descubrir sus talentos, identificar sus habilidades y aptitudes naturales. Reconocer sus capacidades. Tomar conciencia de su potencial y sus posibilidades. Mejorar su autoestima: Desarrollar una imagen positiva de sí mismos. Aumentar su valor personal: Reconocer su valor como individuos
Rol del trato positivo en el autoconocimiento	10%	Mencionan que un trato positivo por parte de los demás puede contribuir a su autoconocimiento al Fomentar la confianza en sí mismos: Sentirse valorados y apoyados. Reforzar sus fortalezas: Recibir reconocimiento por sus logros y habilidades. Brindar una perspectiva positiva: Ayudarles a verse a sí mismos de manera más favorable

En el cuadro indican que los estudiantes asocian el autoconocimiento con una serie de beneficios positivos para su desarrollo personal. Al descubrir sus talentos, reconocer sus capacidades y mejorar su autoestima, los estudiantes pueden fortalecer su identidad y aumentar su confianza en sí mismos.

Es importante destacar que, si bien el 90% de los estudiantes señalan que el autoconocimiento se desarrolla a través de procesos internos de descubrimiento y reflexión, el 10% reconoce la influencia del trato positivo por parte de los demás.

Un ambiente positivo en el aula, donde los estudiantes se sientan valorados, apoyados y reconocidos por sus logros, puede contribuir significativamente al desarrollo de su autoconocimiento.

En este sentido, los docentes juegan un papel crucial al crear un ambiente de aprendizaje positivo y brindar a sus estudiantes oportunidades para explorar sus talentos, desarrollar sus habilidades y fortalecer su autoestima. Al fomentar el autoconocimiento en sus estudiantes, los docentes pueden contribuir a su crecimiento personal, académico y social.

Pregunta 4 estudiantes ¿Cómo reconozco las relaciones interpersonales de los estudiantes en mi rol de tutor?

Aspecto	Porcentaje	Descripción
Reconocimiento de las relaciones personales	40%	Los estudiantes consideran que se reconocen las relaciones personales en las interacciones durante las sesiones de clase a través de: Habilidades para establecer relaciones satisfactorias: Fomentar la comunicación efectiva, el respeto mutuo y la empatía. Cercanía emocional: Crear un ambiente de confianza y apoyo donde los estudiantes se sientan seguros para expresarse. Mostrar interés genuino en las experiencias y emociones de los estudiantes
Evidencia de actuaciones favorables	60%	Los estudiantes identifican situaciones en las que se pueden evidenciar actuaciones favorables orientadas a: la Cooperación positiva. trabajar en equipo para alcanzar objetivos común Participación activa Involucrarse en las actividades de clase y compartir ideas. Relaciones constructivas: Construir vínculos positivos con compañeros y docentes.

Los resultados presentados indican que los estudiantes valoran el reconocimiento de las relaciones personales en el aula. Consideran que las habilidades para establecer relaciones satisfactorias, la cercanía emocional y la forma de expresar las emociones son aspectos importantes en el proceso de aprendizaje. Además, los estudiantes identifican situaciones en las que se pueden evidenciar actuaciones favorables orientadas a la cooperación positiva, la participación activa y las relaciones constructivas. Estas actuaciones son fundamentales para crear un ambiente de aprendizaje positivo y propicio para el desarrollo integral de los estudiantes.

Importante que los docentes promuevan el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en sus estudiantes. Esto se puede lograr a través de diversas estrategias, como:

- Actividades de trabajo en equipo: Fomentar la colaboración y la comunicación entre estudiantes.
- Dinámicas de resolución de conflictos: Enseñar estrategias para resolver conflictos de manera pacífica y constructiva.
- Enseñanza de habilidades de empatía: Ayudar a los estudiantes a comprender y compartir las emociones de los demás.
- Promoción del respeto mutuo: Crear un ambiente donde todos los estudiantes se sientan valorados y respetados.

Pregunta 4 docentes ¿Qué estrategias de IE utilizó para mejorar las relaciones interpersonales en los estudiantes en mi rol de tutor?

Aspecto	Porcentaje	Descripción
Reconocimiento de las relaciones personales	70%	Los docentes consideran que se reconocen las relaciones personales en las interacciones durante las sesiones de clase a través de: Habilidades para establecer relaciones satisfactorias: Fomentar la comunicación efectiva, el respeto mutuo y la empatía. Cercanía emocional: Crear un ambiente de confianza y apoyo donde los estudiantes se sientan seguros para expresarse.
Evidencia de actuaciones favorables	30%	Los docentes identifican situaciones en las que se pueden evidenciar actuaciones favorables orientadas a: Cooperación positiva: Trabajar en equipo para alcanzar objetivos comunes. Participación: Involucrarse en las actividades de clase y compartir ideas. Relaciones constructivas: Construir vínculos positivos con estudiantes y colegas.

Las respuestas de los docentes demuestran la importancia de las relaciones personales en el aula, aunque existe una brecha entre el reconocimiento y la evidencia de actuaciones favorables.

Esta brecha entre el reconocimiento y la práctica sugiere que los docentes podrían beneficiarse de apoyo para implementar estrategias que promuevan activamente las relaciones personales positivas en el aula.

Es importante destacar que las relaciones personales positivas en el aula no solo benefician a los estudiantes, sino que también contribuyen al bienestar y la satisfacción profesional de los docentes. Al crear un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo, los docentes pueden mejorar su propio desempeño y disfrutar más de su trabajo.

Pregunta 5 docentes ¿Qué estrategias de IE utilizó para mejorar las relaciones interpersonales en los estudiantes en mi rol de tutor?

Aspecto	Porcentaje	Descripción
Estrategias y conceptos para mejorar las relaciones interpersonales	60%	Los estudiantes y docentes mencionan o describen estrategias y conceptos para mejorar las relaciones interpersonales, tales como: Comunicación efectiva: Escuchar atentamente, expresarse con claridad y respeto, y ser empático. Abordar los desacuerdos de manera pacífica y constructiva, buscando soluciones que beneficien a todas las partes. Trabajo en equipo: Colaborar con otros para alcanzar objetivos comunes, fomentando la confianza y el apoyo mutuo. Empatía: Comprender y compartir los sentimientos de los demás, mostrando interés genuino en sus experiencias y perspectivas. Respeto mutuo: Valorar las opiniones, ideas y diferencias de los demás, creando un ambiente de inclusión y aceptación.
Situaciones deseables que faltan implementar	40%	Los estudiantes señalan situaciones deseables que faltan implementar para mejorar las relaciones interpersonales, como: Mayor tiempo para la interacción social: Fomentar espacios donde los estudiantes puedan interactuar entre sí y con los docentes de manera informal, creando oportunidades para construir relaciones y desarrollar habilidades sociales. Actividades que promuevan el trabajo en equipo: Implementar dinámicas y proyectos que requieran la colaboración entre estudiantes, Programas de mediación y resolución de conflictos

Los resultados presentados indican que tanto estudiantes como docentes reconocen la importancia de las relaciones interpersonales positivas en el ámbito educativo. Los estudiantes y docentes mencionan

diversas estrategias y conceptos para mejorar estas relaciones, mientras que también señalan situaciones deseables que faltan implementar para crear un ambiente más favorable.

Pregunta 5 docentes ¿Qué estrategias de IE utilizó para mejorar las relaciones interpersonales en los estudiantes?

Aspecto	Porcentaje	Descripción
Conocimiento y estrategias para mejorar las relaciones interpersonales	80%	Mencionan o describen estrategias y conocimientos precisos de los principios de las relaciones interpersonales. - Ejemplos: Comunicación efectiva, resolución de conflictos, trabajo en equipo, empatía, respeto mutuo, conocimiento de principios como la comunicación asertiva, la escucha activa, la empatía, la inteligencia emocional y la resolución de conflictos.
Situaciones deseables que faltan implementar	20%	Señalan situaciones deseables que faltan implementar para mejorar las relaciones interpersonales. - Ejemplos: Mayor tiempo para la interacción social, actividades que promuevan el trabajo en equipo, programas de mediación y resolución de conflictos, capacitación para docentes en habilidades socioemocionales, clima escolar positivo.

• Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes y docentes (80%) tienen un buen conocimiento de las estrategias y principios de las relaciones interpersonales, un porcentaje menor (20%) señala que faltan implementar situaciones

deseables para poner en práctica estos conocimientos. Esto sugiere que existe una brecha entre el conocimiento y la acción, y que es necesario crear oportunidades para que los estudiantes y docentes puedan aplicar lo que saben en su vida diaria.

Pregunta 6 ¿Qué estrategias de IE utilizó en mi rol de tutor según los estudiantes?

Aspecto	Porcentaje	Descripción
Estrategias de tutoría utilizadas por los tutores	57%	Los estudiantes señalan las estrategias que utilizan los tutores, tales como: Ejemplos relevantes: Utilizar ejemplos concretos y relacionados con la experiencia de los estudiantes para ilustrar los conceptos. Actividades prácticas: Implementar ejercicios, tareas y proyectos que permitan a los estudiantes aplicar lo aprendido. Retroalimentación constructiva: Proporcionar comentarios y sugerencias útiles para ayudar a los estudiantes a mejorar su desempeño. Apoyo emocional: Brindar apoyo y aliento a los estudiantes, fomentando su confianza y motivación. Explicaciones claras y concisas Brindar explicaciones detalladas y comprensibles de los conceptos y temas abordados
	43%	Los estudiantes señalan las estrategias que consideran que deberían ser utilizadas por los tutores, tales como: Mayor individualización: Uso de diversas herramientas y recursos como material audiovisual, juegos educativos y plataformas en línea, para hacer la tutoría más dinámica y atractiva. Fomento de la participación activa: Involucrar activamente a los estudiantes en el proceso de tutoría, Brindar apoyo y orientación a los estudiantes que enfrentan dificultades emocionales que pueden afectar su aprendizaje.

- Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes (57%) reconocen que los tutores utilizan diversas estrategias para ayudarlos en su aprendizaje. Esto es un aspecto positivo, ya que significa que los estudiantes perciben que los tutores están comprometidos con su éxito académico.
- Sin embargo, un porcentaje significativo de estudiantes (43%) también señala que hay estrategias que deberían ser utilizadas con mayor frecuencia o de manera más efectiva. Esto sugiere que existe una oportunidad para mejorar la calidad de la tutoría en algunos aspectos.

Pregunta 6 ¿Qué estrategias de IE utilizó en mi rol de tutor según los docentes?

Aspecto	Porcentaje	Descripción
Estrategias de tutoría utilizadas por los tutores	80%	Brindar explicaciones claras, detalladas y comprensibles de los conceptos y temas abordados. Aclarar dudas y responder. Presentar situaciones reales o casos de estudio para aplicar lo aprendido. Actividades prácticas: ejercicios, tareas y proyectos que permitan a los estudiantes aplicar lo aprendido Retroalimentación oportuna y constructiva sobre el desempeño de los estudiantes en las actividades, proporcionar comentarios y sugerencias útiles para ayudar a los estudiantes a mejorar su desempeño. Mostrar interés genuino en el progreso y bienestar de los estudiantes
Estrategias de tutoría que deberían ser utilizadas	20%	Individualización: Adaptar las estrategias de tutoría a las necesidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante. Utilizar diferentes métodos de enseñanza y evaluación para atender a la diversidad de estilos de aprendizaje. Incorporar material audiovisual, juegos educativos, plataformas en línea y otras herramientas tecnológicas Estimular la reflexión crítica, el pensamiento creativo y la resolución de problemas en los estudiantes. Guiar a los estudiantes en la organización del tiempo, la gestión de tareas y la preparación para exámenes.

Aspectos positivos:

- La mayoría de los estudiantes (80%) reconoce que los tutores utilizan diversas estrategias para ayudarlos en su aprendizaje. Esto indica que los estudiantes perciben que los tutores están comprometidos con su éxito académico.
- Los estudiantes identifican una variedad de estrategias utilizadas por los tutores, incluyendo explicaciones claras, ejemplos concretos, actividades prácticas, retroalimentación constructiva y apoyo emocional. Esto demuestra que los tutores están empleando diferentes métodos para abordar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Aspectos que mejorar:

- Un porcentaje menor de estudiantes (20%) señala que hay estrategias que deberían ser utilizadas con mayor frecuencia o de manera más efectiva. Esto sugiere que existe una oportunidad para mejorar la calidad de la tutoría en algunos aspectos.
- Los estudiantes identifican áreas donde se podría fortalecer la tutoría, como la individualización de las estrategias, el uso de una mayor variedad de recursos y herramientas, la promoción de una participación más activa de los estudiantes y el desarrollo de habilidades de estudio. Estas áreas podrían ser objeto de atención por parte de los tutores y las instituciones educativas

Pregunta 7 ¿Qué entiende por relaciones interpersonales según los estudiantes?

Aspecto	Porcentaje	Descripción
Comprensión de las relaciones interpersonales	47%	Reconocen que las relaciones interpersonales son vínculos que se establecen entre dos o más personas, caracterizados por la interacción, la comunicación y el intercambio social. Comprenden que las relaciones interpersonales se basan en elementos como la confianza, el respeto, la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos. Distinguen entre diferentes tipos de relaciones interpersonales, como amistades, relaciones familiares, relaciones románticas
Importancia de las relaciones interpersonales	53%	Reconocen el impacto en el bienestar: Consideran que las relaciones interpersonales positivas son esenciales para el bienestar emocional, social y psicológico de las personas. Aprecian el apoyo mutuo: Valoran la importancia de las relaciones interpersonales como fuente de apoyo, motivación y colaboración en diversos aspectos de la vida.

- Los resultados indican que casi la mitad de los estudiantes (47%) tienen una comprensión básica de lo que son las relaciones interpersonales. Esto es un aspecto positivo, ya que significa que los estudiantes tienen una base para comprender la importancia de estas relaciones en su vida.
- Sin embargo, un porcentaje mayor de estudiantes (53%) señala la importancia de las relaciones interpersonales, incluso si no tienen una comprensión completa de todos sus aspectos. Esto sugiere que los estudiantes reconocen intuitivamente el valor de estas relaciones, incluso si no tienen un conocimiento formal sobre ellas.

Pregunta 7 Qué entiende por relaciones interpersonales según los docentes

Aspecto	Porcentaje	Descripción
Comprensión de las relaciones interpersonales	70%	Reconocen que las relaciones interpersonales son vínculos que se establecen entre dos o más personas, caracterizados por la interacción, la comunicación y el intercambio social. Comprenden que las relaciones interpersonales se basan en elementos como la confianza, el respeto, la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos. Distinguen entre diferentes tipos de relaciones interpersonales, como amistades, relaciones familiares, relaciones románticas y relaciones profesionales. Identifican las características que definen a las relaciones interpersonales sanas, como la comunicación abierta, el apoyo mutuo, la confianza y el respeto mutuo.
Importancia de las relaciones interpersonales	30%	Reconocen que las relaciones interpersonales positivas pueden tener algunos beneficios, como el apoyo emocional, la compañía y la motivación. No tienen una comprensión completa del impacto profundo que las relaciones interpersonales pueden tener en todos los aspectos de la vida, incluyendo el bienestar emocional, social, psicológico y académico. No asocian las relaciones interpersonales con el desarrollo personal ni relaciones interpersonales positivas con el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas, ni con el crecimiento personal en general

CONCLUSIONES

Se considera que este estudio contribuye a la comprensión del papel de la inteligencia emocional y las habilidades socioemocionales en la tutoría universitaria, específicamente en la Escuela Profesional de Educación Física de la UNMSM, proporcionando evidencia sobre su importancia para la interacción efectiva entre docentes tutores y estudiantes.

A partir de los resultados se pudo obtener información importante que aporta desarrollo de programas de formación docente que permitan que las competencias de los docentes tutores, puedan traducirse en la mejora de la atención de las necesidades que tienen los estudiantes.

En relación a lo expuesto, se concluye que los docentes tutores de la Escuela Profesional de Educación Física de la UNMSM desempeñan un rol fundamental en el desarrollo de la inteligencia emocional y habilidades socioemocionales de los estudiantes de pregrado porque genera espacios y ambientes que son favorables al aprendizaje socioemocional.

Figura 1. Aporte de la Inteligencia artificial

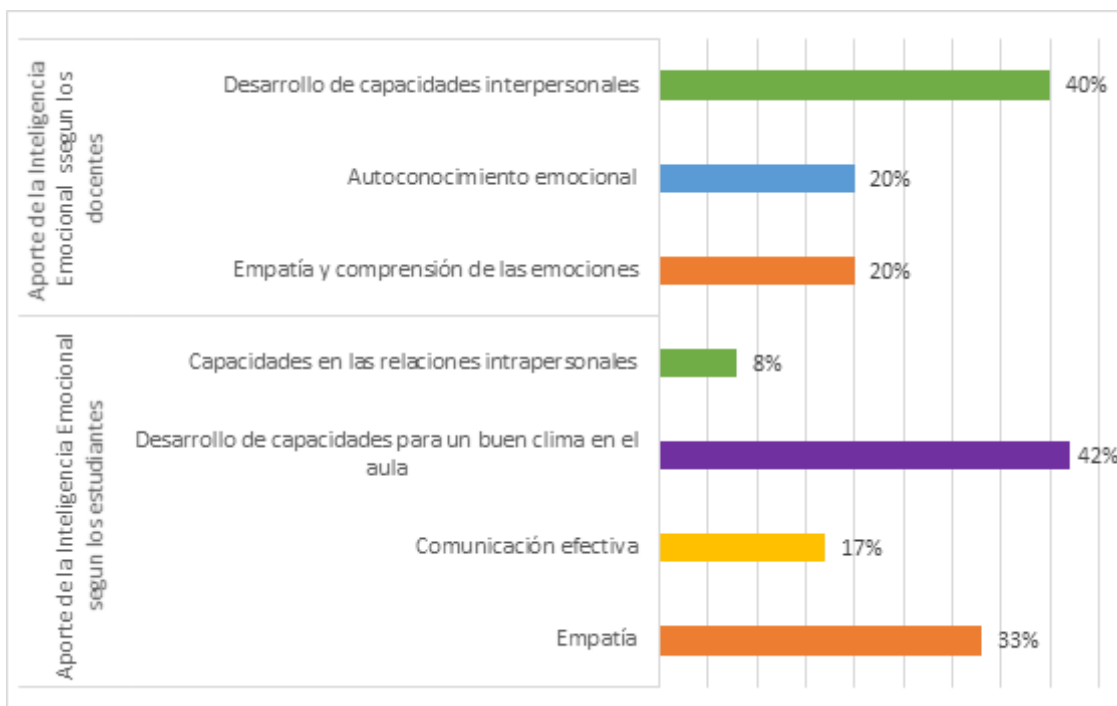


Figura 2. Práctica de la escucha activa

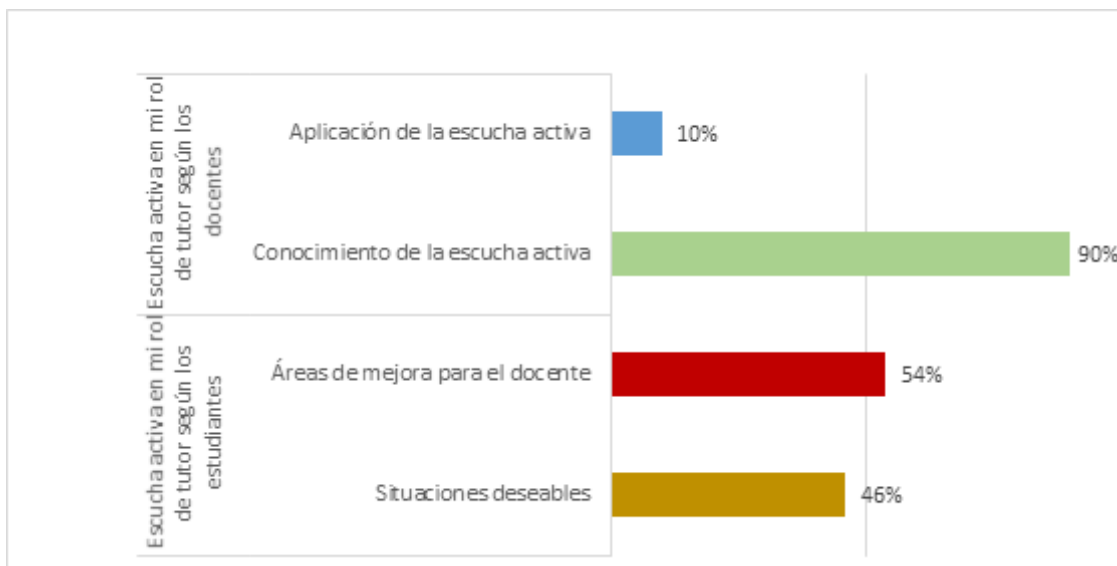


Figura 3. Aplica el concepto de conocerse a sí mismo

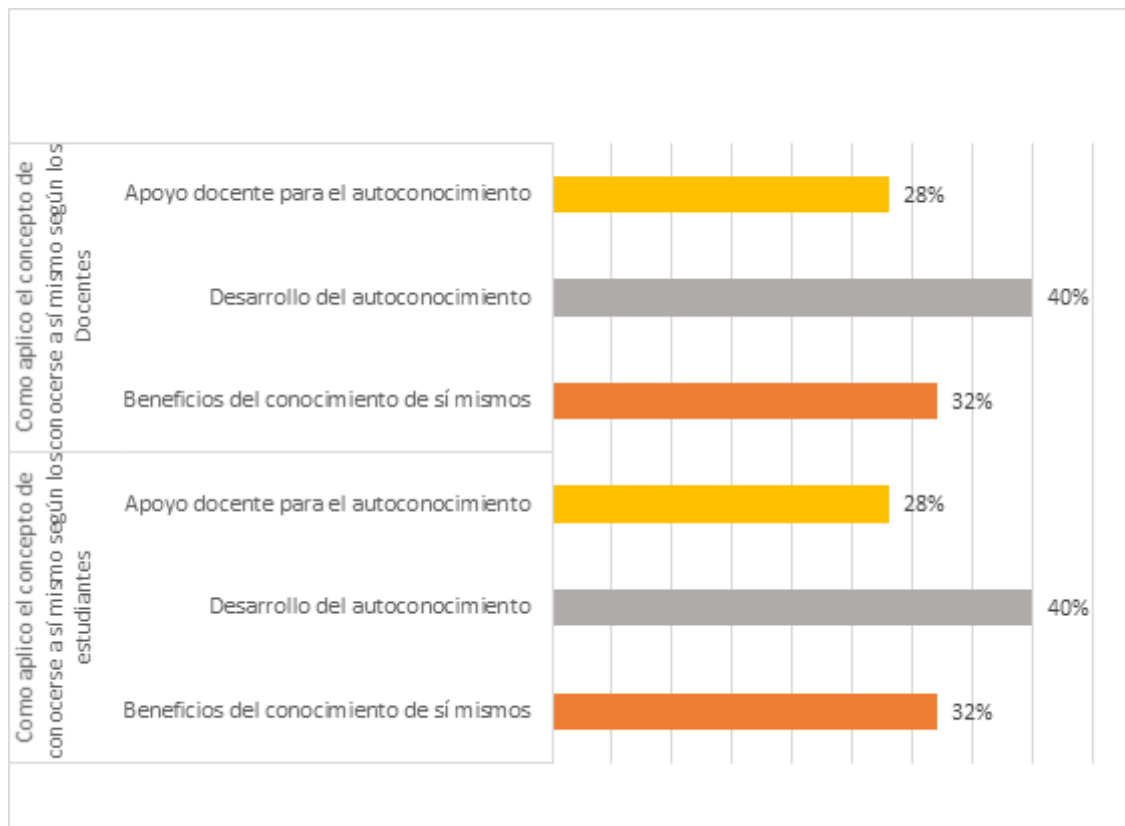


Figura 4. Reconocimiento de relaciones interpersonales

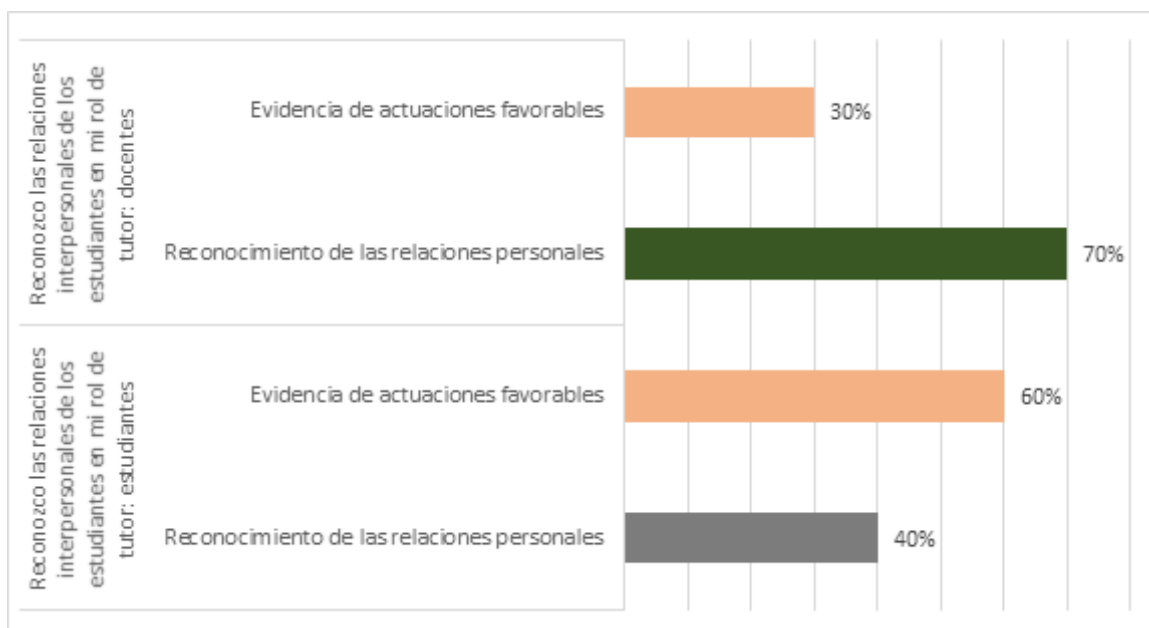


Figura 5. Estrategias para mejorar las relaciones interpersonales

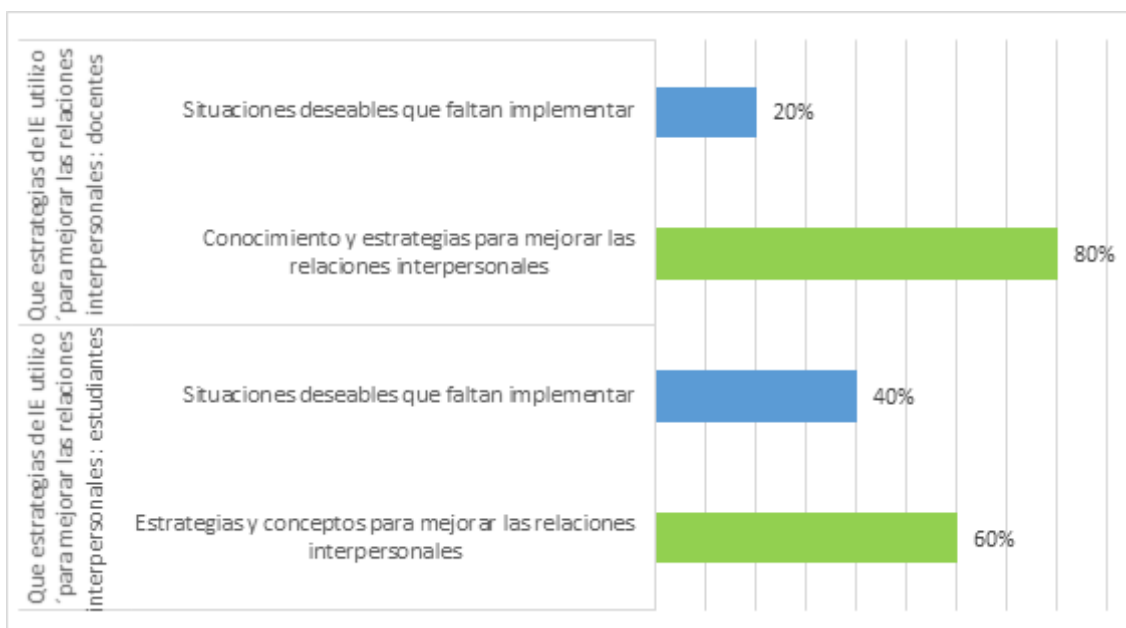


Figura 6. Estrategias utilizadas en la tutorías

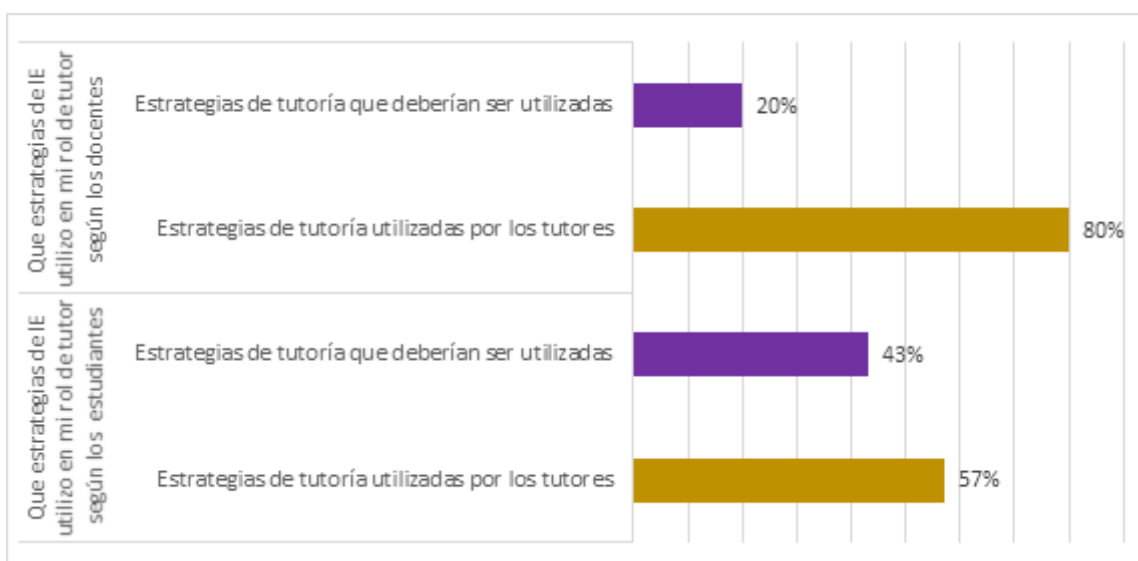
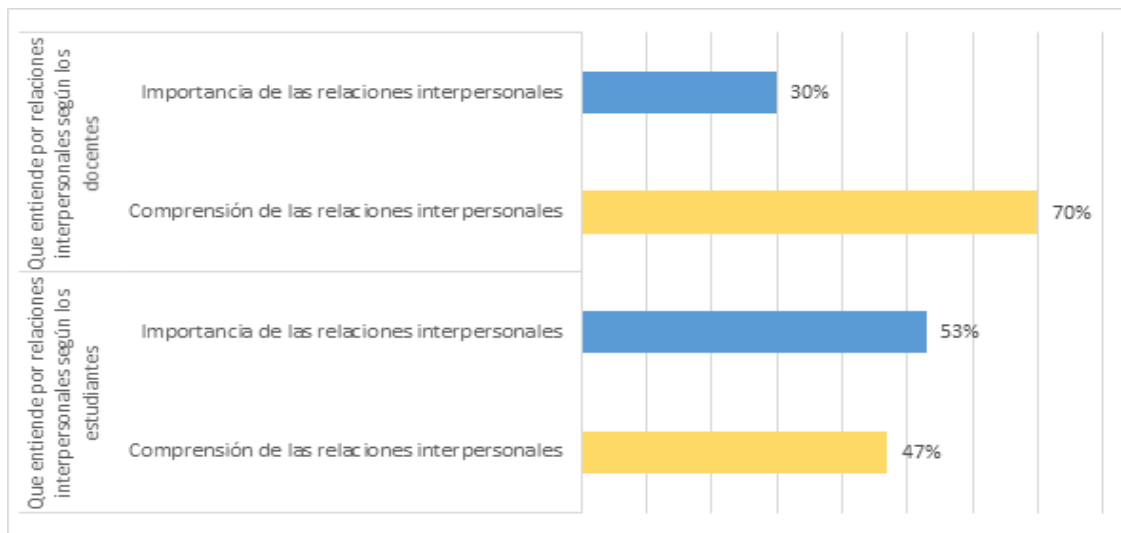


Figura 7. ¿Qué se entiende por relaciones interpersonales?



A manera de cierre se considera recomendar lo siguiente:

Implementar estrategias y programas concretos para promover las relaciones interpersonales positivas en todos los niveles educativos. Esto se puede lograr a través de la capacitación docente, la implementación de actividades y programas específicos, y la creación de un clima formativo académico positivo que valore el respeto, la inclusión y la comunicación abierta.

La relevancia que tiene que los estudiantes y docentes tengan la oportunidad de poner en práctica sus conocimientos sobre las relaciones interpersonales. Esto se puede lograr a través de actividades como el trabajo en equipo, la resolución de conflictos y la mediación.

Crear un ambiente donde se valore el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales. Esto se puede lograr a través de la implementación de programas de educación socioemocional y la creación de un clima escolar positivo.

Promover la formación continua de los tutores para que puedan desarrollar e implementar estrategias de tutoría efectivas y personalizadas. Es importante que los tutores se comuniquen con los estudiantes para conocer sus necesidades y estilos de aprendizaje, y para adaptar sus estrategias de tutoría en consecuencia.

Fomentar el uso de diversas herramientas y recursos en las sesiones de tutoría para hacer el aprendizaje más dinámico y atractivo. Los tutores deberían jugar un rol activo en el desarrollo de habilidades de estudio en los estudiantes, enseñándoles estrategias y técnicas efectivas para mejorar su aprendizaje autónomo.

Favorecer que los tutores estén atentos a las dificultades emocionales que puedan afectar el aprendizaje de los estudiantes y que les brinden apoyo y orientación en caso necesario.

Todo lo anterior coadyuva en el acto de promover la educación sobre las relaciones interpersonales para que los estudiantes puedan desarrollar una comprensión más profunda de estos conceptos.,

talleres sobre habilidades de comunicación y resolución de conflictos, y la creación de espacios donde los estudiantes puedan interactuar y construir relaciones positivas.

Así se logra valorar el fomento de una cultura educativa, el rol participativo de la acción tutorial que valore las relaciones interpersonales positivas. Esto significa crear un ambiente donde los estudiantes se sientan seguros, respetados y apoyados, y donde se promueva la inclusión, la colaboración y el trabajo en equipo.

Jiménez, B. (2022). Prácticas docentes para el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios durante la pandemia de SARS-CoV-2. (Tesis de Licenciatura: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad De Psicología: Puebla, México). Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12371/17290>

López-Gómez, E. (2015). La tutoría universitaria como relación de ayuda. (pp. 1008-1010). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/311733400_La_tutoria_universitaria_como_relacion_de_ayuda

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Inteligencia Emocional: Imaginación, Cognición y Personalidad. (pp. 185-211). New York, USA: Basic Books

REFERENCIAS

- Álvarez, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. (pp. 53, 71-88). Ed: Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España
- BarOn, R. (1997). Desarrollo del Inventario BarOn EQ-I: Una medición de la inteligencia emocional y social. (pp. 8-25; 155-156). Ed: 105th Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago. USA
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. (pp. 11-24). Barcelona: Praxis
- Casanatán, R. (2017). Efectos del Programa de Tutoría "Huellas", en el desarrollo de la inteligencia emocional y en el rendimiento académico de los estudiantes del primer ciclo de Humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana en el año 2014. (Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado). Repositorio institucional Cybertesis UNMSM. Recuperado de: <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/7054>
- Gardner, H. (1993). Frames of Mind: The Theory of multiple intelligences. New York: Basic Books
- Goleman, D. (2000). La Inteligencia Emocional: (pp.80-81). Barcelona: Kairós
- Hernández, V. y Tobón, S. (2017). La Tutoría Socioformativa en la Educación Superior. (pp. 34-36, 41-48). Universidad Complutense de Madrid: CIFE, España

Personal sanitario y abuso de alcohol

Health personnel and alcohol abuse

Pessoal de saúde e abuso de álcool

Rosario de Lourdes Paredes Morales

rlparedes2@espe.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-7640-4525>

Universidad de las Fuerzas Armadas del Ecuador,
Quito, Ecuador

Verónica Paulina Caizaluisa Pachacama

vpaul5@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-3705-9188>

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

Michelle Estefanía Flores Pilatuña

mefloresp12@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-2468-4124>

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador

Estuardo Beethoven Paredes Morales

ebparedes@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-9722-5091>

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador



<https://doi.org/10.59993/simbiosis.V.4i8.55>

Artículo recibido 15 de febrero 2024 | arbitrado 20 de marzo 2024 | aceptado 05 de mayo 2024 | publicado 01 de julio 2024

RESUMEN

Palabras clave:

Alcohol; Dependencia;
Indicador Sugestivo;
Indicador bajo

La presente investigación, cuyo objetivo principal fue asociar la prevalencia de abuso de alcohol con datos sociodemográficos en personal de la salud, se utilizó una metodología; con diseño no experimental, descriptiva-asociativa de tipo transversal; muestra probabilística de tipo aleatorio simple compuesta por 664 personas, de los dos sexos (Hombres con 23%, Mujeres con 77%) y edades comprendidas entre los 21 y 70 años a quienes se les aplicó el Inventario Multiaxial de Millon III (MCMI – III), acunados de signos sugestivos del instrumento y una Encuesta Sociodemográfica. Los resultados evidenciaron que el 19,08 % de médicos y el 15,38% de enfermeras tienen una ingesta de alcohol más frecuente, sin que estos sean problemáticos. Se concluye que el personal de salud tiene una coherencia significativa entre lo cognitivo y lo conductual.

ABSTRACT

Keywords:

Alcohol; Dependence;
Suggestive Indicator; Low
Indicator

The present research, whose main objective is to associate the prevalence of alcohol abuse with sociodemographic data in health personnel, used a methodology; with a non-experimental, descriptive-associative, transversal design; Simple random probabilistic sample composed of 664 people, of both sexes (Men with 23%, Women with 77%) and ages between 21 and 70 years to whom the Millon Multiaxial Inventory III (MCMI – III) was applied.), cradled by signs suggestive of the instrument and a Sociodemographic Survey. The results showed that 19.08%

of doctors and 15.38% of nurses have a more frequent intake of alcohol, without these being problematic. It is concluded that health personnel have a significant coherence between cognitive and behavioral aspects.

RESUMO

A presente pesquisa, cujo objetivo principal é associar a prevalência do abuso de álcool com dados sociodemográficos em profissionais de saúde, utilizou uma metodologia; com desenho não experimental, descritivo-associativo, transversal; Amostra probabilística aleatória simples composta por 664 pessoas, de ambos os sexos (Homens com 23%, Mulheres com 77%) e idades entre 21 e 70 anos às quais foi aplicado o Inventário Multiaxial Millon III (MCMI – III), embalada por sinais. sugestivo do instrumento e de uma Pesquisa Sociodemográfica. Os resultados mostraram que 19,08% dos médicos e 15,38% dos enfermeiros têm uma ingestão mais frequente de álcool, sem que isso seja problemático. Conclui-se que os profissionais de saúde apresentam uma coerência significativa entre os aspectos cognitivos e comportamentais.

Palavras-chave: Álcool; Dependência; Indicador Sugestivo; Indicador Baixo

INTRODUCCIÓN

El consumo del alcohol es conocido desde la antigüedad y aceptado en la gran parte de las culturas en nuestro mundo; sin embargo, teniendo en cuenta su aceptación y fácil acceso, resulta importante entender que existe una gran diferencia entre el consumo de manera esporádica a un consumo nocivo de alcohol, representando así una conducta de riesgo como menciona la OMS, el consumo de alcohol implica diversos daños en la salud física y mental, entre ellas 200 enfermedades no transmisibles, alteraciones mentales, traumatismos y VIH; mientras que a nivel social dificulta las relaciones interpersonales teniendo como resultado la presencia de violencia doméstica y pérdida de la productividad.

Como referencia y antecedente es necesario mencionar que Meneses et al.. (2019), mencionan que un nivel bajo socioeconómico en situación de pobreza, de no estudio y desempleados, poseen un mayor nivel de probabilidad de desarrollar un excesivo consumo de alcohol.

La ingesta de alcohol se produce de manera arbitraria afectando incluso a los profesionales de la salud, los cuales de acuerdo a percepciones socioculturales presentan un estilo de vida más saludable frente al resto, resultando contrario a lo esperado pues se ha evidenciado la existencia de un consumo excesivo de alcohol en este grupo poblacional frente a la población general (Tobías et al., 2019; Romero-Rodríguez et al., 2019). Sin embargo, se han evidenciado diversas variables que contribuyen al consumo del alcohol por parte del personal sanitario como, los rasgos de personalidad, años de servicio, estilos de afrontamiento, el síndrome de burnout y la presencia de trastornos psicológicos (trastorno de estrés postraumático, trastornos afectivos, etc.) (Madoz-Gúrpide et al., 2021).

En una investigación realizada en España con la participación de 536 personas parte del personal sanitario y 121 no sanitario de un hospital, se mostró un aumento de consumo y abuso de alcohol del 17,1% durante las primeras apariciones del COVID-19, obteniendo un perfil de riesgo mayor en esta muestra: ser del sexo masculino, vivir solo, ser médico adjunto o residente, tener malos hábitos nutricionales, haber trabajado en primera línea de atención de COVID y autoprescribirse fármacos para sobrellevar la ansiedad y el insomnio. (Madoz-Gúrpide et al., 2021).

En otro estudio llamado “Psychological discomfort and binge drinking in Mexican adults” (Quiroz et al., 2022) se demostró que los grandes consumidores tienen mayor riesgo de generar algún tipo de malestar en comparación de quienes no beben en exceso, además quienes tuvieron un episodio de consumo excesivo presentaron síntomas depresivos.

Zamorano et al., (2021) se demuestra que las

situaciones de malestar que mayormente prevalecen son para el consumo de alcohol entre otras es; el sentirse, nervioso, desesperado, impaciente, deprimido e inútil, de la misma forma se evidenció que esto se presenta en mayor proporción en mujeres, esto a que los profesionales de salud tienen un índice de estas emociones.

Se reconoce que existen varios estudios en la que se relaciona con el malestar psicológico y consumo de alcohol a nivel internacional (Zamorano et al., 2020) (Telumbre et al., 2018) (Quiroz et al., 2022); en Ecuador solo se identificó un estudio con las dos variables. Que por circunstancias propias de la profesión puede darse como elemento de riesgo para la ingesta de alcohol.

El consumo de alcohol en la Región de las Américas según datos de la OPS (2021) ha registrado algunas de las tasas de prevalencia más altas en el mundo. Estudios actuales confirman que el consumo de alcohol en el continente americano se encuentra en niveles perjudiciales puesto que la región ha superado las medias globales (OPS, 2007).

La Organización Mundial de la Salud en 2014, publicó un estudio que ubica a Ecuador en el noveno lugar de Latinoamérica con mayor índice de consumo de alcohol, en la región ecuatoriana se ingiere 7,2 litros de alcohol por habitante al año, en la población general.

Actualmente el alcohol es la única droga adictiva legal, se sabe que el 15.4% de personas que prueban bebidas alcohólicas se tornan dependientes. Los trastornos por consumo de alcohol son crónicos y se caracterizan por la falta de gestión apropiada, sobre el consumo de esta sustancia (OPS, 2021).

En este mismo país se realizó un estudio con 1760 profesionales de la salud, entre médicos y enfermeros

en donde se encontró una menor prevalencia de abstemios, un 12% de presencia de abuso de alcohol y un mayor índice de episodios de ingesta excesiva de alcohol en comparación a la población general (Romero-Rodríguez et al., 2019).

Dentro de la región, específicamente en Colombia se realizó un estudio en dos instituciones de salud, en la cual se evidenció una mayor prevalencia de abstemios, mientras que el nivel más alto de consumo se presentó en el personal sanitario de la institución de II nivel de atención, con respecto al consumo entre hombres y mujeres, existe mayor prevalencia del consumo de alcohol en mujeres con el 80%. (Alvarado-Parada et al., 2022)

Mientras que a nivel nacional, el consumo excesivo se determina como un problema serio de salud pública, llegando a tener diversas magnitudes en el territorio, ya que según el Plan Nacional de Prevención Integral y Control del Fenómeno Socio Económico de las Drogas (Comité Interinstitucional de Drogas, 2021), refiriéndose a la repartición por zonas geográfica del consumo del alcohol, se puede evidenciar que:

...en las provincias de Pastaza (37,5%), Pichincha (33,6%) y Azuay (33%) se concentra una mayor prevalencia mensual del consumo de alcohol para personas entre 10 y 19 años de edad, mientras en las provincias de Zamora Chinchipe (45,8%) , Manabí (44,9%) y Santo Domingo (44%) existe mayor prevalencia de consumo de alcohol para población entre 20 y 59 años de edad (s.f)

Ahora bien, con base en la prevalencia mensual sobre la ingesta del alcohol entre hombres y mujeres se evidencia diferencias, dado que, entre el grupo por

edades de 20 a 59 años de edad, la mayor prevalencia tiene los hombres con 56,5% y las mujeres con 25,4%.

En cuanto al consumo de alcohol en personal sanitario en Ecuador, se encontraron investigaciones realizadas en estudiantes de medicina obteniendo como resultado una elevada prevalencia de consumo de alcohol (Abarca et al., 2020; Vanegas et al., 2021), sin embargo, las investigaciones netamente centradas en el personal sanitario como médicos y enfermeras a nivel nacional es escasa en relación con el consumo y abuso de alcohol. Metodología de la investigación.

MÉTODO

El enfoque de la investigación de tipo cuantitativo, el objetivo fue determinar las relaciones entre las variables el diseño es no experimental transversal, se consideró al personal de salud, médicos, odontólogos, psicólogos, obstetras, enfermeras y personal administrativo involucrado en esta área. La aplicación de los instrumentos se ejecutó de forma individual en una sola ocasión con un tiempo de aproximadamente 30 minutos. Se entregaron los test al participante esto se realizó en varias unidades por periodos de tiempo. Luego de la sistematización, se trabajó con el programa SPSS25.

RESULTADOS

Tabla 1. Sexo y dependencia

Dependencia de Alcohol	Frecuencia y porcentaje	Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Indicador bajo	f	12	19	31
	%	38.7%	61.3%	100.0%
Indicador nulo	f	109	455	564
	%	19.3%	80.7%	100.0%
Indicador sugestivo	f	23	32	55
	%	41.8%	58.2%	100.0%
Indicador moderado	f	9	5	14
	%	64.3%	35.7%	100.0%
Total	f	153	511	664
		23.0%	77.0%	100.0%

Fuente: Inventario M de Millón III MCMI – III; Utilización de indicadores

Tabla 2. Profesión y dependencia

Profesión	Frecuencia y porcentaje	Indicador bajo	Dependencia de alcohol			Indicador moderado	Total
			Indicador nulo	Indicador sugestivo			
Médico General	f	7	106	16	2	131	
	%	5,34%	80,92%	12,21%	1,53%	100,00%	
Auxiliares, TAPS, tecnólogos, laboratoristas	f	3	98	8	4	113	
	%	2,65%	86,73%	7,08%	3,54%	100,00%	
Lic. Enfermería	f	9	110	9	2	130	
	%	6,92%	84,62%	6,92%	1,54%	100,00%	
Odontología y Psicología	f	3	92	7	2	104	
	%	2,88%	88,46%	6,73%	1,92%	100,00%	
Administrativos y Trabajo social	f	7	78	8	3	96	
	%	7,29%	81,25%	8,33%	3,13%	100,00%	

Profesión	Frecuencia y porcentaje	Indicador bajo	Dependencia de alcohol		Indicador moderado	Total
			Indicador nulo	Indicador sugestivo		
Médicos Especialistas y Obstetricia	f	2	80	7	1	90
	%	2,22%	88,89%	7,78%	1,11%	100,00%
Total	f	31	564	55	14	664
	%	4,67%	84,94%	8,28%	2,11%	100,00%

Tabla 3. Edad y dependencia

Profesión	Frecuencia y porcentaje	Indicador bajo	Dependencia de alcohol		Indicador moderado	Total
			Indicador nulo	Indicador sugestivo		
Médico General	f	9	83	13	4	109
	%	8,25%	76,14%	11,92%	3,66%	100,00%
Auxiliares, TAPS, tecnólogos, laboratoristas	f	9	186	28	6	229
	%	3,93%	81,22%	12,22%	2,62%	100,00%
Lic. Enfermería	f	9	135	9	2	155
	%	5,80%	87,09%	5,80%	1,29%	100,00%
Odontología y Psicología	f	4	130	4	2	140
	%	2,85%	92,85%	2,85%	1,42%	100,00%
Administrativos y Trabajo social	f	0	30	1	0	31
	%	0%	96,77%	3,22%	0%	100,00%
	f	31	564	55	14	664
	%	4,67%	84,94%	8,28%	2,11%	100,00%

Fuente: Inventario M de Millón III MCMI – III; Utilización de indicadores

DISCUSIÓN

El presente estudio sobre el personal sanitario y abuso de alcohol se investigó en la ciudad de Quito Ecuador con 664 personas siendo el 77% mujeres y un 23% hombres, así también en la investigación realizada por Romero-Rodríguez et al. (2019), se evidencia una predominancia femenina (62,9%) frente a lo masculino (37,1%), situación que es muy común en el espacio de prestación de servicios en el campo de la salud.

Siguiendo en esta misma línea, se pudo evidenciar que las mujeres presentan un consumo nulo o no problemático de alcohol (80,7%), situación que ha sido reflejada en otras investigaciones donde

el 82,5% de mujeres ha mencionado nunca haber consumido en exceso alcohol (Romero-Rodríguez et al., 2019).

En cuanto a la profesión de los prestadores de salud, se pudo evidenciar que los médicos no presentan dependencia al alcohol (80,92%) al igual que las enfermeras (84,62%), de igual manera investigaciones similares evidencian que un 76,2% de médicos de atención primaria y 85,3% de enfermeras nunca han presentado consumo problemático de alcohol (Romero-Rodríguez et al., 2019).

Con respecto al rango etario de los participantes se puede mencionar que los profesionales de la salud no presentan consumo problemático de alcohol, son

porcentajes bajos los que presentan problema con el alcohol comparando así que el grupo etario joven (21-30 años, 11,92%; 31-40 años, 12,22%), de igual forma se evidencia en la investigación de Romero-Rodríguez et al., en el 2019, donde menciona que los participantes jóvenes son los que tienen mayor consumo excesivo de alcohol.

CONCLUSIÓN

En conclusión, no existe una dependencia significativa al alcohol en el personal de salud, sin embargo, se evidencia una tendencia baja de consumo problemático en mujeres en comparación con los hombres, una de las razones se debe a que la muestra presenta una dominancia relevante del sexo femenino. Así también, los médicos y las enfermeras presentan bajas tasas de consumo de alcohol, indicando un mejor manejo y conciencia sobre el consumo de alcohol en estos grupos frente a otros profesionales.

De igual forma, se pudo identificar que el personal más joven representa un grupo de riesgo por lo cual, se debe enfatizar en la implementación de intervenciones preventivas en el personal sanitario. Debido a que tanto la promoción de nuevas maneras de vida saludables como la concientización sobre el consumo excesivo de alcohol son claves en el desarrollo de estrategias de bienestar en el personal sanitario.

Los rangos de edades entre 20 y 40 años en esta población son más propensos a un consumo sugestivo de alcohol en relación a las otras edades.

El conocimiento de los efectos nocivos en personal de la salud al parecer es un factor protector para el no consumo abusivo de alcohol, desarrollando

formas de locus de control eficiente que pese que es un problema social generalizado se evidencia una gestión en la ingesta de alcohol de manera problemática.

REFERENCIAS

- Alvarado-Parada, A., González-Delgado, M., Rodríguez-López, J. (2022). Nivel de riesgo del personal sanitario frente al consumo de alcohol en dos instituciones de salud en Colombia. *Revista Cultura del Cuidado Enfermería* ; 19(2): 26-37
- Comité Interinstitucional de Drogas. (2021) Plan Nacional Prevención Integral y Control de Fenómeno Socio Económico de las Drogas 2017-2021. Secretaría Técnica de Prevención Integral de Drogas. http://www.cicad.oas.org/Fortalecimiento_Institucional/planesNacionales/Ecuador_Plan_Nacional_de_Prevencion_Integral_y_Control_del_Fen%C3%B3meno_Socio_Econ%C3%B3mico_de_las_Drogas_2017_2021.pdf
- Madoz-Gúrpide, A., Leira-Sanmartín, M., Ibañez-Cuadrado, Á., & Ochoa-Mangado, E. (2021). Incremento de la ingesta de alcohol y drogas como estrategia de afrontamiento en trabajadores hospitalarios durante el brote de COVID-19: Estudio transversal. *Adicciones*, 0. doi:<http://dx.doi.org/10.20882/adicciones.1643>
- Meneses, K., Cisneros, M. & Braganza, M. (2019). Análisis socioeconómico del consumo excesivo de alcohol en Ecuador. *Revista Ciencias de la Salud*, 17(2), 293-308. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.7938>.
- Méndez, J. & Azaustre, M. (2015). El consumo de alcohol en universitarios. Estudio de las relaciones entre. En *Revista Complutense de Educación*. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/49725/51256>
- OPS/OMS. (s. f.). Alcohol. <https://www.paho.org/es/temas/alcohol>
- OPS. (2021). Informe sobre la situación del alcohol y la salud en la Región de las Américas 2020. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/53579>
- OPS. (2007). Alcohol y Salud Pública en

- las Américas. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/2834>
- Quiroz, J., Bojórquez, I. & Colchero, M. (2022). Psychological discomfort and binge drinking in Mexican adults. <https://www.medigraphic.com/pdfs/salpubmex/sal-2022/sal225g.pdf>
- Rodrigo Abarca Carrasco, Indira José Pineda Grillo, Franklin Baltodano Ardon, Sebastián Carvajal, Yesenia Marisol Loachamín Lechón, Cristian Daniel Anagallo Ruano. (2020). Alcohol e impulsividad en estudiantes de Medicina de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. *Polo del Conocimiento*, 44(5). 288-303. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7398387>
- Romero-Rodríguez, E., Pérula De Torres, L. Á., Fernández García, J. Á., Parras Rejano, J. M., Roldán Villalobos, A. y Camarelles Guillén, F. (2019). Alcohol consumption in Spanish primary health care providers: A national, cross-sectional study. *BMJ Open*, 9. doi:10.1136/bmjopen-2018-024211.
- Tobías, J. S. P., da Silva, D. L. F., Ferreira, P. A. M., da Silva, A. A. M., Ribeiro, R. S. y Ferreira, A. S. P. (2019). Alcohol use and associated factors among physicians and nurses in northeast Brazil. *Alcohol*, 75, 105–112. DOI:10.1016/j.alcohol.2018.07.002.
- Vanegas Bravo MA, Cabrera García MA, Moscoso Vanegas AP, Moscoso Vanegas JJ. Prevalencia y factores asociados del consumo y abuso de bebidas alcohólicas en los estudiantes de la carrera de Medicina de la Universidad Católica de Cuenca, Mayo - Diciembre del 2018. *HJCA* [Internet]. <https://revistamedicahjca.iess.gob.ec/ojs/index.php/HJCA/article/view/671>

Burnout y salud durante la pandemia: el caso de los docentes en México

Burnout and health during the pandemic the case of teachers in Mexico

Burnout e saúde durante a pandemia: o caso dos professores no México



Maricela Osorio Guzmán

maricela.osorio@iztacala.unam.mx

<https://orcid.org/0000-0001-7798-5301>

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala México

Centeotl Ruiz Mendoza

centeotlruiz03@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3076-8603>

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala México

<https://doi.org/10.59993/simbiosis.V.4i8.56>

Ensayo recibido 29 de octubre 2023 | arbitrado 12 de diciembre 2023 | aceptado 27 de febrero 2024 | publicado 01 de julio 2024

A todos los docentes que, con su dedicación y conocimiento, iluminan el camino de la educación. Su labor incansable no solo forma mentes, sino también corazones y caracteres. Gracias por ser no solo nuestros maestros, sino también nuestros consejeros, guías y apoyo incondicional

RESUMEN

Palabras clave:

Burnout; Docencia; Estrés; Pandemia por Covid-19; Psicología de la salud

El síndrome de burnout es definido como un síndrome psicológico derivado de la exposición prolongada a estresores interpersonales. Históricamente la literatura ha reportado que la docencia es una profesión de alto riesgo y la emergencia sanitaria por Covid-19, exacerbó esta condición. Por lo anterior, el objetivo del presente fue describir las generalidades del síndrome de burnout y las implicaciones en la salud de los docentes a través de una revisión de estudios publicados sobre la temática. En ese sentido, en un primer momento se exponen las características del síndrome, la naturaleza de la actividad docente y las implicaciones de la pandemia; posteriormente se comentan hallazgos reportados sobre la temática y se concluye acerca de cómo el síndrome afectó a la salud de los docentes durante la pandemia, se destaca su labor en dicho período y se avanzan propuestas desde la psicología de salud para la prevención e intervención del síndrome.

ABSTRACT

Keywords:

Burnout; Teaching; Stress; Covid-19 pandemic; Health psychology

Burnout syndrome is defined as a psychological syndrome derived from prolonged exposure to interpersonal stressors. Historically, the literature has reported that teaching is a high-risk profession and the Covid-19 health emergency exacerbated this condition. Therefore, the objective of this article was to describe the generalities of burnout syndrome and the implications for teachers' health through a review of published studies on the subject. In this sense, at first the characteristics of the syndrome, the nature of the teaching activity and the implications of the pandemic are presented; Subsequently, findings reported on the subject are discussed and a conclusion is drawn about how the syndrome affected the health of teachers during the pandemic, their work in said period is highlighted and proposals are advanced from Health Psychology for the prevention and intervention of the syndrome.

RESUMO

A síndrome de Burnout é definida como uma síndrome psicológica derivada da exposição prolongada a estressores interpessoais. Historicamente, a literatura tem relatado que o ensino é uma profissão de alto risco e a emergência sanitária da Covid-19 exacerbou esta condição. Portanto, o objetivo deste artigo foi descrever as generalidades da síndrome de burnout e as implicações para a saúde dos professores por meio de uma revisão de estudos publicados sobre o tema. Nesse sentido, num primeiro momento são apresentadas as características da síndrome, a natureza da atividade docente e as implicações da pandemia; Posteriormente, discutem-se os resultados relatados sobre o tema e conclui-se sobre como a síndrome afetou a saúde dos professores durante a pandemia, destaca-se o seu trabalho nesse período e avançam-se propostas da Psicologia da Saúde para a prevenção e intervenção da síndrome.

Palavras-chave: Burnout; Ensino; Estresse; Pandemia do covid-19; Psicologia da saúde

INTRODUCCIÓN

El burnout es un síndrome psicológico derivado de la exposición prolongada a estresores interpersonales crónicos (Maslach et al., 2009), también es conocido como el síndrome de estar quemado, de desmoralización o de agotamiento profesional o emocional e implica el decremento en el cuidado y atención profesional (Osorio et al., 2020). El síndrome es más común en personas que trabajan con gente brindando asistencia; como profesionales del sector salud, educativo y prestación de servicios (Arias & Camacho, 2009; Bustamante et al., 2016; Tapia, 2011; Forbes, 2011).

El síndrome trae consigo múltiples afectaciones a la salud de quien lo padece, el enfoque del presente trabajo se centra en los docentes debido a que la naturaleza de su trabajo los coloca en una posición de riesgo para desarrollarlo. Además, en el marco de la

pandemia por Covid-19, debido al cambio repentino de sus actividades de la modalidad presencial a la modalidad a distancia, se sumaron factores que potenciaron ese nivel de riesgo, por tanto, el objetivo del presente fue describir las generalidades del síndrome de burnout y las implicaciones en la salud de los docentes a través de una revisión de estudios realizados y publicados sobre la temática durante el periodo de pandemia

DESARROLLO

Desarrollo del concepto Burnout

La primera evidencia registrada del síndrome de burnout es la expuesta por Schwartz y Will (1953) cuando describieron actitudes de distanciamiento, agotamiento y desmotivación que desarrolló una enfermera perteneciente a un hospital psiquiátrico hacia sus pacientes; aunque, fue hasta 1974 cuando a este conjunto de síntomas se le denominó “burnout” (Freudenberger, 1974).

El término fue utilizado por el psiquiatra Freudenberger para describir el conjunto de síntomas que desarrollaron los trabajadores en una clínica de desintoxicación al cabo de un año de sus observaciones; estos síntomas incluyeron pérdida de energía y motivación que provocaron sentimientos de intolerancia e ira hacia los pacientes e incluso síntomas físicos como dolor de cabeza y desórdenes gastrointestinales. En ese momento, el burnout fue definido como un síndrome de carácter clínico como consecuencia de las características personales de los profesionales ya sea por su estilo de vida o por diversas pensiones individuales.

Posteriormente, Cristina Maslach (1976) desarrolló investigaciones relacionadas con el síndrome, descubrió y dedujo que el burnout no

era exclusivo del personal médico sino de cualquier profesional que prestaba servicios a otras personas; la definición que propuso fue: “respuesta de estrés crónico formada por un síndrome de cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal que puede ocurrir en individuos que trabajan con otras personas” (Maslach, 1982, p.2). Comentó además que, si bien era más probable en personal que atendía situaciones problemáticas o de preocupaciones intensas, también podría presentarse en otras profesiones, por ejemplo, oficinistas, militares, gerentes, deportistas, entre otros (Maslach et al. 2001). Además, reestructuró el enfoque hacia un proceso, más que un estado, relacionado con variables externas y no solo por una predisposición del individuo.

Caracterización del síndrome

Como se mencionó anteriormente, el síndrome de burnout está conformado de tres dimensiones: cansancio emocional (CE), despersonalización (DP) y baja realización personal (RP) (Maslach, 1982). El componente central del síndrome y el más evidente es el CE, el cual hace referencia a la sensación de estar sobrepasado por las demandas del trabajo y, en consecuencia, sentir que los recursos, físicos y psicológicos, con los que se cuenta no son suficientes. De este modo, el individuo se encuentra en un estado de debilidad, sobre esfuerzo físico, cansancio, impotencia, sentirse exhausto y/o fracasado, sin energía, con la sensación de “ya no poder más”.

Por otro lado, la DP, es caracterizada por el desarrollo de actitudes negativas, de insensibilidad y distanciamiento hacia los receptores del servicio, los compañeros o la institución. Maslach et al. (2001) afirma que la despersonalización está directamente

relacionada con el cansancio emocional pues al estar agotados, los individuos ponen una barrera entre ellos y los demás, ignorando cualidades individuales y percibiéndolos como objetos más que como personas, de este modo resulta más fácil manejar las demandas del trabajo pues se actúa de manera distante e impersonal.

Ahora bien, la baja realización personal está relacionada con las dos dimensiones anteriores; a este respecto, se comenta que tienen una relación compleja pues en algunas ocasiones se presenta en función de ellas y en otras se desarrolla paralelamente. La baja realización personal hace referencia a sentimientos de frustración y actitudes negativas hacia los resultados del trabajo, el individuo comienza a sentirse inútil para realizar las tareas básicas de su labor, no se siente realizado con las perspectivas, ni con las metas establecidas para seguir laborando, e incluso se puede llegar a cuestionar si continúa en el trabajo o si sería mejor abandonarlo, ya que no perciben los resultados esperados (Rivera et al., 2018).

Las tres dimensiones mencionadas, tienen repercusiones en la salud tanto física como psicológica de quienes lo padecen. Dentro de las implicaciones físicas o fisiológicas se incluyen dolor de cabeza, insomnio, fatiga crónica, cansancio excesivo, taquicardias, aumento de la presión arterial, úlceras o desórdenes gastrointestinales como gastritis y diarreas, dolores musculares de espalda y cuello, disminución de la energía, afectaciones en el sistema respiratorio e incluso – en las mujeres- pérdida de ciclos menstruales (Esteras et al., 2018).

En cuanto al área emocional, se puede presentar tendencia a la irritación, sentimientos de tristeza, soledad, miedo, fracaso e insuficiencia, también se

disminuyen los niveles de autoestima, se generan sentimientos de apatía, hostilidad, cinismo, disminuyen los niveles de autoeficacia, actitudes negativas hacia todo lo que está a su alrededor, frustración, se puede desarrollar ansiedad, depresión e incluso pensamientos suicidas (Esteras et al., 2018). Además, se destacan la falta de planes, metas y expectativas, pérdida de la creatividad, pérdida de los valores iniciales que guiaron el trabajo, baja concentración, baja tolerancia a la frustración, pérdida de la motivación, disminución de la capacidad de atención, afectaciones a la memoria, modificación del autoconcepto, entre otros.

En el ámbito conductual, se desarrollan comportamientos como absentismo laboral, disminución del desempeño en sus tareas (calidad y/o cantidad), desorganización, aislamiento, consumo de sustancias -como cafeína, alcohol, tabaco y otras drogas-. También se pueden presentar cambios de hábitos alimentarios, conductas agresivas y violentas, utilización de un lenguaje soez, distanciamiento hacia las personas con las que se trabaja y los compañeros. Por supuesto, estos comportamientos tienen repercusiones en el área social del individuo: comienzan a existir problemas interpersonales con los compañeros de trabajo, las personas a las que se les brinda el servicio e incluso la familia y los seres cercanos (Maslach et al., 2001). De este modo, se puede ver que las implicaciones del síndrome pueden llegar a ser desfavorables, pero es importante recalcar que la sintomatología resulta ser distinta en cada caso y depende también de las condiciones y demandas del trabajo y las circunstancias personales de los individuos.

Factores de riesgo

Existen ciertos factores de riesgo que propician el desarrollo del burnout, el principal de ellos es el estrés, el cual es definido por Lazarus y Folkman (1991) como “una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos, y que pone en peligro su bienestar” (p.43). La exposición prolongada y constante al estrés resulta un punto clave para el desarrollo del síndrome debido a que se agotan progresivamente los recursos percibidos del individuo. Existen variables laborales que determinan el nivel de estrés y que por lo tanto pueden ser factores que aumenten la probabilidad de padecer burnout, Esteras et al. (2018) clasifican dichas variables en aspectos como: los contenidos del trabajo, la desorganización laboral por parte de la institución donde se trabaja, demandas administrativas, condiciones físicas no apropiadas, escasez de medios materiales para realizar el trabajo, inseguridad laboral, salarios bajos, estilos de dirección inapropiados, entre otros.

Por otro lado, existen variables sociodemográficas asociadas a la presencia del burnout. La edad se muestra como una variable mediadora debido a que el síndrome se presenta en trabajadores más jóvenes (Maslach & Leiter, 2017). Al respecto, Esteras et al. (2018) hipotetizan que “los años de experiencia y la madurez que dan los años contribuye de manera significativa a afrontar con mayor eficacia las tensiones laborales” (p.72). El sexo también ha sido una variable moduladora pues se han encontrado diferencias en las dimensiones del síndrome con respecto a esta variable; mientras las mujeres presentan mayores niveles de cansancio emocional que los hombres, éstos último suelen presentar niveles elevados de

despersonalización (Maslach & Leiter, 2017).

La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2016) clasifica algunos otros factores en 5 categorías relacionadas con la naturaleza del trabajo que se realiza: del entorno y del puesto de trabajo, organizativos, relaciones en el trabajo, seguridad en el empleo y desarrollo de carrera profesional y carga total del trabajo. Además de lo anterior, la doble jornada o presencia, tiene que ver con las actividades que se realizan en el hogar y que implican más horas de trabajo aun cuando la jornada laboral ha terminado (Walter et al., 2021). Considerando lo mencionado hasta el momento, históricamente la literatura ha reportado que la profesión docente tiene variables contextuales que la hacen una profesión con riesgos latentes, que pueden llegar a favorecer el desarrollo del síndrome.

Los docentes

El trabajo docente es uno de los protagonistas en los procesos de desarrollo y transformación de las sociedades (Nieva & Martínez, 2016). Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) “los docentes representan una de las fuerzas más sólidas e influyentes con miras a garantizar la equidad, el acceso y la calidad de la educación. Ellos son la clave del desarrollo mundial sostenible”. La docencia es entonces una relación entre personas y conocimientos, tanto maestros como alumnos se relacionan con un saber culturalmente organizado que la escuela propone de manera institucionalizada para el desarrollo de las nuevas generaciones, a través de una intervención sistemática y planificada. En ese sentido, los maestros como sujetos que participan en dicha relación son los encargados de guiar a los

educandos durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de la labor docente, se pueden destacar distintas actividades que son inherentes a la misma, como la planeación de las actividades, la organización de la clase, la atención directa al alumnado, la evaluación del aprendizaje, actividades administrativas del centro de trabajo, gestión de los recursos materiales, realizar trámites burocráticos como actas y reportes (García, 2018). Además de lo anterior, los docentes tienen responsabilidades en su formación continua de parte de las instituciones a las que pertenecen, ya sea a nivel local, de zona, estatal o federal. Por ello, participan en cursos de actualización, de profundización de conocimientos, de mejora de habilidades didácticas, entre otras. En ese sentido, los profesores también deben estar en contacto con colegas para compartir estrategias, conocimientos y recursos que mejoren su desempeño en el aula (Basto, 2017).

Otra de las actividades que los maestros llevan a cabo se centra en el diseño, creación, modificación, mejora y adaptación de los materiales curriculares a través de la investigación del estado del arte de la materia, las exigencias de los alumnos, los recursos con los que se cuenta, las estrategias eficaces y el uso de las TIC (Galvis et al., 2021). Es importante mencionar que las actividades antes expuestas son las que, de manera general, un docente realiza, pero cada centro de trabajo, modalidad de enseñanza, condiciones e incluso el nivel en el que el docente imparte clases, poseen exigencias diferentes y específicas. Un ejemplo de ello es que en el nivel básico de la educación (preescolar, primaria y secundaria) los maestros desarrollan actividades con los padres o tutores de los alumnos como

proporcionar información periódica sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y la orientación para cooperación en el proceso de este.

Además de las actividades que los profesores realizan, existen ciertas exigencias o requisitos que la sociedad les ha impuesto. El maestro debe ser tolerante y paciente con sus alumnos, padres de familia e institución, debe ser condescendiente y flexible, además debe tener la capacidad de adaptarse fácilmente tanto a sus alumnos, como a los cambios curriculares y sociales. Sumado a lo anterior, el docente debe también estar al tanto de los últimos avances científicos de las distintas áreas del conocimiento, debe imponer orden y respeto en el salón de clases, pero a su vez debe tener afecto, comprensión y sentido del humor con sus alumnos (Osorio & Prado, 2021).

La pandemia por Covid-19

Ahora bien, además de los factores mencionados, recientemente se presentó una situación sin precedentes que afectó a toda la población: la pandemia por Covid-19. El 31 de diciembre de 2019, en Wuhan provincia de Hubei China se reportaron los primeros casos de una “neumonía vírica”, que posteriormente se denominó Covid-19, provocada por el coronavirus SARS-CoV-2 (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2021). La enfermedad se extendió a todos los continentes por lo cual se declaró pandemia y comenzaron a ponerse en marcha medidas urgentes y agresivas contra esta enfermedad (OMS, 2021). En México se detectó el primer caso positivo en febrero de 2020, y a partir de marzo del mismo año el Gobierno Federal implementó medidas para combatir la propagación del virus (Alcocer et al., 2020).

En ese sentido, para controlar la propagación de la enfermedad, los gobiernos impusieron cuarentenas obligatorias en sus territorios y prohibiciones de viaje a otros países, a una escala sin precedentes, así como el cierre de múltiples fronteras. Las medidas sanitarias como el uso de cubrebocas, lavado de manos constante, uso de gel antibacterial, etc., se volvieron cada vez más estrictas.

Por su parte, las escuelas de todos los niveles educativos permanecieron cerradas por más de dos años, dando como resultado que miles de estudiantes y docentes realizaran sus actividades de manera remota a través del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC); de manera general, muchas personas comenzaron a trabajar desde su propia casa. A su vez, el impacto en la economía fue alarmante, sobre todo en los países en desarrollo como México, los recursos destinados al sector de la salud se vieron sobrepasados, y muchas personas fueron despedidas de sus trabajos, bajando o eliminando el ingreso familiar promedio, empresas cerraron o cayeron en bancarrota, etc. lo que generó un panorama de incertidumbre y constante cambio (Cabezas, 2020; Cuero, 2020).

Como resultado de dichas medidas, los cambios en la vida cotidiana y planes a futuro, así como la pérdida de seres queridos en situaciones de aislamiento, generaron síntomas psicológicos como ansiedad y depresión (Huarcaya-Victoria, 2020; Ozamiz-Etxebarria et al., 2021). De igual forma se reportaron niveles altos de estrés puesto que la pandemia en sí fue un acontecimiento estresante para todos. Abonando a la crisis sanitaria, se encontraron otros factores estresantes como la duración de la cuarentena, el aburrimiento, insomnio, la ira y frustración; además de las repercusiones en

el ámbito económico y cambios en las condiciones laborales (Ferrer, 2020; Medina & Jaramillo-Valverde, 2021; Sandín et al., 2020).

Una de las actividades con mayores repercusiones fue la docencia, en México ya que más de 30 millones de estudiantes y profesores de diferentes niveles educativos, tuvieron que acatar la suspensión de actividades y el aislamiento social pasando de la modalidad presencial de enseñanza a la modalidad a distancia (Alcocer et al., 2020) a lo que Hodges et al. (2020) denominaron «enseñanza remota de emergencia». En esta situación, todos los docentes convirtieron diferentes espacios de sus hogares en aulas improvisadas, al tiempo que, se adentraron en el entorno de las tecnologías educativas y en el manejo creativo del material didáctico al que pudieron acceder. Esta emergencia además puso de manifiesto las carencias y desigualdades tanto en la disponibilidad de recursos como en la preparación de administradores, profesores y alumnos para transitar hacia las modalidades de la educación a distancia (Villegas et al., 2022).

De esta manera, las medidas tomadas en la pandemia aceleraron la digitalización del sector educativo, obligando a los profesores a adaptarse a las nuevas tecnologías, adecuar y desarrollar nuevas estrategias para continuar con su labor docente (Sánchez et al., 2020), lo cual, según algunos estudios, implicó un incremento en la carga de trabajo (Manzanilla et al., 2020; Ortega, 2021).

Como ya ha sido evidenciado, los profesores antes de la declaración de esta emergencia de salud mundial, tenían alto riesgo de desarrollar burnout debido a las actividades implícitas a su labor, como se mencionó anteriormente: la planificación de la enseñanza y organización de la clase, atención

directa al alumnado, evaluación del aprendizaje y la enseñanza, actividades institucionales, formación continua, expectativas sobre su labor, relación interpersonal con alumnos, doble jornada, constante actualización, entre otras a las que se les sumó el cambio en la modalidad de trabajo.

Si bien, antes de la pandemia, el burnout en docentes había sido ampliamente estudiado (Arias et al., 2019; Castillo et al., 2020; Correa-Correa, 2012; García-Carmona et al., 2019; García et al., 2016, Ibarra et al., 2019; Rionda-Arjona, & Mares-Cárdenas, 2012; Rivera et al., 2018; Schaufeli, 2005; Zavala, 2008), las investigaciones del síndrome durante las clases en línea resultan importantes pues las exigencias de esta nueva modalidad en los diferentes niveles educativos -como se mencionó- pusieron de manifiesto la inexperiencia y la necesidad de capacitación de los profesores para preparar, organizar e impartir clases vía remota (Gómez-Domínguez, et al., 2022), así como desarrollar los mecanismos necesarios para apoyar a los alumnos (Cevallos et al., 2021; Galvis et al., 2021; Hyseni & Hoxha, 2020), lo que potencialmente significó cambios en la prevalencia del burnout.

Respecto a los estudios sobre el síndrome realizados durante la pandemia por Covid-19 y las clases en línea, se encontraron hallazgos interesantes que reflejan la complejidad del fenómeno pues de acuerdo con diversas variables, el síndrome se presenta diferenciado (Infante et al., 2021; Martelo et al., 2021; Vargas & Oros, 2021)

En cuanto al sexo, se observaron diferencias significativas en el cansancio emocional en el trabajo de Cheptea et al. (2021) y Ruiz (2022) mientras que en lo reportado por Bohâlțeanu (2021), Giler-Zambrano et al. (2022), López y Zacarias (2020), Pillaca (2021) y Sánchez-Pujalte et al. (2021) no se encontraron estas

diferencias.

Por otro lado, en la despersonalización, los hombres tuvieron niveles significativamente más altos que las mujeres (Cheptea et al., 2021; Pillaca, 2021; Sánchez-Pujalte et al., 2021), excepto en el estudio de Bohâlțeanu (2021). Por último, en el área de realización personal, Sánchez-Pujalte et al. (2021) encontraron que las mujeres tienen niveles más altos, mientras que Pillaca (2021) y Bohâlțeanu (2021) no encontraron diferencias, en contraste Cheptea et al. (2021) reportó que las mujeres tuvieron niveles más bajos que los hombres.

En cuanto a la edad, Camacho et al. (2021) encontraron que los docentes menores de 40 años presentaron niveles más bajos de cansancio emocional, contrario a lo que reportan Camacho y Mayorga (2020).

Por otro lado, el nivel educativo en el que imparten clases según Pillaca (2021) no representa diferencias significativas en las tres dimensiones; con relación al estado contractual de los profesores, Cortéz et al. (2021) reportan diferencias significativas en el cansancio emocional, es decir, los profesores con interinato presentan niveles más altos que los que cuentan con una plaza fija, mientras que Giler-Zambrano et al. (2022) reportaron que no hay diferencias significativas de acuerdo con el tipo de contrato.

CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo se han expuesto las características e implicaciones del síndrome de burnout, así como los factores de riesgo. De este modo, se describieron las circunstancias que señalan a los docentes como una de las poblaciones

más expuestas a desarrollar el síndrome por las múltiples actividades que realizan. Aunado a esto, la pandemia por Covid-19 se sumó a las variables de riesgo porque debido al cambio de modalidad de enseñanza surgieron exigencias y nuevas maneras de realizar las actividades docentes; de este modo, diversas investigaciones mostraron evidencias de la prevalencia del burnout en dicha población.

Con base en lo expuesto hasta el momento, se puede concluir que el síndrome de burnout tiene repercusiones importantes en la salud de quien lo padece pues todos los síntomas afectan la vida cotidiana, y en ambientes laborales, tiene consecuencias en el desempeño de los individuos y su relación con los compañeros de trabajo. Especialmente los docentes tienen riesgos elevados de padecerlo debido a sus actividades y demandas. Además, se ha evidenciado la prevalencia en dicha población antes y durante la pandemia que trajo el cambio de modalidad de presencial a distancia; por lo que se sugiere evaluar el impacto de la postpandemia en ellos, para diseñar estrategias de intervención que impacten en dicha población.

De manera general, se propone visibilizar el síndrome pues existe poca información diseñada para que llegue a quienes pueden padecerlo y puedan estar atentos a las señales de alarma. Además, se reconoce que los docentes actuaron con los recursos que tuvieron a la mano y aprendieron, sobre la marcha, nuevas habilidades para el cumplimiento eficaz de su trabajo. Es por ello que, se resalta el esfuerzo e interés de estos profesionistas en el sostenimiento del sistema educativo del país, aún en condiciones adversas como el confinamiento, las problemáticas reportadas y las características particulares de cada profesor durante este período.

Específicamente desde el área de la psicología de la salud es necesario realizar actividades de prevención e intervención del burnout en beneficio de la salud de los individuos, pero sin duda alguna, también se debe fomentar la implementación de políticas públicas de salud que impacten favorablemente a las poblaciones en riesgo pues como se evidencia en este texto, la mayoría de los factores que pueden exacerbar el estrés en esta profesión, son de índole organizacional -institucional.

Conflicto de interés: las autoras declaran que no existen conflictos de interés.

REFERENCIAS

- Alcocer, M., Del Río, C., Escudero, M., Escudero, X., Galindo, A., & Guarner, J. (2020). La pandemia del coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19): situación actual e implicaciones para México. *Arch. Cardiol. Méx*, 90(1), 7-14. <https://doi.org/10.24875/ACM.M20000064>
- Arias, F. & Camacho, C. (2009). Análisis de la salud y burnout en profesores mexicanos. *Ciencia & Trabajo*, 11(33), 168-171. <https://www.imbiomed.com.mx/articulo.php?id=73867>
- Arias, G. W. L., Huamani, C. J. C., & Ceballos, K. D. (2019). Síndrome de Burnout en profesores de escuela y universidad: un análisis psicométrico y comparativo en la ciudad de Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 72-91. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992019000300004&script=sci_abstract&tlng=en
- Basto, R. R. (2017). La función docente y el rendimiento académico: una aportación al estado del conocimiento. Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2030.pdf>
- Bohâlțeanu, S. N. (2021). Burnout Syndrome Among Romanian Teachers During Pandemic. *Review of Economic and Business Studies*, 14(2), 83-98. <https://doi.org/10.47743/rebs-2021-2-0004>
- Bustamante, E., Bustamante, F., González, G. y Bustamante, L. (2016). El burnout en la profesión docente: un estudio en la escuela de bioanálisis de la Universidad de Carabobo Sede Aragua, Venezuela. *Med. Segur. Trab.*, 62(243), 111-121. <https://scielo.isciii.es/pdf/mesetra/v62n243/original2.pdf>
- Cabezas, C. (2020). Pandemia de la COVID-19: tormentas y retos. *Rev Peru Med Exp Salud Publica*, 37(4). <https://doi.org/10.17843/rpmpesp.2020.374.6866>
- Camacho, A., & Mayorga, D. (2017). Riesgos laborales psicosociales. Perspectiva organizacional, jurídica y social. *Revista Prolegómenos-Derechos y Valores*, 20(40), 159-172. <https://doi.org/10.18359/prole.3047>
- Camacho, R., Gaspar, M., & Rivas, C. (2021). Síndrome de burnout y estrés laboral por covid-19 en docentes universitarios ecuatorianos. *GICOS: Revista del Grupo de Investigaciones en Comunidad y Salud*, 6(4), 166-177. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8126477>
- Castillo, J. E. V., Roa, P. N. U., & Fuentes, G. A. (2020). Síndrome de burnout en profesores de primaria y secundaria. *Actividad física y desarrollo humano*, 11, 1-9. https://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/AFDH/article/view/4099/2475
- Cevallos, A., Mena, P., & Reyes, E. (2021). Salud mental docente en tiempos de pandemia por covid-19. *Investigación & Desarrollo*, 14(1), 182-200. <http://dx.doi.org/10.31243/id.v14.2021.1334>
- Correa-Correa, Z. (2012). El Síndrome de Burnout en profesores universitarios de los sectores público y privado. *Epidemiología y salud*, 1(2), 19-24. https://www.siicsalud.com/pdf/ey_s_1_2_128890_51613.pdf
- Cortez, S. D. M., Campana, M. N., Huayama, T. N., & Aranda, T. J. (2021). Satisfacción laboral y síndrome de Burnout en docentes durante el confinamiento por la pandemia COVID-19. *Propósitos Y Representaciones*, 9(3), e812. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n3.812>
- Cuero, C. (2020). La pandemia del Covid-19. *Revista Médica de Panamá*, 40(1), 1-2. <http://dx.doi.org/10.37980/im.journal.rmdp.2020872>
- Cheptea, D., Russu-Deleu, R., Meșina, V., Friptuleac, G., & Cebanu, S. (2021). Assessment

- of burnout among teachers during the COVID-19 pandemic. *Archives of the Balkan Medical Union*, 56(2), 179-184. <https://doi.org/10.31688/ABMU.2021.56.2.06>
- Esteras, J., Chorot, P., & Sandín, B. (2018). El síndrome de burnout en los docentes. Ediciones Pirámide.
- Ferrer, L. P. (2020). El COVID-19: Impacto psicológico en los seres humanos. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud. SALUD Y VIDA*, 4(7), 188-199. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7407744>
- Forbes, R. (2011). El síndrome de burnout: síntomas, causas y medidas de atención en la empresa. *Éxito Empresarial*, (160), 1-4. https://www.cegesti.org/exitoempresarial/publicaciones/publicacion_160_160811_es.pdf
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159–165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Galvis, G., Vásquez, A., Caviativa, Y. P., Ospina, P. A., Chaves, V. T., Carreño, L. M., & Vera, V. J. (2021). Tensiones y realidades de los docentes universitarios frente a la pandemia Covid-19. *European Journal of Health Research*, 7(1), 1-13. <https://doi.org/10.32457/ejhr.v7i1.1396>
- García, C. E. (2018). Una mirada al profesor actual, sus funciones y factores que influyen en su práctica docente. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 13(1), 307-316. [http://www.spentamexico.org/v13-n1/A19.13\(1\)307-316.pdf](http://www.spentamexico.org/v13-n1/A19.13(1)307-316.pdf)
- García, P. E. C., Gatica, M. L. B., Cruz, E. R. S., Luis, K. L., Hernández, R. D. R. V., García, J. H., Ramos, V. A. & Díaz, D. M. M. (2016). Factores que detonan el síndrome de burn-out. *Revista Iberoamericana de Contaduría, Economía y Administración: RICEA*, 5(9), 105-128. <https://www.ricea.org.mx/index.php/ricea/article/view/56>
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22(1), 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- Giler-Zambrano, R. M., Looor-Moreira, G. G. L., Urdiales-Baculima, S. B., & Villavicencio-Romero, M. E. (2022). Síndrome de Burnout en docentes universitarios en el contexto de la pandemia COVID-19. *Dominio de las Ciencias*, 8(1), 70-78. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i41.2495>
- Gómez-Domínguez, V., Navarro-Mateu, D.; Prado-Gascó, V.J., & Gómez-Domínguez, T. (2022). How Much Do We Care about Teacher Burnout during the Pandemic: A Bibliometric Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19, 7134. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127134>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Retrieved from *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>
- Huarcaya-Victoria, J. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID-19. *Rev Peru Med Exp Salud Pública*, 37(2), 327-334. <https://doi.org/10.17843/rpmpesp.2020.372.5419>
- Hyseni, Z. D., & Hoxha, L. (2020). The impact of COVID-19 on education and on the well-being of teachers, parents and students: Challenges related to remote (online) learning and opportunities for advancing the quality of education. Working paper.
- Ibarra, M. L., Erazo, P. A., & López, F. A. (2018). Síndrome de burnout en profesores de una institución de educación superior de Manizales-Colombia. *Revista de Investigaciones UCM*, 1(32), 70-83. <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v18i32.114>
- Infante, L. D. J. R., Amada, J. M. A., Sinche, F. V. S., & Olivera, J. O. (2021). Síndrome de Burnout derivado del trabajo virtual en docentes universitarios: ¿Percepción o efecto del COVID-19? *Boletín de Malariología y salud ambiental*, 61(2), 345-351. <https://doi.org/10.52808/bmsa.7e5.612.025>
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. Editorial Martínez Roca.
- López, E. & Zacarias, H. (2020). Incidencia del síndrome de burnout bajo el contexto del dictado de clases virtuales en los Docentes de la Universidad de Huánuco. *Desafíos*, 11(2), 136-41. <https://doi.org/10.37711/desafios.2020.11.2.209>
- Manzanilla, H., Navarrete, Z. & Ocaña, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana*

- de Estudios Educativos. 50, (especial), 143-172. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.100>
- Martelo, R. J. G., Franco, D. A. B., & Muñoz, D. R. (2021). Burnout académico causado por la virtualidad como modalidad de aprendizaje, derivada de la pandemia de Covid-19. *Revista Boletín Redipe*, 10(13), 312-320. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i13.1747>
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5(1), 16-22. https://www.researchgate.net/publication/263847499_Burned-Out
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the Cost of Caring*. Englewood Cliffs. Prentice-Hall.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the Cost of Caring*. Englewood Cliffs. Prentice-Hall.
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el Burnout. *Cienc Trab*, 11(32), 37-43. https://www.researchgate.net/publication/41126168_Comprendiendo_el_Burnout
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2017). Understanding Burnout. *The Handbook of Stress and Health*, 36-56. <https://doi.org/10.1002/9781118993811.ch3>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1>
- Medina, R. M., & Jaramillo-Valverde, L. (2021). El COVID-19: Cuarentena y su Impacto Psicológico en la población. Scielo, Preprint. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.452>
- Nieva, C. J. A., & Martínez, C. O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/449>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). Docentes. <https://es.unesco.org/themes/docentes>
- Organización Internacional del Trabajo. (2016). Estrés laboral. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/--ro-lima/documents/genericdocument/wcms_475146.pdf
- Organización mundial de la Salud. (14 de diciembre de 2021). Cronología de la respuesta de la OMS a la COVID-19. <https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-covidtimeline>
- Ortega, A. (2021). El impacto del COVID-19: la digitalización como bien común. Real Instituto Elcano.
- Osorio, G. M., & Prado, R. C. (2021). Hacia un perfil de los docentes ALFEPSI. Análisis descriptivo de una muestra mexicana. En H. R. Maldonado (Coord). *Ser docente de la psicología en América Latina. Miradas desde ALFEPSI* (pp. 51-61). ALFEPSI Editorial.
- Osorio, G. M., Parrello, S., & Prado, R. C. (2020). Burnout académico en una muestra de estudiantes universitarios mexicanos. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 2(1), 27-37. <https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/86>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Idoiaga-Mondragon, N., Bueno-Notivol, J., Pérez-Moreno, M., & Santabárbara, J. (2021). Prevalence of anxiety, depression, and stress among teachers during the CoViD-19 pandemic: a rapid systematic review with meta-analysis. *Brain sciences*, 11(9), 1172. <https://doi.org/10.3390/brainsci11091172>
- Pillaca, C. J. (2021). Burnout y satisfacción con la vida en docentes que realizan clases virtuales en un contexto de pandemia por covid-19. *Puriq*, 3(1), 104-119. <https://doi.org/10.37073/puriq.3.1.142>
- Rionda-Arjona, A., & Mares-Cárdenas, M. G. (2012). Burnout en profesores de primaria y su desempeño laboral. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual/Latin American Journal of Behavioral Medicine*, 2(1), 43-50. <https://www.redalyc.org/pdf/2830/283022016005.pdf>
- Rivera, G. A., Segarra, J. P. & Giler, V. G. (2018). Síndrome de Burnout en docentes de instituciones de educación superior. *Archivos venezolanos de farmacología y terapéutica*, 38(2), 17-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55960422004>
- Ruiz, M. C. (2022). Niveles de burnout y fuentes de estrés en docentes de diferentes niveles educativos durante la pandemia por Covid-19. [Tesis de grado]. <http://132.248.9.195/ptd2022/noviembre/0833515/Index.html>
- Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., De Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M., Rendón, V. & Jaimes, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3). <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>

- Sánchez-Pujalte, L. Mateu, D.N. Etchezahar, E. Gómez, Y. T. (2021) Teachers' Burnout during COVID-19 Pandemic in Spain: Trait Emotional Intelligence and Socioemotional Competencies. *Sustainability*, 13(7259), 1-11. <https://doi.org/10.3390/su13137259>
- Sandín, B., Valiente, R. M., García-Escalera, J. y Chorot, P. (2020). Impacto psicológico de la pandemia de COVID-19: Efectos negativos y positivos en población española asociados al periodo de confinamiento nacional. *Rev. Psicopatol. Psicol. Clin.*, 25(1), 1-22. <http://doi.org/10.5944/rppc.27569>
- Schaufeli, W. B. (2005). Burnout en profesores: Una perspectiva social del intercambio. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 15-36. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/12027>
- Schwartz, M. S., & Will, G. T. (1953). Low morale and mutual withdrawal on a mental hospital ward. *Psychiatry*, 16(4), 337-353. <https://doi.org/10.1080/00332747.1953.11022937>
- Tapia, M. (2011). Síndrome de desgaste en los médicos residentes de urgencias del Instituto Politécnico Nacional [Tesis de especialidad en urgencias médico quirúrgicas, Instituto Politécnico Nacional]. Repositorio digital. <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/12478>
- Vargas, R. N. & Oros, L. B. (2021) Stress and Burnout in Teachers During Times of Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12(756007), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.756007>
- Villegas-Ávila, A., Osorio-Guzmán, M. & Prado-Romero, C. (2022). Análisis de la percepción del desempeño escolar, docente e institucional de una universidad pública estatal durante la COVID-19 (2020). En: E. Larios (Ed). *Gestión y Desarrollo de las Organizaciones México Brasil Colombia Ecuador "Un Enfoque Multidisciplinario"*. Entelequia
- Walter, C., Ronnie, L., Jansen, J., & Kriger, S. (2021). "Academic guilt": The impact of the pandemic-enforced lockdown on women's academic work. *Women's Studies International Forum*, 88, 102-122. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2021.102522>
- Zavala, J. Z. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17(32), 67-86. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1802>

Análisis del Concepto de Experiencias Adversas en la Infancia en el Contexto Mexicano Theoretical Analysis of Adverse Childhood Experiences in the Mexican Context B Análise Teórica das Experiências Adversas na Infância no Contexto Mexicano

Joel Adam Patiño Plata

Joel.patino.plata@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0003-6817-9705>
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo,
Michoacan, México

Fabiola González Betanzos

fbetanzos@umich.mx
<https://orcid.org/0000-0003-4585-7211>
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo,
Michoacan, México



<https://doi.org/10.59993/simbiosis.V.4i8.57>

Ana María Méndez Puga

ana.puga@umich.mx
<https://orcid.org/0000-0003-0418-3193>
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo,
Michoacan, México

Roberto Montes Delgado

mondel@ucol.mx
<https://orcid.org/0000-0002-9972-0264>
Universidad de Colima, Colima, México

Filiberto Toledano-Toledano

yosoyfiliunam@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7126-5351>
Hospital Infantil de México Federico Gómez, Instituto
Nacional de Rehabilitación, Ciudad de México, México

Ensayo recibido 13 de febrero 2024 | arbitrado el 10 de marzo 2024 | aceptado 14 de abril 2024 | publicado 01 de julio 2024

RESUMEN

Palabras clave:

Experiencias adversas en la infancia; Revisión teórica; México

La comprensión de las Experiencias Adversas en la Infancia (EAI) es clave para atender los retos que enfrenta la población mexicana durante la infancia. Esta revisión teórica tiene como objetivo explorar las EAI presentes en México, a partir de la revisión de la evolución conceptual del constructo, los dominios y categorías de adversidad, y la descripción de adversidades específicas encontradas en este contexto. En la discusión se sintetizan los principales hallazgos y conclusiones de cada aspecto considerado para la revisión teórica, los retos metodológicos y limitaciones del estudio de las EAI en México, así como las implicaciones para la investigación y la práctica en futuros estudios.

ABSTRACT

Keywords:

Adverse childhood experiences; Theoretical review; Mexico

Understanding Adverse Childhood Experiences (ACEs) is key to addressing the challenges faced by the Mexican population during childhood. This theoretical review aims to explore ACEs present in Mexico by examining the conceptual evolution of the construct, domains and categories of adversity, and the description of specific adversities found in this context. The discussion synthesizes the main findings and conclusions of each aspect considered for the theoretical review, methodological challenges, and limitations of studying ACEs in Mexico, as well as implications for research and practice in future studies.

RESUMO

A compreensão das Experiências Adversas na Infância (EAI) é fundamental para lidar com os desafios enfrentados pela população mexicana durante a infância. Esta revisão teórica tem como objetivo explorar as EAI presentes no México, através da revisão da evolução conceptual do construto, dos domínios e categorias de adversidade, e da descrição de adversidades específicas encontradas neste contexto. Na discussão, são sintetizados os principais achados e conclusões de cada aspecto considerado para a revisão teórica, os desafios metodológicos e limitações do estudo das EAI no México, bem como as implicações para a pesquisa e a prática em estudos futuros.

Palavras-chave: Experiências adversas na infância; Revisão teórica; México

INTRODUCCIÓN

Las Experiencias Adversas en la Infancia (EAI) han sido objeto de estudio en el campo de la psicología, destacando su impacto significativo en la salud física y mental de los individuos a lo largo de su vida. El término Adverse Childhood Experiences (ACE) fue utilizado por Felitti et al. (1998) en el estudio del mismo nombre para referirse a una serie de eventos que ocurren en los primeros años de vida y que están asociados con una variedad de problemas de salud pública en los Estados Unidos. Estas asociaciones se obtuvieron evaluando los principales problemas de salud en este país y mediante el desarrollo y aplicación de una herramienta de evaluación, el Cuestionario de Experiencias Adversas en la Infancia (ACE-Q). Este consta de una escala dicotómica en la que se reporta haber vivido experiencias de maltrato infantil y distintas formas de disfunción en el hogar durante los primeros 18 años de vida.

Entre las conclusiones más relevantes de ese estudio y que sirvieron de base para investigaciones posteriores, se enfatizó que la acumulación e

impacto dosis-respuesta de las EAI pueden conducir a un deterioro emocional, social y cognitivo que se vincula con la adopción de comportamientos de riesgo a lo largo de la vida, pudiendo derivar en enfermedades, discapacidad o problemas sociales que aumentan el riesgo de una muerte prematura (Felitti et al., 1998). Se discutió también la presencia de posibles mediadores entre la relación de las EAI y las consecuencias a la salud durante la adultez, como las actitudes y comportamientos hacia la salud, la atención médica, la sensibilidad a las sensaciones internas o el funcionamiento fisiológico en los centros cerebrales y los sistemas de neurotransmisores. Sin embargo, estas afirmaciones se hicieron al margen de las limitaciones del estudio y la interpretación de los resultados del autoinforme retrospectivo del ACE-Q.

Con la publicación de estos hallazgos en la comunidad científica, se inició un conjunto de investigaciones con el objetivo de replicar el estudio original (Brown et al., 2010; Dong et al., 2004; Dube et al., 2001; Anda et al., 2006), expandir la lista de experiencias consideradas como adversas (Finkelhor et al., 2015; Cronholm et al., 2015; Koita et al., 2018) e investigar el impacto de estas experiencias para profundizar en las asociaciones encontradas en el estudio ACE (Choi et al., 2020). Estas investigaciones permitieron reconocer uno de los problemas metodológicos al estudiar este fenómeno: la heterogeneidad en cómo se conceptualizan las EAI (Appleton et al., 2017). La falta de consenso en la definición de las EAI facilitó la inconsistencia en su clasificación y evaluación, limitando la comparabilidad de los estudios y la comprensión global del fenómeno (Kelly-Irving y Delpierre, 2019).

De hecho, estos problemas de conceptualización son el principal reto para investigar el constructo en el

contexto mexicano. En el país no se cuenta con datos de prevalencia sobre este fenómeno de estudio, pues las estimaciones realizadas por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] no evalúan las EAI de forma que los datos puedan compararse con estudios a nivel mundial (Álvarez de Lara, 2013). Se ha discutido la existencia de factores como la ubicación geográfica, la exposición a la violencia e inseguridad comunitaria, la falta de recursos y servicios de apoyo, las desigualdades sociales y económicas, así como las diferencias culturales y normas sociales que pueden influir en la percepción de las adversidades en diferentes grupos demográficos de México (Álvarez de Lara, 2013; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2014).

Además, la UNICEF (2014) afirma que existen tres retos para obtener datos representativos de las EAI en el país: 1) hay formas de violencia socialmente aceptadas, por lo que sus efectos negativos no se perciben como perjudiciales y por lo tanto no se reportan; 2) dado que ocurren en la infancia, quienes son víctimas de estas experiencias nunca o casi nunca reportan estos eventos; y 3) la escasez e inconsistencia de los datos sobre esta problemática, puede llevar a subestimar su relevancia para la salud y el bienestar en la población.

En consecuencia, esta disponibilidad limitada de datos sobre la prevalencia en México dificulta su conceptualización y la identificación de las adversidades específicas a las que se expone su población. Por lo tanto, esta revisión teórica tiene como objetivo explorar las EAI presentes en México, partiendo de una revisión de la evolución conceptual del constructo, sus dominios y categorías a lo largo del tiempo, y la descripción de las adversidades específicas en el contexto mexicano.

DESARROLLO

Evolución conceptual de las EAI

La conceptualización de las EAI ha experimentado una evolución a lo largo del tiempo, generando cambios en la comprensión del fenómeno. Inicialmente en el estudio ACE no se propuso como tal una definición conceptual de las EAI, sino que se entendieron como un conjunto de eventos asociados con problemas de salud en la adultez (Felitti et al., 1998).

La omisión de una definición conceptual en las investigaciones sobre EAI fue frecuente en años posteriores, como en las investigaciones que replicaron el estudio original (Dong et al., 2004; Dube et al., 2001). En investigaciones instrumentales, la tendencia fue retomar definiciones conceptuales de otros autores (Mei et al., 2022; Ford et al., 2014), definir a las EAI nombrando los dominios y categorías de adversidad (Afifi et al., 2017; Bethell et al., 2017; Conway y Lewis, 2022; Ho et al., 2019; Meinck et al., 2017; Morril et al., 2020) o se omitió su definición por completo (Mersky et al., 2016; 2021; Wingenfeld et al., 2011).

En investigaciones empíricas, las EAI se han definido a partir de su asociación con problemas de salud, problemas del desarrollo y en la trayectoria educativa durante la infancia (Vega-Arce y Núñez-Ulloa, 2017), y a partir de sus consecuencias negativas a lo largo de la vida (Hughes et al., 2017). Sin embargo, Dada entonces su relevancia, algunos investigadores mostraron interés en desarrollar una definición conceptual del constructo a partir de la revisión teórica de distintas propuestas para conceptualizarlo.

Kalmakis y Chandler (2014) propusieron una definición que ha sido frecuentemente citada. Las definieron como una serie de eventos que ocurren

en el entorno familiar o social, caracterizados por su acumulación, su capacidad de causar daño y distrés, y su variabilidad en cuanto a su severidad y cronicidad. Esta definición, si bien parece demasiado general y poco precisa, destaca por identificar y describir una serie de características que pueden facilitar la comprensión de qué eventos podrían ser considerados como adversos. A continuación, se profundiza en cada una de ellas:

Las EAI son acumulativas. Se dice que la acumulación de eventos estresantes puede dificultar la capacidad de afrontamiento de nuevas adversidades, la tolerancia a las respuestas de estrés que generan, y una asociación dosis respuesta entre la acumulación de adversidades, los problemas de salud y las alteraciones en el desarrollo cognitivo y socioemocional a lo largo de la vida (Bright et al., 2015; Burke et al., 2011; Clarkson, 2014; Jimenez et al., 2016; Roberts et al., 2013; Wing et al., 2015).

Las EAI pueden generar daño. Existen experiencias que implican un daño directo como las adversidades relacionadas al maltrato infantil y la negligencia (Leeb et al., 2008; Klein et al., 2007), o experiencias que generan un deterioro indirecto como el vivir en un ambiente disfuncional o perjudicial dentro del hogar (Roustit et al., 2009). Asimismo, la ausencia de experiencias positivas puede considerarse como otra forma de afección en este periodo de desarrollo (Kalmakis y Chandler, 2014).

Las EAI pueden generar distrés. Como resultado de una exposición prolongada o intensa a estresores ambientales que alteran la respuesta neurobiológica (Soares et al., 2021), el distrés puede manifestarse y exacerbarse cuando no se cuenta con recursos personales, familiares y/o medioambientales para afrontar los estresores (Vega-Arce y Núñez-Ulloa,

2017).

Las EAI varían en su severidad. La percepción de estos eventos puede variar según la interpretación de cada individuo y su contexto de exposición, por lo que su impacto a lo largo de la vida también dependerá en cierta medida de estos aspectos (Chan & Yeung, 2009; Negriff, 2020; Pinto-Cortez et al., 2018).

Las EAI varían en su cronicidad. La exposición reiterada a estos eventos, se ha asociado con la adopción de comportamientos de riesgo y estilos de vida poco saludables, que aumenta el riesgo de desarrollar psicopatologías (Jirapramukpitak et al., 2011) o enfermedades (Schafer y Ferraro, 2011) que pueden volverse crónicas y tener consecuencias graves en la salud (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2018).

En conjunto, estas características facilitan la identificación y comprensión de cuáles eventos estresantes podrían ser considerados como adversos. Sin embargo, queda claro que siguiendo este enfoque, gran número de experiencias de vida podrían incluirse en el constructo, por lo que utilizar esta definición no garantiza lograr una conceptualización que resulte óptima.

Al respecto, la CDC (2018) agencia nacional de salud pública en Estados Unidos, promueve la investigación de las EAI a nivel global haciendo hincapié en la importancia de identificar las adversidades de cada población y contexto de estudio. Esta agencia definió recientemente a las EAI como eventos potencialmente traumáticos que ocurren en la infancia, a pesar de las críticas y la insistencia de la comunidad científica de que debe diferenciarse la adversidad del trauma, pues son constructos diferentes (CDC 2020).

Esta contradicción sugiere que el problema

en la conceptualización aún persiste, y que el origen de este problema puede ser la necesidad de conceptualizar el constructo a partir de cada contexto donde se investiga. Por lo tanto, si se desea hablar de las EAI en el contexto mexicano, es necesario comprender cuál ha sido el proceso de reformulación y reconceptualización de los dominios y categorías de adversidad a lo largo de su investigación.

Dominios y categorías de adversidad

Debido a la complejidad del constructo, la heterogeneidad en su conceptualización y su investigación en distintas poblaciones y contextos, los dominios y categorías de adversidad se han modificado conforme se avanza en el conocimiento del fenómeno de estudio. Por ello es necesario hacer una síntesis de algunas de estas propuestas para discutir cuáles de estas EAI pueden ser relevantes en el contexto mexicano.

Los dominios de adversidad iniciales se establecieron en el estudio ACE (Felitti et al., 1998): en el dominio de maltrato infantil se incluyeron las categorías de maltrato físico, emocional y abuso sexual; y en el dominio de disfunción en el hogar, se incluyeron las categorías de abuso de sustancias en el hogar, violencia hacia la madre/madrastra, la enfermedad mental de un miembro del hogar, el encarcelamiento de un miembro del hogar, y la separación o divorcio de los padres.

En la segunda fase del estudio ACE, se añadió un tercer dominio denominado como negligencia (Dong et al., 2004), en el que se incluyeron las categorías de negligencia física y emocional. Durante años las EAI se delimitaron a estos tres dominios y diez categorías de adversidad, evaluadas mediante el ACE-Q y recibiendo amplia difusión por parte de la CDC.

A partir de definiciones conceptuales como la propuesta por Kalmakis y Chandler (2014), se consideró que eventos estresantes que ocurren en el entorno social podrían considerarse como adversidades y no solo aquellos que ocurren en el entorno familiar, por lo que se añadió un cuarto dominio en el que se incluyeron categorías de adversidad denominadas como factores sociales, determinantes sociales de la salud u otros estresores, asociados con problemas de salud y el desarrollo.

Las categorías de adversidad del cuarto dominio, se han incorporado a partir de distintas investigaciones. Cronholm et al. (2015) añadieron las categorías de ser testigo de violencia, discriminación, vivir en un vecindario inseguro, matonaje y haber vivido en un orfanato. Finkelhor et al. (2015), incluyeron las categorías de tener un bajo nivel socioeconómico, victimización por pares, aislamiento o rechazo de pares y exposición a violencia en la comunidad. Koita et al. (2018) sumaron las categorías de violencia comunitaria, discriminación, inestabilidad habitacional, inseguridad alimentaria y baja cohesión familiar. Cabe mencionar que estas propuestas reformularon y/o reconceptualizaron algunas de las categorías de adversidad definidas previamente, y estos cambios se muestran en la Tabla 1.

Asimismo, Hawes et al. (2021) retomaron adversidades propuestas previamente para los dominios de maltrato infantil, negligencia y disfunción en el hogar, y además incluyeron nuevas categorías de adversidad como resultado de la revisión de distintos estudios: haber tenido una enfermedad o accidente grave, pérdida de educación, aislamiento, rechazo o exclusión por pares, victimización por pares, vivir un desastre natural, pobreza o problemas económicos

graves, vivir en un vecindario peligroso o violento, pérdida o separación de quien brinda protección o seguridad, migración debido a la guerra, violencia y/o persecución, discriminación, aislamiento o expulsión de una comunidad, grupo cultural o localidad, exposición a violencia extrema o violencia en el entorno, exposición a la guerra y muerte de un hermano, familiar cercano o amigo.

Por otro lado, en estudios instrumentales para evaluar el constructo de EAI también se incluyeron categorías de adversidad adicionales. Conway y Lewin (2022) consideraron añadir categorías de adversidad relacionadas con la migración; Schnarrs et al.

(2022) tomaron en cuenta categorías de adversidad relacionadas con la pertenencia a minorías sexuales y de género. En estos estudios no se consideró evaluar las categorías típicas de EAI, sino que se centraron en formas de adversidad que afectan a poblaciones específicas.

Queda claro que el desarrollo de estudios instrumentales para evaluar las EAI ha facilitado la incorporación de nuevas categorías de adversidad. Si bien existen más propuestas que añaden categorías de adversidad o reformulan los dominios existentes, en la Tabla 1 se muestra una agrupación de estos cambios a partir de los estudios mencionados en esta revisión.

Tabla 1. Dominios y categorías de adversidad

Dominios	Categorías de adversidad						
	Felitti et al. (1998), Dong et al. (2004):	Cronholm et al. (2015):	Finkelhor et al. (2015):	Koita et al. (2018):	Hawes et al. (2021):	Conway y Lewin (2022):	Schnarrs et al. (2022):
Maltrato infantil	Maltrato emocional.	Maltrato emocional.	Maltrato emocional.	Maltrato emocional.	Maltrato emocional.		
	Maltrato físico.	Maltrato físico.	Maltrato físico.	Maltrato físico.	Maltrato físico.	Maltrato físico.	
	Abuso sexual por contacto.	Abuso sexual	Asalto sexual.	Abuso sexual	Abuso sexual	Abuso sexual	
Disfunción en el hogar	Madre o madrastra tratada violentamente.	Abuso de sustancias de un miembro del hogar.	Abuso de sustancias de un miembro del hogar.	Separación del cuidador.	Separación del cuidador.	Abuso de sustancias de un miembro del hogar.	
	Abuso de sustancias en el hogar.	Enfermedad mental de un miembro del hogar.	Madre tratada violentamente.	Violencia doméstica.	Violencia doméstica.	Depresión, enfermedad mental o intento de suicidio de un miembro del hogar.	
	Enfermedad mental de un miembro del hogar.	Encarcelamiento de un miembro del hogar.	Enfermedad mental de un miembro del hogar.	Uso de sustancias del cuidador.	Uso de sustancias del cuidador.	Arresto o encarcelamiento de un miembro del hogar.	
	Separación de los padres o divorcio.	Testigo de violencia doméstica.	Separación de los padres o divorcio.	Enfermedad mental del cuidador.	Enfermedad mental del cuidador.	Violencia doméstica.	
	Encarcelamiento de un miembro del hogar.		Encarcelamiento de un miembro del hogar.	Negligencia emocional.	Negligencia emocional.	Negligencia emocional.	
				Negligencia física.	Negligencia física.	Negligencia física.	

Categorías de adversidad							
Dominios	Felitti et al. (1998), Dong et al. (2004):	Cronholm et al. (2015):	Finkelhor et al. (2015):	Koita et al. (2018):	Hawes et al. (2021):	Conway y Lewin (2022);	Schnarrs et al. (2022):
Negligencia	Negligencia emocional.	Negligencia emocional.	Negligencia emocional.	Negligencia emocional.	Negligencia emocional.		
	Negligencia física.	Negligencia física.	Negligencia física.	Negligencia física.	Negligencia física.		
Factores sociales, determinantes sociales de la salud u otros estresores		Testigo de violencia. Discriminación.	Bajo nivel socioeconómico.	Violencia comunitaria.	Enfermedad o accidente grave.	Adversidades relacionadas con la migración.	Adversidades relacionadas con la pertenencia a minorías sexuales y de género.
		Vecindario inseguro.	Victimización por pares.	Discriminación.	Pérdida de educación.		
		Matonaje.	Aislamiento o rechazo de pares.	Inestabilidad habitacional.	Aislamiento, rechazo o exclusión por pares.		
		Haber vivido en un orfanato.	Exposición a violencia en la comunidad.	Inseguridad alimentaria.	Victimización por pares.		
				Baja cohesión familiar.	Vivir un desastre natural.		
					Pobreza o problemas económicos graves.		
					Vivir en un vecindario peligroso o violento.		
					Pérdida o separación de quien brinda protección o seguridad.		
					Migración debido a la guerra, violencia y/o persecución.		
					Discriminación.		
				Aislamiento o expulsión de una comunidad, grupo cultural o localidad.			
				Exposición a violencia extrema o violencia en el entorno.			
				Exposición a la guerra.			
				Muerte de un hermano, familiar cercano o amigo.			

^a = se refiere a la conducta de quien impone su voluntad por medio de amenazas o terror.
Fuente. Elaboración propia.

Hasta este punto se observa que conforme la investigación en EAI avanza, se incluyen en el constructo adversidades que pueden manifestarse en el entorno social y no solamente en el entorno

familiar; sin embargo, es necesario conocer cuáles de estas experiencias están presentes en contextos y poblaciones específicas para guiar los siguientes pasos en la investigación de este fenómeno de

estudio (CDC, 2018). En el contexto mexicano, existen características únicas como diferencias culturales, sociales y económicas que influyen en la manifestación de adversidades específicas.

Identificación de adversidades específicas en el contexto mexicano

La identificación de adversidades específicas es fundamental para comprender los retos que enfrentarán los individuos de un entorno particular a lo largo de sus vidas. Explorar las adversidades del

contexto mexicano ofrece una mejor comprensión del constructo en este país, y la oportunidad de contrastar las categorías de adversidad encontradas en la revisión teórica de la literatura.

Recientemente en México se realizó un estudio de traducción y validación de la Adverse Life Experiences Scale (ALES) (Manuscrito en revisión), instrumento creado para evaluar la exposición a adversidades a lo largo de la vida (Hawes et al., 2021). Se obtuvieron datos sobre veintitrés categorías de adversidad en una muestra de 766 adultos mexicanos, mismos que pueden observarse en la Tabla 2.

Tabla 2. Frecuencia de las categorías de adversidad en población mexicana

Categorías de adversidad	Tipo de respuesta	Recuentos (n = 766)	Proporción	p
Enfermedad o accidente grave	Nunca	391	0.510	0.588
	Alguna vez	309	0.403	< .001
	Varias veces	66	0.086	< .001
Pérdida de educación	Nunca	514	0.671	< .001
	Alguna vez	190	0.248	< .001
	Varias veces	47	0.061	< .001
	Todo el tiempo	15	0.020	< .001
Aislamiento, rechazo o exclusión por pares	Nunca	259	0.338	< .001
	Alguna vez	305	0.398	< .001
	Varias veces	179	0.234	< .001
	Todo el tiempo	23	0.030	< .001
Victimización por pares	Nunca	274	0.358	< .001
	Alguna vez	333	0.435	< .001
	Varias veces	148	0.193	< .001
	Todo el tiempo	11	0.014	< .001
Vivir un desastre natural	Nunca	588	0.768	< .001
	Alguna vez	157	0.205	< .001
	Varias veces	18	0.023	< .001
	Todo el tiempo	3	0.004	< .001
Pobreza o problemas económicos graves	Nunca	310	0.405	< .001
	Alguna vez	317	0.414	< .001
	Varias veces	126	0.164	< .001
	Todo el tiempo	13	0.017	< .001
Vivir en un vecindario peligroso o violento	Nunca	510	0.666	< .001
	Alguna vez	166	0.217	< .001
	Varias veces	56	0.073	< .001
	Todo el tiempo	34	0.044	< .001

Categorías de adversidad	Tipo de respuesta	Recuentos (n = 766)	Proporción	p
Negligencia física	Nunca	561	0.732	< .001
	Alguna vez	141	0.184	< .001
	Varias veces	60	0.078	< .001
	Todo el tiempo	4	0.005	< .001
Maltrato emocional	Nunca	294	0.384	< .001
	Alguna vez	305	0.398	< .001
	Varias veces	155	0.202	< .001
	Todo el tiempo	12	0.016	< .001
Negligencia emocional	Nunca	336	0.439	< .001
	Alguna vez	278	0.363	< .001
	Varias veces	131	0.171	< .001
	Todo el tiempo	21	0.027	< .001
Pérdida o separación de quien brinda protección o seguridad	Nunca	544	0.710	< .001
	Alguna vez	183	0.239	< .001
	Varias veces	39	0.051	< .001
Violencia doméstica	Nunca	418	0.546	0.013
	Alguna vez	250	0.326	< .001
	Varias veces	87	0.114	< .001
	Todo el tiempo	11	0.014	< .001
Abuso de sustancias de un miembro del hogar	Nunca	417	0.544	0.015
	Alguna vez	213	0.278	< .001
	Varias veces	82	0.107	< .001
	Todo el tiempo	54	0.070	< .001
Depresión, enfermedad mental o intento de suicidio de un miembro del hogar	Nunca	507	0.662	< .001
	Alguna vez	205	0.268	< .001
	Varias veces	38	0.050	< .001
	Todo el tiempo	16	0.021	< .001
Arresto o encarcelamiento de un miembro del hogar	Nunca	548	0.715	< .001
	Alguna vez	190	0.248	< .001
	Varias veces	23	0.030	< .001
	Todo el tiempo	5	0.007	< .001
Migración debido a la guerra, violencia y/o persecución	Nunca	744	0.971	< .001
	Alguna vez	17	0.022	< .001
	Varias veces	3	0.004	< .001
	Todo el tiempo	2	0.003	< .001
Discriminación	Nunca	515	0.672	< .001
	Alguna vez	181	0.236	< .001
	Varias veces	62	0.081	< .001
	Todo el tiempo	8	0.010	< .001
Aislamiento o expulsión de una comunidad, grupo cultural o localidad	Nunca	697	0.910	< .001
	Alguna vez	52	0.068	< .001
	Varias veces	16	0.021	< .001
	Todo el tiempo	1	0.001	< .001

Categorías de adversidad	Tipo de respuesta	Recuentos (n = 766)	Proporción	p
Maltrato físico	Nunca	425	0.555	0.003
	Alguna vez	219	0.286	< .001
	Varias veces	118	0.154	< .001
	Todo el tiempo	4	0.005	< .001
Abuso sexual	Nunca	654	0.854	< .001
	Alguna vez	82	0.107	< .001
	Varias veces	28	0.037	< .001
	Todo el tiempo	2	0.003	< .001
Aislamiento, rechazo o exclusión por pares	Nunca	549	0.717	< .001
	Alguna vez	180	0.235	< .001
	Varias veces	36	0.047	< .001
	Todo el tiempo	1	0.001	< .001
Victimización por pares	Nunca	724	0.945	< .001
	Alguna vez	31	0.040	< .001
	Varias veces	10	0.013	< .001
	Todo el tiempo	1	0.001	< .001
Muerte de un hermano, familiar cercano o amigo	Nunca	217	0.283	< .001
	Alguna vez	381	0.497	0.914
	Varias veces	166	0.217	< .001
	Todo el tiempo	2	0.003	< .001

Nota. El valor p indica la significancia estadística de la asociación entre las categorías de adversidad y el tipo de respuesta. Un valor menor que 0.05 indica que es poco probable que la asociación observada sea el resultado del azar. Fuente. (Manuscrito en revisión).

En estos datos sobre la frecuencia de la exposición a EAI, se destaca que las adversidades mayormente reportadas se encuentra aislamiento, rechazo o exclusión por pares, la victimización entre pares, el maltrato emocional, la negligencia emocional y la muerte de un hermano, familiar o amigo cercano. La frecuencia reportada de estos eventos sugiere que es importante analizar a mayor profundidad si estas experiencias deberían considerarse como adversidades en el contexto mexicano, a excepción del maltrato emocional y la negligencia emocional que se han investigado previamente dentro del constructo (Nevarez Mendoza y Ochoa Meza, 2022).

Asimismo, los eventos menos reportados por la muestra de estudio fueron el vivir un desastre natural, la migración debido a la guerra, violencia

y/o persecución, el aislamiento o expulsión de una comunidad, grupo cultural o localidad, el abuso sexual y la exposición a la guerra. Estos datos sugieren que la presencia de estas adversidades en el contexto mexicano es escasa más no inexistente, por lo que se tendría que valorarse la posibilidad de excluir estos eventos del constructo de EAI. Sin embargo, esto no aplica con el abuso sexual, que ha sido un evento fuertemente asociado con consecuencias negativas (Negriff, 2020) y que ha formado parte del constructo desde sus inicios (Felitti et al., 1998). Es posible que esta y otras adversidades sean difíciles de reportar por diferentes motivos, y no se debe subestimar su relevancia en distintos contextos (UNICEF, 2014).

Por otro lado, en el ítem veinticuatro del ALES se pide a los participantes escribir si experimentaron una

o varias adversidades adicionales no contempladas en el resto de ítems del instrumento. En la Tabla 3 se muestran las categorías de adversidad específicas

en contexto mexicano, resultado del reporte de lo que personas adultas de este país recuerdan haber experimentado durante su infancia y que consideran como eventos sumamente estresantes.

Tabla 2. Categorías de adversidad específicas en contexto mexicano

Clasificación	Categorías de adversidad
Adversidades relacionadas con la seguridad personal	Intento de secuestro Secuestro Asalto con arma de fuego Asalto con arma blanca Haber presenciado un tiroteo Extorsión
Adversidades relacionadas con eventos de violencia extrema	Asesinato de familiares Pelears callejeras
Adversidades familiares y sociales	Presión por el peso o la apariencia física

Al examinar las respuestas de los participantes, se observa que las EAI abarcan situaciones que amenazan directamente la seguridad e integridad física, situaciones de violencia extrema y situaciones que pueden generar presión familiar o social por el peso o la apariencia física. Estos eventos considerados como adversos por parte de los participantes muestran algunos de los retos a los que se enfrentan quienes se desarrollan en este contexto a lo largo de sus vidas. Cabe mencionar que no se añadieron en la Tabla 3 las adversidades que previamente fueron reportadas en la Tabla 2.

En resumen, estos datos enfatizan la necesidad de una mayor comprensión de las EAI en el contexto mexicano, que tenga en cuenta tanto las adversidades tradicionales como aquellas específicas de la realidad sociocultural del país. Los hallazgos de esta revisión pueden guiar la identificación de cuáles eventos que ocurren a temprana edad tendrían que considerarse como adversos en este contexto.

DISCUSIÓN

El objetivo de esta revisión teórica ha sido identificar las EAI presentes en el contexto mexicano, a partir de 1) la revisión de la evolución conceptual del constructo; 2) sus dominios y categorías, así como 3) la descripción de las adversidades específicas en el contexto mexicano.

En la revisión de la evolución conceptual del constructo, el principal hallazgo es que en la actualidad se continúa teniendo problemas para definir a las EAI, y esta falta de claridad conceptual y de criterios para discriminar lo que define a una experiencia como adversa conlleva nuevos problemas en su clasificación y evaluación. La heterogeneidad en su definición conceptual ha sido influenciada por el hecho de la mayoría de los estudios sobre EAI se han realizado en el contexto estadounidense, y la insistencia de la CDC (2018) en que el constructo debe de adaptarse a las poblaciones y contextos de estudio.

En investigaciones iniciales de EAI, la tendencia fue enumerar las categorías de adversidad para

conceptualizarlas o definir las a partir de su asociación con problemas de salud y el desarrollo a lo largo de la vida (Felitti et al., 1998; Dube et al., 2001; Dong et al., 2004). Estos son aspectos relevantes para comprender el constructo, pero no son una definición conceptual. Un constructo cuya comprensión depende de las normas sociales, desigualdades económicas, y las diferencias en la realidad sociocultural y demográfica de cada contexto puede resultar impreciso y dificultar la comprensión global del constructo (Álvarez de Lara, 2013). Por lo tanto, si no se establece un consenso para conceptualizar las EAI, se mantendrá la inconsistencia en su clasificación y medición (Kelly-Irving y Delpierre, 2019).

Asimismo, las características de las EAI revisadas pueden ayudar a delimitar el problema de investigación, pero no funcionan como una definición conceptual. En el estudio ACE (Felitti et al., 1998) se discutía el posible efecto neurobiológico de las EAI en quienes sufren una alta exposición y acumulación de estos eventos. Ahora se sabe a partir de numerosos estudios que existen fuertes asociaciones entre las EAI y distintas medidas de biomarcadores para el sistema inmunológico, para la estructura y funcionamiento cerebral y para la genética y epigenética (Soares et al., 2021), por lo que este puede ser un acercamiento óptimo para conceptualizar las EAI aunado al cumplimiento de las características descritas por Kalmakis y Chandler (2014).

En cuanto a las adversidades asociadas con biomarcadores del sistema inmunológico, se ha encontrado que el maltrato físico, emocional, abuso sexual, negligencia física, negligencia emocional y otros estresores de vida están fuertemente correlacionados de manera positiva con el cortisol. El abuso sexual y otros estresores de vida se asocian

positivamente con el IL-6, mientras que varios tipos de victimización severa en mujeres, el acoso escolar en víctimas, el abuso sexual y otros estresores de vida muestran una relación positiva con el CRP. Por otro lado, se observa una asociación negativa entre el cortisol y el maltrato físico, emocional, negligencia física, abuso sexual y acoso escolar en hombres, así como una relación negativa entre el CRP y el acoso escolar en acosadores.

En relación con los marcadores biológicos que influyen en la estructura y funcionamiento cerebral, se ha encontrado que el maltrato físico, emocional, abuso sexual y negligencia física muestran asociaciones positivas con el volumen del hipocampo, mientras que otros estresores de vida están relacionados positivamente con la conectividad funcional de la amígdala. Sin embargo, el maltrato, maltrato emocional, negligencia emocional y otros estresores de vida exhiben asociaciones negativas con el volumen del hipocampo. Asimismo, el maltrato físico, emocional, abuso sexual, negligencia física, negligencia emocional y otros estresores de vida están fuertemente asociados negativamente con la materia gris. Se observa una fuerte correlación negativa entre el abuso sexual y el BDNF, mientras que el maltrato físico, abuso sexual y ser testigo de violencia doméstica están negativamente asociados con la morfometría basada en vóxeles.

Y con respecto a los marcadores biológicos para la genética y epigenética, se ha encontrado que el maltrato físico, emocional, abuso sexual, negligencia física, negligencia emocional, vivir en hogares de acogida, ser testigo de violencia doméstica y otros estresores de vida están positivamente asociados con la metilación del ADN. Además, se ha observado una fuerte correlación positiva entre otros estresores de

vida y NR3C1, CpG1, CpG2 y SLC64. Por otro lado, el maltrato físico, emocional, abuso sexual, negligencia física y negligencia emocional están positivamente asociados con NR3C1, mientras que estas mismas experiencias, junto con haber crecido en un hogar de acogida, exhiben una asociación negativa con la metilación del ADN. Varios estresores de vida también muestran una asociación negativa con CpG3, y el maltrato físico, acoso escolar y otros estresores de vida están negativamente asociados con la longitud de los telómeros.

Estas asociaciones sugieren la presencia de mecanismos biológicos subyacentes que pueden estar implicados en los efectos de las EAI en la infancia, y los efectos a largo plazo en la edad adulta. Además, estos hallazgos sugieren un enfoque para discernir cuáles experiencias deberían ser consideradas adversas, por lo que una definición conceptual apropiada considerando la definición expuesta por Kalmakis y Chandler (2014), sería que las EAI son eventos que generan daño y estrés, y debido a su severidad y frecuencia pueden producir un impacto neurobiológico potencialmente crónico. Esta definición incluye las características del constructo de adversidad así como su impacto biológico y psicológico a largo plazo. La claridad conceptual es esencial para mejorar la clasificación y medición del constructo en futuros estudios.

Sobre la revisión de los dominios y categorías de adversidad, el principal hallazgo es que los cambios en la clasificación y la inclusión de nuevas categorías de adversidad han sido influenciados por la heterogeneidad de su conceptualización (Appleton et al., 2017), los hallazgos de investigaciones realizadas en Estados Unidos (Felitti et al., 1998; Dong et al., 2004; Cronholm et al., 2015; Finkelhor et al., 2015;

Koita et al., 2018) y en otros contextos y poblaciones (Afifi et al., 2020; Hawes et al., 2021; Ho et al., 2019; Kazeem et al., 2015; Kidman et al., 2019; Camille et al., 2023; Meinck et al., 2017; Wingenfeld et al., 2011). Se encontró que adaptar la comprensión de las EAI a cada contexto puede generar dificultades, pues esto facilita la inclusión excesiva de adversidades en la clasificación y medición del constructo sin tener claridad conceptual.

En cuanto a la identificación de adversidades específicas en el contexto mexicano, las adversidades relacionadas con la seguridad personal reflejan una realidad actual en la que los altos índices de violencia, delincuencia y la presencia del crimen organizado en diferentes comunidades y territorios, promueve la percepción de inseguridad dentro del país. Con las adversidades relacionadas con eventos de violencia extrema ocurre algo similar. Estas preocupaciones además de representar una amenaza directa para cada individuo y su familia contribuyen a la percepción de inseguridad, vulnerabilidad y deterioro del entorno de desarrollo de la población mexicana. Y con respecto a las adversidades familiares y sociales, se sabe qué condiciones de salud pública en México como la obesidad, el sobrepeso o la diabetes tienen relación con el entorno familiar y social, por lo que llama la atención que la presión por el peso y la apariencia física haya sido identificada como una EAI por adultos mexicanos.

Con respecto a los retos metodológicos de investigar las EAI en el país, es necesario desarrollar instrumentos de evaluación que capturen las adversidades relevantes para el contexto mexicano, pues utilizar herramientas como el ACE-Q o sus adaptaciones puede omitir su identificación. Para la investigación y la práctica, se considera que es

necesaria la colaboración entre investigadores, profesionales de la salud y responsables de desarrollar políticas públicas para abordar este fenómeno de estudio en el país. En futuros estudios se contempla el desarrollo de un instrumento que logre capturar las adversidades relevantes y específicas para el contexto mexicano tomando en cuenta los hallazgos de esta revisión teórica.

REFERENCIAS

- Afifi, T. O., Ford, D., Gershoff, E. T., Merrick, M., Grogan-Kaylor, A., Ports, K. A., MacMillan, H. L., Holden, G. W., Taylor, C. A., Lee, S. J., & Peters Bennett, R. (2017). Spanking and adult mental health impairment: The case for the designation of spanking as an adverse childhood experience. *Child Abuse & Neglect*, 71, 24-31. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.01.014>
- Afifi, T. O., Salmon, S., Garcés, I., Struck, S., Fortier, J., Taillieu, T., Stewart-Tufescu, A., Asmundson, G. J. G., Sareen, J., & MacMillan, H. L. (2020). Confirmatory factor analysis of adverse childhood experiences (ACEs) among a community-based sample of parents and adolescents. *BMC Pediatrics*, 20, 178. <https://doi.org/10.1186/s12887-020-02063-3>
- Álvarez de Lara, R. M. (2013). Maltrato infantil y violencia familiar. *Instituto de investigaciones jurídicas*, 8, 17-20. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3582/4.pdf>
- Anda, R. F., Felitti, V. J., Bremner, J. D., Walker, J. D., Whitfield, Ch., Perry, B. D., Dube, Sh. R., & Giles, W. H. (2006). The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 256(3), 174–186. <https://doi.org/10.1007/s00406-005-0624-4>
- Appleton, A. A., Holdsworth, E., Ryan, M., & Tracy, M. (2017). Measuring childhood adversity in life course cardiovascular research: A systematic review. *Psychosomatic Medicine*, 79(4), 434-440. <https://doi.org/10.1097/psy.0000000000000430>
- Bethell, C. D., Carle, A., Hudziak, J., Gombojav, N., Powers, K., Wade, R., & Braveman, P. (2017). Methods to assess adverse childhood experiences of children and families: Toward approaches to promote child well-being in policy and practice. *Academic Pediatrics*, 17(7), 51-69. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2017.04.161>
- Bright, M. A., Knapp, C., & Hinojosa, M. S. (2015). The comorbidity of physical, mental, and developmental conditions associated with childhood adversity: A population-based study. *Maternal and Child Health Journal*, 20, 843-853. <http://dx.doi.org/10.1007/s10995-015-1915-7>
- Brown, D. W., Anda, R. F., Tiemeier, H., Felitti, V. J., Edwards, V. J., Croft, J. B., & Giles, W. H. (2009). Adverse Childhood Experiences and the Risk of Premature Mortality. *American Journal of Preventive Medicine*, 37(5), 389–396. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2009.06.021>
- Burke, N., & Renschler, T. S. (2015). Center for Youth Wellness ACE-Questionnaire (CYW ACE-Q Child, Teen, Teen SR). <https://centerforyouthwellness.org/wp-content/uploads/2018/06/CYW-ACE-Q-USer-Guide-copy.pdf>
- Camille, L. T., Christine, R., Elise, E., Charles, M.-K., Marion, T., & Cyril, T. (2023). Psychometric validation of the French version of the adverse childhood experiences international questionnaire (ACE-IQ). *Child and Youth Services Review*, 150, 107007. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107007>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2018). Preventing Adverse Childhood Experiences (ACEs) Online Training Module 1 Lesson 1. <https://vetoviolence.cdc.gov/apps/aces-training/#/training/1-1-1>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2022). Fast facts: Preventing adverse childhood experiences. National Center for Injury Prevention and Control, Division of Violence Prevention.
- Chan, Y. C., & Yeung, J. W. (2009). Children living with violence within the family and its sequel: A meta-analysis from 1995 to 2006. *Aggression and Violent Behavior*, 14(5), 313–322. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.avb.2009.04.001>
- Choi, C., Mersky, J. P., Janczewski, C. E., Lee, C. T. P., & Davies, W. H. (2020). Validity of an expanded assessment of adverse childhood experiences: A replication study. *Child and Youth Services Review*, 117, 105216. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105216>

- doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105216.
- Clarkson, P. (2014). Prevalence and relationship between Adverse Childhood Experiences and child behavior among young children. *Infant Mental Health Journal*, 35, 544-554. <http://dx.doi.org/10.1002/imhj.21460>
- Conway, C. A., & Lewin, A. (2022). Development and Psychometric Properties of the ACE-I: Measuring Adverse Childhood Experiences Among Latino Immigrant Youth. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 14(8), 1247–1255. <https://doi.org/10.1037/tra0001223>
- Cronholm, P. F., Forke, C. M., Wade, R., Bair-Merritt, M. H., Davis, M., Harkins-Schwarz, M., Pachter, L. M., & Fein, J. A. (2015). Adverse Childhood Experiences: Expanding the Concept of Adversity. *American Journal of Preventive Medicine*, 49(3), 354–361. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2015.02.001>
- Dong, M., Anda, R. F., Felitti, V. J., Dube, S. R., Williamson, D. F., Thompson, T. J., Loo, C. M., & Giles, W. H. (2004). The interrelatedness of multiple forms of childhood abuse, neglect, and household dysfunction. *Child Abuse & Neglect*, 28, 771-784. <http://theannainstitute.org/ACE%20folder%20for%20website/30TIND.pdf>
- Dube, S. R., Anda, R. F., Felitti, V. J., Chapman, D. P., Williamson, D. F., & Giles, W. H. (2001). Childhood abuse, household dysfunction, and the risk of attempted suicide throughout the life span: findings from the Adverse Childhood Experiences Study. *JAMA*, 286(24), 3089–3096. <https://doi.org/10.1001/jama.286.24.3089>
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P., & Marks, J. S. (1998). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245–258. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)
- Finkelhor, D., Shattuck, A., Turner, H., & Hamby, S. (2015). A revised inventory of Adverse Childhood Experiences. *Child Abuse & Neglect*, 48, 13–21. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.07.011>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014). *Hidden in Plain Sight: A Statistical Analysis of Violence Against Children*. Nueva York. <https://data.unicef.org/resources/hidden-in-plain-sight-a-statistical-analysis-of-violence-against-children/>
- Ford, D. C., Merrick, M. T., Parks, S. E., Breiding, M. J., Gilbert, L. K., & Edwards, V. J. (2014). Examination of the factorial structure of Adverse Childhood Experiences and recommendations for three subscale scores. *Psychology of Violence*, 4(4), 432–444.
- Hawes, D. J., Lechowicz, M., Roach, A., Fisher, C., Doyle, F. L., Noble, S., & Dadds, M. R. (2021). Capturing the developmental timing of adverse childhood experiences: The adverse life experiences scale. *American Psychologist*, 76, 253–267. <https://doi.org/10.1037/amp0000760>
- Ho, G. W. K., Chan, A. C. Y., Chien, W. T., Bressington, D. T., & Karatzias, T. (2019). Examining patterns of adversity in Chinese young adults using the adverse childhood experiences-international questionnaire (ACE-IQ). *Child Abuse & Neglect*, 88, 179–188. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.11.009>
- Hughes, K., Bellis, M. A., Hardcastle, K. A., Sethi, D., Butchart, A., Mikton, C., Jones, L., & Dunne, M. P. (2017). The effect of multiple adverse childhood experiences on health: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, 2(8), e356–e366. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(17\)30118-4](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(17)30118-4)
- Jimenez, M. E., Wade, R., & Lin, Y. (2016). Adverse experiences in early childhood and kindergarten outcomes. *Pediatrics*, 137, 1-11. <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2015-1839>
- Kalmakis, K. A., & Chandler, G. E. (2014). Adverse childhood experiences: Towards a clear conceptual meaning. *Journal of Advanced Nursing*, 70(7), 1489–1501. <http://dx.doi.org/10.1111/jan.12329>
- Kazeem, O. T. (2015). A validation of the Adverse Childhood Experiences Scale in Nigeria. *Research on Humanities and Social Sciences*, 5(11), 18–24. <https://core.ac.uk/download/pdf/234674573.pdf>
- Kelly-Irving, M., & Delpierre, C. (2019). A Critique of the Adverse Childhood Experiences Framework in Epidemiology and Public Health: Uses and Misuses. *Social Policy and Society*, 18(3), 445–456. <https://doi.org/10.1017/S1474746419000101>
- Kidman, R., Smith, D., Piccolo, L. R., & Kohler, H. P. (2019). The association between five

- forms of child maltreatment and depressive and anxiety disorders: A systematic review and meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 96, 104082. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104082>
- Klein, H., Elifson, K. W., & Sterk, C. E. (2007). Childhood neglect and adulthood involvement in HIV-related risk behaviors. *Child Abuse & Neglect*, 31(1), 39–53. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.08.005>
- Koita, K., Long, D., Hessler, D., Benson, M., Daley, K., Bucci, M., Thakur, N., & Harris, N. B. (2018). Development and implementation of a pediatric adverse childhood experiences (ACEs) and other determinants of health questionnaire in the pediatric medical home: A pilot study. *PLOS ONE*, 13(12), e0208088. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0208088>
- Leeb, R. T., Paulozzi, L., Melanson, C., Simon, T., & Arias, I. (2008). *Child Maltreatment Surveillance: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements, Version 1.0*. Atlanta, GA. Retrieved from http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/CM_Surveillance-a.pdf
- Mei, X., Li, J., Li, Z.-S., Huang, S., Li, L.-L., Huang, Y.-H., & Liu, J. (2022). Psychometric evaluation of an Adverse Childhood Experiences (ACEs) measurement tool: An equitable assessment or reinforcing biases? *Health & Justice*, 10(1), 34. <https://doi.org/10.1186/s40352-022-00198-2>
- Meinck, F., Cosma, A. P., Mikton, C., & Baban, A. (2017). Psychometric properties of the adverse childhood experiences abuse short form (ACE-ASF) among Romanian high school students. *Child Abuse & Neglect*, 72, 326–337. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.08.016>
- Mersky, J. P., Janczewski, C. E., & Topitzes, J. (2016). Rethinking the measurement of adversity: Moving toward second-generation research on adverse childhood experiences. *Child Maltreatment*, 22(1), 58–68. <https://doi.org/10.1177/1077559516679513>
- Mersky, J. P., Plummer Lee, C. T., & Janczewski, C. E. (2021). Toward the Assessment of Adverse Adult Experiences: An Initial Validation Study of the Adult Experiences Survey. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(7), 727–735. <https://doi.org/10.1037/tra0000833>
- Morrill, M. I., Schulz, M. S., Nevarez, M. D., Preacher, K. J., & Waldinger, R. J. (2019). Assessing within- and between-family variations in an expanded measure of childhood adversity. *Child Abuse & Neglect*, 108, 104642. <https://doi.org/10.1037/pas0000691>
- Negriff, S. (2020). ACEs are not equal: Examining the relative impact of household dysfunction versus childhood maltreatment on mental health in adolescence. *Social Science & Medicine*, 245, 112696. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2019.112696>
- Pinto-Cortez, C., Moroaga Contreras, C., & Henríquez Henríquez, D. (2018). Experiencias de polivictimización como predictoras de síntomas postraumáticos en una muestra de adolescentes chilenos. *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América*, 43(5), 329–335. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2018/05/329-PINTO-43_5.pdf
- Roberts, Y. H., Ferguson, M., & Crusto, C. A. (2013). Exposure to traumatic events and health-related quality of life in preschool-aged children. *Quality of Life Research*, 22, 2159–2168. <https://doi.org/10.1007/s11136-012-0330-4>
- Roustit, C., Renahy, E., Guernec, G., Lesieur, S., Parizot, I., & Chauvin, P. (2009). Exposure to interparental violence and psychosocial maladjustment in the adult life course: Advocacy for early prevention. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63(7), 563–568.
- Schafer, M. H., & Ferraro, K. F. (2011). Childhood misfortune as a threat to successful aging: Avoiding disease. *The Gerontologist*, 52(1), 111–120. <https://doi.org/10.1093/geront/gnr071>
- Schnarrs, P. W., Stone, A. L., Bond, M. A., Salcido, R., Dorri, A. A., & Nemeroff, C. B. (2022). Development and psychometric properties of the sexual and gender minority adverse childhood experiences (SMG ACEs) effect on sexual and gender minority adult mental health. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 13(1), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105570>
- Soares, S., Rocha, V., Kelly-Irving, M., Stringhini, S., & Fraga, S. (2021). Adverse Childhood Events and Health Biomarkers: A Systematic Review. *Frontiers in Public Health*, 9, 649825. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.649825>

- Vega-Arce, M., & Nuñez-Ulloa, G. (2017). Experiencias Adversas en la Infancia: Revisión de su impacto en niños de 0 a 5 años. *Enfermería Universitaria*, 14(2), 124–130. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2017.02.004>
- Wingenfeld, K., Schäfer, I., Terfehr, K., Grabski, H., Driessen, M., Grabe, H., Löwe, B., & Spitzer, C. (2011). The reliable, valid and economic assessment of early traumatization: First psychometric characteristics of the German version of the adverse childhood experiences questionnaire (ACE). *Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie*, 61, e10–14. <https://doi.org/10.1055/s-0030-1263161>
- Wing, R., Gjelsvik, A., & Nocera, M. (2015). Association between adverse childhood experiences in the home and pediatric asthma. *Annals of Allergy, Asthma & Immunology*, 114, 379–384. <http://dx.doi.org/10.1016/j.anai.2015.02.019>

Gestión Escolar, Escuela y Pedagogía. Una mirada alternativa de sus relaciones y sentidos

School Management, School and Pedagogy. An alternative view of its relationships and meanings
Gestão Escolar, Escola e Pedagogia. Uma visão alternativa de suas relações e significados



Jorge Luis Paz Vázquez
jorge.paz@universidad-uic.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-0741-2281>
Universidad Intercontinental, CDMX, México

<https://doi.org/10.59993/simbiosis.V.4i8.58>

Ensayo recibido 11 de febrero 2024 | arbitrado el 29 de marzo 2024 | aceptado 25 de mayo 2024 | publicado 01 de julio 2024

RESUMEN

Palabras clave:

Gestión Escolar;
Pedagogía; Escuela;
Formación; Complejidad

La Gestión Escolar es un ámbito de la educación formal en constante reconfiguración, fundamental para la organización y funcionamiento de la escuela. El problema es que la gestión tiene sus bases epistemológicas en las ciencias económico-administrativas y al trasponerse al campo de la educación, resulta problemática su significación y uso, ya que lo que ha dominado es una perspectiva economicista que pierde de vista la complejidad del fenómeno educativo y escolar y su relación con lo pedagógico. El objetivo de este trabajo es reivindicar la relación de la Gestión Escolar (Administración y Liderazgo) y la Pedagogía con la finalidad de contrarrestar la visión imperante que encontramos en manuales, artículos, libros; contenidos curriculares de las carreras de pedagogía y educación y, modelos de gestión escolar oficiales que, desde una visión unidimensional, se enarbola a la primera mientras se suprime a la segunda.

ABSTRACT

Keywords:

School Management;
Pedagogy, School,
Formation, Complexity

School Management is a problematic field of education in constant reconstruction, fundamental for the organization and functioning of the school. The problem is that management has its epistemological bases in the economic-administrative sciences and when transposed to the field of education, its meaning and use is problematic, since what has dominated is an economic perspective that loses sight of the complexity of the educational and school phenomenon and its relationship with pedagogy. The objective of this work is to vindicate the relationship between School Management (Administration and Leadership) and Pedagogy in order to counteract the prevailing vision that we find in manuals, articles, books; curricular contents of pedagogy and education careers and official school management models that, from a unidimensional vision, promote the former while suppressing the latter.



RESUMO

A Gestão Escolar é uma área da educação formal em constante reconfiguração, fundamental para a organização e funcionamento da escola. O problema é que a gestão tem suas bases epistemológicas nas ciências econômico-administrativas e quando transposta para o campo da educação seu significado e utilização são problemáticos, pois o que tem dominado é uma perspectiva econômica que perde de vista a complexidade do fenômeno educacional. e escola e sua relação com o pedagógico. O objetivo deste trabalho é reivindicar a relação entre Gestão Escolar (Administração e Liderança) e Pedagogia de forma a contrariar a visão prevalecente que encontramos em manuais, artigos, livros; conteúdos curriculares da pedagogia e das carreiras educativas e modelos oficiais de gestão escolar que, a partir de uma visão unidimensional, promovem os primeiros e suprimem os segundos.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Pedagogia; Escola; Formação; Complexidade

INTRODUCCIÓN

Los planteamientos que a continuación se exponen son producto del entrecruce de experiencias personales y compartidas como docente en diferentes niveles de educación y como directivo en el nivel básico de algunas instituciones. Las 'situaciones' compartidas, el diálogo con los distintos sujetos de la educación y la experiencia dentro de la dinámica escolar, nos hace enfrentar una serie de retos y problemáticas de diversa índole que ponen en cuestión, por una parte, los discursos y fines oficiales de la educación, sus políticas, estrategias, y en general, la racionalidad subyacente del sistema educativo que cambia según la administración en turno; por otro lado, la formación docente y de los profesionales de la educación, sus perfiles y el conocimiento que tienen de las diversas dimensiones que implica la educación escolar.

Como sujetos implicados en el campo educativo, que vivimos cotidianamente las vicisitudes de la educación, es necesario asumir el papel intelectual y profesional al que estamos llamados, en el cual tiene una gran relevancia la reflexión de nuestra propia experiencia como:

Una práctica de profundización cognitiva que no se detiene en las apariencias, no se conforma con respuestas fáciles sino que, incluso, plantea problemas, elabora hipótesis, formula teorías, descubre indicios en el laberinto de los tiempos y de los espacios vividos (...), se coloca el rigor de la investigación, (...) e, incluso, el deseo de profundizar las razones de la existencia" (Righetti, 2006, p. 95) para construir alternativas.

Hacer un análisis concienzudo de nuestra experiencia contribuye a la formación de una conciencia crítica frente los condicionamientos, la normalización o naturalización de las cosas y la vida y, posibilita la búsqueda de perspectivas divergentes al status quo, a la racionalidad imperante, al mainstream y los edictos del poder, por tanto, sería un trabajo necesario sobre cada uno de nosotros como sujetos de la educación, ya que -diría Paulo Freire- la educación como práctica de la libertad, cambia a las personas que van a cambiar el mundo.

El objetivo central de este trabajo es apuntalar la relación entre gestión escolar y pedagogía, como una relación imprescindible y necesaria para la construcción de un paradigma de gestión escolar alternativo, en el que se establezca la articulación entre las teorías de la gestión, administración y liderazgo y, las teorías educativas, pedagógicas y escolares, con la finalidad de superar la visión imperante que encontramos en manuales, artículos, libros, contenidos curriculares de las carreras de

pedagogía y educación y, modelos de gestión escolar oficiales que, desde una visión unidimensional, se prepondera a las primeras (las teorías administrativas) mientras se supedita o suprime a las segundas (teorías pedagógicas).

En síntesis, se busca contribuir a la construcción de alternativas al discurso dominante de la lógica tecnoburocrática y empresarial; abrir el campo con estas reflexiones para la elaboración de una línea epistemológica que articule Pedagogía y Gestión Escolar desde una perspectiva compleja, como propuesta que contrarreste la instrumentalización de la primera y el enfoque económico-administrativo de la segunda. Así, mediante la recuperación de la riqueza de los saberes pedagógicos en la organización, administración y dirección del proyecto escolar, se resignifique el papel de la escuela y sus actores en estos tiempos en los que han sido desplazados por otros dispositivos pedagógicos, perdiendo el protagonismo que debieran tener en la formación de la sociedad.

Y es que como bien sabemos, la episteme (Foucault, 2006; 2010) de nuestro tiempo está caracterizada por el desarrollo vertiginoso de la telemática que allanó el camino para la conformación de las sociedades de la información (Castells & Calderón, 2019) y la llegada de la Era Digital. Se caracteriza, también, por las transformaciones de la Modernidad (Lyotard, 2000; Bauman; 2003; Lipovetsky 2006) y el advenimiento de la Globalización Neoliberal que se coloca como ‘pensamiento único’, es decir:

La traducción a términos ideológicos de pretensión universal de los intereses de un conjunto de fuerzas económicas, en especial las del capital internacional. (...)

Sus fuentes principales son las grandes instituciones económicas y monetarias –Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, etc.- quienes, mediante su financiación, afilian al servicio de sus ideas, en todo el planeta, a muchos centros de investigación, universidades y fundaciones que, a su vez, afinan y propagan la buena nueva. (Chomsky & Ramonet, 1995, p. 52)

En la globalización Neoliberal, el Estado y sus instituciones, así como, las organizaciones en general, han cambiado la forma de estructurarse y de concebir e integrar a los individuos. Bajo el influjo del tecnocapitalismo neoliberal, las instituciones del Estado mezclan los modelos de la burocracia, tecnocracia, empresa e infocracia (Han, 2022). Incluso en ámbitos inusitados, como la intimidad, es notable la integración progresiva del modelo de gestión empresarial (Coaching ontológico) y la introducción de las tecnologías de la comunicación, la informática, de lo digital donde las personas son vistas como clientes, consumidores y usuarios.

Pese a las fuertes resistencias, principalmente del magisterio, el ejemplo por antonomasia ha sido el sistema educativo mexicano, que desde el punto de vista organizacional ha permeado todos sus procesos con un paradigma de gestión educativa basado en el enfoque de ‘calidad total’ y su ideario de eficiencia, eficacia, excelencia, innovación, emprendimiento, calidad y control, este último aspecto convertido en un discurso fundamental que opera de manera subrepticia y disimulada con el nombre de la evaluación. (Vid. la Reforma Educativa 2013 en México). La tendencia a privatizar la educación

pública se camufla muchas veces con conceptos como “reforma educativa” o se lleva a cabo discretamente a través de los “proyectos de modernización”, tal como lo han analizado Jurjo Torres Santomé (2017) en su libro *Políticas Educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas* y, más recientemente, Mauro Jarquín (2021) en *Pedagogía del capital*, donde explican los mecanismos, estrategias, agentes y trayectorias. Entre los tipos de privatización tenemos:

Una en la que las ideas, técnicas y prácticas del sector privado se importan para que las escuelas sean más parecidas a empresas, y otra en la que la educación pública se abre a la participación del sector privado con ánimo de lucro. El primer tipo de privatización generalmente allana el camino al segundo. (Catlaks, 2008, s/d)

La incorporación de las prácticas y el campo semántico empresarial en la educación, así como, la intervención de organizaciones de la sociedad civil (OSC), en la forma de ciudadanía corporativa, tink tanks y lobbies (Jarquín, 2021), tiene ya varias décadas y, en México ha tenido diferentes momentos álgidos bajo el nombre de modernización educativa, por ejemplo: en el gobierno de Vicente Fox (2000-2006) cuando se estableció el modelo de competencias. Después cambiaría a los aprendizajes esperados y aprendizajes clave, vigentes -al menos en nivel preescolar- hasta la publicación “ACUERDO número 08/08/23 por el que se establecen los Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6 (DOF, 2023) en el último año del sexenio de Andrés Manuel López Obrador.

Por otro lado, desde la consigna de la innovación educativa se ha insistido en la aplicación y uso de las tecnologías telemáticas en sus ‘diferentes’ formas de entenderse, o sea: Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) y Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación (TRIC), con las que se pretende, desde un paradigma de didácticas emergentes, innovar el ámbito de la Enseñanza-Aprendizaje (E-A); sustituir los modos tradicionales de E-A por modelos híbridos y entornos virtuales centrados principalmente en el aprendizaje y el usuario. Aunque la tecnificación de la educación en México y muchos países del mundo, ha sido, una historia de fracasos por las condiciones objetivas y materiales de las sociedades y los sujetos, la fuerza de esta racionalidad supera estas brechas, tal como ocurrió en la pandemia, que favoreció este empuje con todo y los antagonismos sociales.

Pues bien, estos son los trazos y contornos de la educación que, a su vez, atraviesan a su dispositivo pedagógico por excelencia: la escuela, por lo tanto, a sus integrantes, a la organización, su dinámica y desarrollo, ya que esta es un constructo social portadora de los conflictos, contradicciones, progresos y avances de la sociedad en la que están insertas. No es suficiente, sin embargo, reconocer dichas aristas sino comprender la forma, los grados y niveles en que se influyen para poder dar cuenta de las instituciones escolares. Dicho de otro modo, “no solamente señalemos las multidimensionalidades que intervienen en la realidad y que envuelven a las organizaciones educacionales, sino también las complejas redes que interrelacionan en su entorno.

Esto permitirá comprender mucho mejor a las organizaciones educativas” (Castro Sáez, 2001, p. 100), a los sujetos que participan en su constitución y los discursos e ideologías que entran en pugna.

La escuela como invento pedagógico y dispositivo de poder

Para entrar en el tema partamos de la siguiente afirmación: La escuela es uno de los dispositivos pedagógicos culturales más importantes que ha inventado el ser humano, porque ha sido una de las instancias de sociabilización y de sociabilidad más importantes de la historia; el espacio de transmisión y adquisición de diferentes tipos de conocimientos, de potenciación de las capacidades y donde es posible tener toda clase de experiencias intelectuales, artísticas, emocionales, sociales y corporales. Es el lugar de encuentro de diferentes formas de vida, valores, formas de pensar y ver el mundo, es decir, es un espacio de pluralidad simbólica en el que converge el tiempo pasado y el presente y, desde donde se abren las posibilidades de futuro: legado cultural y visiones del porvenir convergen. También es un espacio donde se recrea y se pone de manifiesto las condiciones sociales, económicas y culturales de sus integrantes; sus ventajas y desventajas, sus privilegios o carencias y la posición que ocupan en la estructura social.

Históricamente, la escuela ha sido el motivo de conflictos y enfrentamientos, porque se sabe que es uno de los artefactos culturales desde donde se puede direccionar a la sociedad. La capacidad de influencia que puede ejercer la escuela en los individuos ha sido la razón por la cual se ha convertido en uno de los tantos campos de lucha ideológico en tanto en cuanto dispositivo de poder. Y es que, un dispositivo es:

un conjunto absolutamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, estructuras arquitectónicas, decisiones regulativas, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas, (...) he ahí los elementos del dispositivo.

El dispositivo es la red que establece entre estos elementos; (...) una especie (...) de formación que en un determinado momento histórico tuvo como función esencial responder a una urgencia. El dispositivo tiene por tanto una función esencialmente estratégica (...) ello implica que se trata de una cierta manipulación de relaciones de fuerza, de una intervención racional y convenida en las relaciones de fuerza, sea para desarrollarlas en una determinada dirección, sea para bloquearlas o para estabilizarlas y utilizarlas. El dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder y también siempre ligado a los límites del saber que derivan de él y, en la misma medida, lo condicionan. (Foucault, Cit. pos, Agamben, 2015, pp. 10-11)

En ese sentido la escuela es uno de los dispositivos pedagógicos culturales más importantes que ha creado el ser humano, pues es un espacio en el que se ponen en pugna ideales antropológicos con intenciones universales frente a la pluralidad simbólica y la facticidad de la existencia de los sujetos, es decir, modelos pedagógicos y educativos, sobre la base de presupuestos axiológicos, epistémicos, normativos, administrativos, económicos, políticos que pretenden modelar-moldear, el pensamiento, el lenguaje, la experiencia, los sentidos y el sentido de los sujetos.

Son muchas las dimensiones que se entrecruzan en este señalamiento, imposible de abordarlas en este trabajo, sin embargo, son mencionadas porque constituyen el entramado de la educación y el plexo desde donde se fragua la formación subjetiva y social dentro de la Escuela. Y en un espacio donde suceden tantas cosas, donde se libra una batalla cultural por la subjetivación, el modo de organizarlo y de hacerlo funcionar no puede ser menos importante, por el contrario, se vuelve fundamental en la lucha misma.

Esta es la razón principal para resignificar desde la pedagogía a la dimensión de la gestión escolar, esto es: la organización, funcionamiento y el rol de los sujetos de la escuela, sobre todo ante las posibilidades que se abren en la actual coyuntura política y la que ha provocado la pandemia del coronavirus, para plantear alternativas a lo que en nuestra forma de ver ha sido un modelo reduccionista, fragmentario y sesgado de pensar el funcionamiento de las escuelas y sus actores por parte de la política oficial y, también, de las instituciones de educación superior encargadas de formar a los docentes y profesionistas en educación.

Decimos esto último porque cuando tuvimos la encomienda de coordinar curricularmente la creación de una licenciatura en educación (2018), al hacer el análisis comparativo de los planes de estudio de carreras educativas ofertadas por universidades públicas y privadas de México, encontramos en muchos casos, que los contenidos de cada materia y, las formas metodológicas y didácticas para alcanzarlos tienen una visión fragmentaria y desarticulada, específicamente, existe una desvinculación epistemológica de la pedagogía -o sea, de la formación y de la educación- con áreas del conocimiento, tales como: innovación, economía,

administración, gestión, tecnologías, políticas, entre otras.

En muchos casos se presentan en los planes de estudio como meras adiciones de contenido, y esto se debe a la falta de reflexión multi, inter y transdisciplinaria sobre el cómo, por qué y para qué de la incorporación de saberes de un campo de conocimiento a otro y, a la perspectiva unidimensional de la realidad educativa y de la formación, lo que tiene como consecuencia que el alumno como futuro profesional, no comprenda y construya las interrelaciones existentes entre los diferentes niveles de la realidad, el campo problemático de la pedagogía, las dinámicas, procesos y problemáticas en las que están inmersos los sujetos y las instituciones de la educación y los otros campos de conocimiento que se interrelacionan. Por lo anterior y por los efectos de la contingencia global que ha modificado diversos niveles de la organización social y el funcionamiento de las instituciones, se hace doblemente necesario problematizar a la gestión educativa y escolar en relación al discurso pedagógico y educativo.

Gestión Escolar y Pedagogía. Reconstruyendo su relación y reformulando su sentido

Para comprender las dimensiones de la realidad escolar, los entrecruces discursivos y la red de interrelaciones comunicativas e informacionales que construyen su cultura, organización y funcionamiento, epistémicamente se requiere romper con las visiones unidimensionales y reduccionistas de los modelos de gestión trasladados mecánicamente de la administración y la economía a la educación. Frente a dichas formas de pensar la gestión escolar, se requiere un pensamiento holístico, multirreferencial (Ardoino, 1993; Ducoing, 2016), que incluya

lenguajes científicos y no científicos, como el arte, para entenderla como un campo problemático multidimensional. La complejidad o pensamiento complejo representa una 'ofensiva epistemológica' en esa dirección, que propone comprender las múltiples relaciones de los fenómenos, sus aspectos contradictorios, emergentes, indeterminados, las interdependencias, la retroacción de los procesos, la multicausalidad y multidireccionalidad, lo inédito, y contingente (Morin, 2004; 2001), que en el plano epistémico significa transformar el conocimiento en conciencia. (Zemelman, 1987)

En ese sentido, la Gestión Escolar desde una perspectiva pedagógica compleja, se constituye como el campo del saber que da cuenta de los discursos (reformas y políticas educativa, modelos de gestión educativos y de conocimiento, principios del plan sectorial de educación, etc.), normatividades (leyes, reglamentos, acuerdos, etc.) e informaciones varias que atraviesan la dinámica escolar y la determinan para la construcción del proyecto escolar y el trayecto formativo; encargada de establecer un liderazgo que proyecte y dirija a la escuela según las necesidades de la comunidad educativa; que propicie un modo de interrelación de los integrantes y una estructura comunicativa con una cultura organizacional democrática que permita llevar a cabo dicho proyecto de manera participativa, siempre con la finalidad de posibilitar y favorecer el proyecto educativo que supone tener como punto neurálgico, la formación de los alumnos y de los demás sujetos implicados. En esta línea, la Gestión Escolar se reposiciona como el ámbito que atiende y responde a las eventualidades, emergencias, contingencias, y transformaciones que suceden al interior y el exterior de la organización escolar.

Jaume Trilla (cit. pos. Meneses, 2004) dice que la escuela es "el mayor invento pedagógico de la historia"(pp. 5-6), por lo tanto, tenemos que enfatizar que "los modelos institucionales o las formas de organizar la escuela y el sistema escolar, no son independientes del discurso pedagógico; no hay management ni teoría de la organización escolar neutra o desvinculada de la teoría pedagógica" (Navarro, 2009, p.40). El problema radica en que la gestión educativa y escolar es un campo del saber que no es originario de ninguna teoría pedagógica; es una extrapolación de otros corpus teóricos como la Administración y la Economía, sin embargo, como señala Navarro (2009):

Se puede, evidentemente, comprender la pedagogía y la gestión escolar como objetos o 'realidades' independientes, pero es bastante obvio, por ejemplo, que los modos de comprender y experimentar los procesos de aula en lo cotidiano no están desconectados de lo que le pasa al docente y a los alumnos fuera y en el aula (a cada uno en sí y a cada uno en relación con los otros). Hay, de manera casi ineludible, una demanda de pensar relacionamente la escuela y sus diversos procesos: están 'en relación', esto es, imbricados, influidos recíprocamente, ligados e interdependientes en sus razones y consecuencias. (p. 40)

Esto es el punto nodal para los maestros, directivos y profesionales de la educación: pensar relacionamente a la escuela, resaltar la imbricación pedagogía-institución escolar, pues al no comprenderse esta relación se generan problemáticas y equívocos en la práctica cotidiana, lo cual también

parte de otro hecho innegable, a saber: la profusión de creencias y perspectivas sobre la Pedagogía y sus sentidos, dicho de otro modo, las representaciones sociales (ideas y creencias) y prácticas que tienen los diferentes sujetos sobre esta; lo que el discurso oficial en el sistema educativo considera los fundamentos 'pedagógicos' de la educación, o sea, las tantas maneras de entenderla (muchas desde el sentido común y desde perspectivas reduccionistas) y los saberes y prácticas tan diversas que le atribuyen, lo cual ha contribuido a no establecer con claridad la relación que existe entre formación, educación y organización institucional o entre pedagogía y gestión educativa-escolar.

Por eso la gestión escolar requiere de un tratamiento onto-epistémico que recupere la riqueza semántica y conceptual de los saberes pedagógicos y educativos, para que metodológicamente se posibilite su transposición conceptual, de lo contrario resultan las anexiones mecánicas, sincretismos arbitrarios e imposturas reduccionistas desde la lógica pragmática, eficientista, psicologista e instrumental predominantes en los saberes económico administrativos, que son la base de los modelos actuales de la gestión educativa y escolar oficial, y que han estado en detrimento de los sentidos y alcances de la pedagogía y la educación, con graves consecuencias en la vida de las escuelas. Entonces, ya dijimos que la escuela es un invento pedagógico que como institución y organización tiene una relación indisoluble con el discurso de la pedagogía. También hemos señalado que existen diversas posturas y nociones sobre la pedagogía, por lo tanto, tenemos que hacer las aclaraciones pertinentes sobre lo que se entiende por pedagogía en este trabajo.

A la Pedagogía Moderna se le ha atribuido históricamente dos objetos de estudio: la Educación (que siempre se la disputa con las Ciencias de la Educación) y la Formación (que es nuestra perspectiva). Desde nuestra perspectiva, la pedagogía tiene como objeto de estudio la Formación (Meneses, 2002; Zemelman & Gómez, 2005; Hoyos, 2010), ergo, el interés por conocer la forma en que el humano comprende y vive la realidad que lo envuelve, y que a su vez moldea (UNAM-ENEP Aragón, 2003). Como objeto de estudio (nivel epistémico) constituyente de campos problemáticos (nivel ontológico), la Formación (Paideia para los griegos o Bildung para los alemanes) puede ser entendida como proceso, fenómeno o proyecto, en este último caso, lo que caracteriza la dimensión teleológica de los fenómenos humanos (Honoré, 1990), es decir, lo que se puede llegar a ser, teniendo como punto de partida la conciencia del lugar que se ocupa en el mundo, los condicionamientos sociales, las determinaciones culturales, los lenguajes a los que se adscribe y los vínculos que lo hacen ser en relación del otro y las circunstancias. La Formación (bildung), entonces, se puede entender como:

El proceso temporal por el que algo (sea un individuo, una cultura o una obra de arte) alcanza su propia forma. Su estructura básica es un movimiento de ida y vuelta que contiene un momento de salida de sí, seguido por otro momento de regreso a sí. El punto de partida es siempre lo propio, lo cotidiano, lo familiar o lo conocido que se divide y se separa de sí mismo para ir hacia lo ajeno, lo extraño o lo desconocido y regresar después, formado o transformado, al lugar de origen. Lo esencial de ese viaje de ida y vuelta

es que constituye una auténtica experiencia. Y la experiencia no es otra cosa que el encuentro de lo mismo con una otredad que lo resiste, lo pone en cuestión y lo transforma. Por eso la Bildung, no es una mera anexión mecánica y apropiadora del otro, sino que implica un devenir otro de lo mismo y, en el límite, una auténtica metamorfosis. (Larrosa, cit. pos, Honoré, 1990, p. 42)

La educación como parte de los fenómenos teleológicos, 'puede' ser el medio institucional que posibilite la formación crítica donde el sujeto por principio de cuentas tome conciencia del entramado cultural en el que se encuentra imbuido. En este sentido, la escuela -como espacio de subjetivación y concienciación del individuo- jugaría un papel educativo preponderante, en tanto dispositivo pedagógico del proceso y del trayecto formativo (Ferry, 1990) del sujeto.

Por lo anterior es que la consideramos 'uno de los más importantes artefactos culturales que la civilización ha pergeñado', ya que en la escuela se pone en marcha la conformación de cierto modelo antropológico de humano, con ciertos valores, conocimientos y conductas, que impulsan un cierto modo de 'ser y estar en el mundo', lo cual es producto de las disputas políticas e ideológicas en el campo simbólico de lo social, en el ámbito de la política educativa y al interior de la propia escuela, por lo que -y esta es nuestra apuesta- es preciso que desde nuestro ámbito de influencia como gestores y profesionales de la educación no dejemos de lado el proyecto de Formación, que implica la "asimilación y transformación subjetiva de la cultura" (Adorno y Horkheimer, Cit. pos, UNAM, 2003, p. 40); que potencia y posibilita al sujeto a cambiar su condición

simbólica, a partir de resignificar su relación con los otros y el mundo.

La Formación, entonces, como un proceso subjetivo de concienciación en el cual el sujeto se sabe constituido y constituyente de la otredad y el mundo a partir de su praxis, posibilita y es posibilitada por la capacidad de lectura y apropiación de la realidad en su totalidad compleja, empezando por sus circunstancias. La escuela como espacio microsociedad y dispositivo pedagógico puede potenciar esta apropiación y praxis del individuo mediante el enriquecimiento y diversificación de su lenguaje y su sensibilidad estética; mediante los conocimientos, la ética, el desarrollo de sus capacidades y habilidades físicas, volitivas, cognitivas y técnicas, con las que pueda decodificar e interpretar las informaciones, discursos y, en general, las circunstancias y lo que acontece en su mundo-vida y en el sistema-mundo.

En este orden de ideas, tomando como referencia a la Didáctica Crítica (Pansza, et. al., 2001, p. 82 y ss.), hablando de la enseñanza-aprendizaje (por lo tanto, de la relación maestro-alumno) como otra dimensión de análisis que se entrelaza a la gestión escolar, se tendría que tomar en cuenta que para aprender es necesario aproximarse a la realidad y obtener de ella una lectura progresivamente más abarcativa que resulta del proceso percepción-reflexión-acción, teniendo como principio cognoscitivo una perspectiva social donde el aprendizaje es por y con los otros, algo que es evidente en la vida cotidiana con los amigos, familiares, compañeros de trabajo o escuela, donde tenemos infinidad de aprendizajes que son definitivos y definitorios para el resto de nuestra vida.

En esto radica la importancia de emplear 'situaciones didácticas' vívidas o una 'didáctica

situada', para evitar esa sensación de aislamiento en la escuela, por el contrario, que se vea como un espacio en el que se recrea la realidad en grados de complejidad diferenciados según el nivel educativo; en la que se tiene acercamientos varios a esta, por medio de proyectos (Aprendizaje Basado en Proyectos o Aprendizaje Basado en Problemas) con la finalidad de analizarla, comprenderla, actuar en ella y enfrentar las problemáticas que representa para cada uno, dicho de otro modo, un espacio que desarrolla las potencialidades del sujeto a partir de diferentes grados y modos de intervención en la realidad, pero categóricamente, siempre y cuando sea pertinente metodológicamente al área de conocimiento o ámbito de formación.

Lo anterior es algo que se ha pretendido con el enfoque por competencias, implementado formalmente en México desde el 2004, sin embargo, la finalidad de esta forma de gestión del conocimiento siempre fue lograr aprendizajes por control, es decir, medibles y observables a través de las manifestaciones conductuales, que fueron denominados 'aprendizajes esperados o aprendizajes clave' dependiendo del plan de estudios (SEP, 2004; SEP, 2011; SEP, 2017). De modo que la diferencia entre el proyecto de la formación y el enfoque por competencias es abismal, tal cual la distinción que formula Carlos Ángel Hoyos (2003):

Puede concebirse que la formación constituye el encuadre del modo totalizador de comportarse de un sujeto formado. La competencia es la expresión que caracteriza la conducta concreta del sujeto en una situación determinada. Como categoría, formación es más amplia e imbrica a la competencia. Formación como categoría pertenece al ámbito

trascendental. Competencia como concepto es derivado de la acción de la racionalidad técnico-instrumental. La formación alude a concepción de mundo y vida. Competencia alude a educación en términos de aprendizajes funcionales. La formación incluye competencias. Se constituye por educación, personalidad y experiencias de vida. La competencia no incluye formación, es la expresión objetivada de la formación al nivel del aprendizaje funcional. En el mundo de vida, la formación del sujeto permea los procesos educativos y de aprendizaje con la constitución de su personalidad y su concepción de mundo de vida, todo lo cual se refleja en un alto nivel de competencia con el cual enfrenta y supera la problemática existencial y la problemática material planteada por el quehacer técnico-instrumental del mundo operacional. La competencia, como atributo de un sujeto altamente calificado para la solución de problemas en el plano inmediato de la situación técnico-instrumental, refleja niveles empíricos-funcionales de aprendizaje. (pp. 20-21)

Además, las competencias, por su encuadre y diseño, parten de una perspectiva solipsista y, en muchos casos, desvinculadas de la realidad. Dicho enfoque se desprende de discursos y políticas educativas que se formularon en la UNESCO (Informe Faure, 1972; Informe Delors, 1996), que han servido de fundamento teórico para la creación de modelos de gestión de conocimiento y la elaboración de principios pedagógicos rectores en la educación que dan supremacía al alumno y al aprendizaje, entendiendo este último –contrario a lo que venimos explicando- como:

Un proceso que trasciende la educación y la enseñanza (por lo tanto, que prescinde del encuentro con el otro, con su historia, con su cultura, con sus saberes y la comunicación. Un aprendizaje solipsista) como parte del desarrollo personal que se encuentra en el corazón de los estudiantes, no en los docentes o en las instituciones educativas, por lo que, no importa el camino particular seguido por el aprendizaje, sino el resultado del proceso de aprendizaje.

Es evidente que es una perspectiva ad hoc a nuestros tiempos, que se ha hecho extensiva en la escuela, en el que se ha creado un supuesto mundo infantil -como lo anticipara Hannah Arendt (1996)- con toda su carga ideológica híperindividualizadora, donde los otros son prescindibles. Un discurso en el que se encuentra 'naturalizada' la difuminación de la figura docente, como parte del efecto ideológico, por un lado, del pragmatismo adaptado a la racionalidad administrativo-empresarial de la tecnocracia educativa, y por otro, del proceso histórico inédito que desencadenó la globalización neoliberal y las tecnologías de la comunicación e información al desplazar las instancias formativas básicas (escuela y familia) y sus actores (madres, padres y docentes).

Con el enfoque por competencias y sus derivados, con el torbellino de las tecnologías de la comunicación y la información (TIC's, TAC's y TEP's, TRIC's) y su aplicación indiscriminada en la educación, se erosiona y cae en desuso la formación (Lyotard, 2000) como proceso intersubjetivo, al pretender eliminar física (Educación a distancia) y/o simbólicamente al maestro (facilitador). De la preponderancia de la enseñanza instrumental (didactismo) se pasa a la del aprendizaje funcional o adaptativo (competencias).

En cualquiera de los casos, en la disolución de la dialógica enseñanza-aprendizaje y maestro-alumno en el sentido freiriano. El maestro transita de intelectual educador a un aplicador de métodos y técnicas y, finalmente, a simple 'facilitador'. Su labor ahora se reduce a la de 'garrotero' (ayudante de mesero) de la educación, o sea, su papel es generar un buen clima en el aula y poner en adecuada y pronta disposición los recursos y materiales que necesite el niño, que se supone tiene la última palabra en ¿su? proceso de aprendizaje.

Regresando al tema, en México, en las últimas versiones del discurso oficial "la gestión en el campo educativo se ha clasificado, para su estudio, en tres categorías de acuerdo con el ámbito de su quehacer y con los niveles de concreción en el sistema: institucional, escolar y pedagógica" (SEP, 2010, p. 56), sin embargo, esta última entendida como una didáctica instrumental confinada al espacio áulico, aislada y al margen de las otras dimensiones y campos problemáticos a los que puede y debe dar respuesta. Restringida y desvinculada de la gestión escolar se le hace desaparecer de la realidad institucional, y una escuela sin pedagogía no puede ser aquel invento pedagógico y artefacto cultural potenciador del que hemos hablando.

La Gestión Escolar, sin embargo, al establecer una relación con la pedagogía, formulada desde la complejidad -donde la escuela es una construcción social íntimamente ligada al discurso pedagógico y a la formación de los sujetos, que implica movilizar una forma de ser y estar en el mundo a través de la conciencia en relación dialéctica con la experiencia y la realidad, para recrearla y transformarla- rompe con su naturaleza epistemológica, es decir, con la Administración y las disciplinas empresariales

que le han dado contenido, en las que domina una noción utilitarista, instrumental (medición, control, administración de recursos) y cibernética (control tecnológico de la comunicación e información) de los procesos de dirección y planificación estratégica de las organizaciones, y que se han ‘transferido’ mecánicamente al sistema educativo a pesar de responder a intereses distintos.

Es decir, (...) se ha hecho una transferencia mecánica de las reglas del mercado a la escuela -sin pasar por el filtro de las características histórico-culturales de ésta- que (...) es como transportar prácticas de un campo de actividad a otro sin mediar las particularidades que éste posee, sin evaluar la pertinencia de la aplicación de una teoría o de una estrategia determinada.” (Castro, Rubilar, 2008, p. 16)

La gestión, entonces, que se inserta en el marco de la complejidad, esto es: de la multidimensionalidad y multirreferencialidad; que comprende a la escuela desde su función pública y social (educar y formar la ciudadanía) y dimensiona de otro modo el interés económico, metodológicamente responde al problema de la pertinencia desde las ‘exigencias epistemológicas de la formación y la educación’. En ese sentido, se incorpora en la gestión una visión sistémica, es decir:

Una visión que nos ayuda a ‘ver’ el todo, apreciar sus interacciones, la energía presente y descubrir sus características distintivas, aquellas que son propias del conjunto y que no existen en las partes. A la vez, ubica el sistema en su entorno, acepta la complejidad que nos excede, la irreversibilidad del tiempo,

la autoorganización, la ‘inteligencia’ de los sistemas y nuestra responsabilidad con el bien común. (Bravo, 2018, p. 20)

De esta forma, la Gestión Escolar al relacionarse con la pedagogía, por lo tanto, con la formación-educación, constituyen un campo problemático de reflexión multirreferencial y de praxis multidimensional, en el que se mira desde dentro y desde afuera a la escuela, es decir, las influencias e interrelaciones de los factores externos, esto es: económicos, políticos, científicos y tecnológicos que, a su vez, determinan las políticas educativas de las que se desprenden las concepciones de educación, gestión educativa, currículum, enseñanza, aprendizaje, etc.; los factores culturales y sociales, i. e., el cambio estructural en la familia y sus ambientes, las otras instituciones o dispositivos pedagógicos de subjetivación; las tendencias y modas predominantes de la sociedad, las máculas sociales que más influyen nuestro entorno (drogadicción, violencia, inseguridad, crimen organizado, etc.), los lenguajes juveniles, estereotipos, etc., que en su conjunto configuran la subjetividad de nuestros alumnos y docentes en la actualidad.

Al dar cuenta de los distintos niveles de la realidad implicados y sus interrelaciones en el espacio escolar, se posibilita la intervención a partir de la construcción de un proyecto estratégico escolar que contenga los objetivos, metas, estrategias y acciones dirigidas a las necesidades urgentes de la escuela y su comunidad y así el cambio que se produce, es en y para la escuela, donde los integrantes son copartícipes de su formación y educación, como una tarea social inexcusable.

Es importante aclarar que, en este planteamiento, de ninguna manera se está excluyendo a las

instituciones educativas privadas, pues al estar incorporadas al sistema educativo, forman parte del proyecto educativo de la nación, y hay que insistir permanentemente que las escuelas, tanto públicas como privadas, no pueden perder de vista la especificidad y naturaleza de su función social que es eminentemente pedagógica, es decir, la de educar y formar ciudadanos o como diría Freire, a las personas que van a cambiar al mundo. La gestión administrativa y financiera de las instituciones son ámbitos distintos a la gestión educativa y escolar, no tienen por qué oponerse y, menos aún, igualarse, que es lo que se ha tratado de señalar. La rentabilidad de las instituciones educativas (públicas o privada) no puede estar en detrimento de la formación de sus docentes y estudiantes y, la financiación y administración de sus recursos deben contribuir o al menos no obstaculizar, el funcionamiento de la escuela, la organización y dirección del proyecto escolar y del trayecto formativo de su comunidad.

Conclusión. Gestión Pedagógico Escolar

Como se dijo al principio, estas reflexiones surgen a partir de la experiencia, diálogos, inquietudes y problemáticas que directivos de educación básica y docentes hemos enfrentado en el ámbito de la organización escolar, entonces, se pretenden como pautas mínimas para entender de otro modo la gestión escolar y atender las necesidades y problemáticas propias de cada escuela, sin perder de vista la formación y educación como puntos nodales (point de capiton). La 'Complejidad' representa esa categoría, que puede servir de matriz epistémica para captar la multidimensionalidad y multirreferencialidad de la realidad formativa y educativa en el ámbito de la proyección, organización y gestión educativa-escolar.

Como consideraciones finales cabe destacar que los encargados de la gestión escolar no deben de perder de vista que las reformas y políticas educativas, el proyecto educativo de nación y los planes sectoriales de educación cambian dependiendo de la administración presidencial en turno. Cada administración establece sus propios planes de estudio, principios educativos, normatividades, controles administrativos y modelos de gestión educativa y escolar, por lo tanto, es imprescindible que los directivos y docentes analicen y conozcan a detalle todos esos cambios, porque -como hemos señalado- la gestión escolar es el campo de conocimiento y el ámbito de intervención institucional en el que se construye el proyecto escolar y la planeación estratégica de la escuela, que a su vez da vida al proyecto educativo de la nación y, principalmente (y esa sería nuestra apuesta), al proyecto formativo de la comunidad escolar, por lo tanto, es un ámbito de reflexión y proyección que establece la correlación y adecuación de las exigencias oficiales con las necesidades y problemáticas de la organización escolar y de la comunidad educativa.

Esta tarea de reflexión, adecuación y proyección de acciones, es en principio realizada por los directivos y docentes, pero conforme avanza el ciclo escolar, se integran los alumnos, padres de familia y comunidad educativa, pues todo proyecto escolar y, en general, la educación, es una tarea colectiva donde cada uno tiene que asumir la responsabilidad que le corresponde. Para ello debieran servir los mecanismos y espacios formales tales como: las juntas de consejo técnico, la asociación de padres de familia y la constitución de los consejos escolares de participación o cualquier otro medio formal o informal que se considere pertinente para establecer

la comunicación y los pactos necesarios con la comunidad educativa.

La Gestión Escolar en relación indisoluble con una perspectiva pedagógica compleja que podríamos denominar: Gestión Pedagógico Escolar, pone en el centro a la educación y formación como los puntos nodales de todo proyecto escolar, por lo tanto, pone en el centro de todas sus estrategias y objetivos a los sujetos implicados de la comunidad escolar. Desde esta perspectiva, la gestión escolar en estrecha vinculación con la riqueza semántica de la teoría pedagógica y de los saberes educativos, ensancha sus miras y acciones con los saberes y experiencias docentes que también son fuente importante de conocimiento para comprender la dinámica escolar y las necesidades formativas acuciantes de la comunidad.

Pero para comprender la dinámica escolar y las necesidades formativas de la comunidad, los directivos y docentes deben estar atentos a otras dimensiones implicadas en los procesos de organización escolar y en los fenómenos formativos que determinan y condicionan, facilitan o dificultan la labor dentro de la escuela, sobre todo, comprender esas transformaciones que van marcando el rumbo de la humanidad y han generado una nueva cosmovisión de los sujetos, a saber: los medios de comunicación (Comunicación 4.0), la era digital y los avances tecnológicos o revolución 4.0 (Inteligencia Artificial, Robótica, etc.), que son la piedra angular de la Globalización, las Sociedades de la información y del tipo sujeto-cultura de la actualidad, que además han exacerbado su lógica durante la pandemia del coronavirus, con todas las contradicciones y antagonismos que de ello derivan según el contexto del que se hable.

También analizar en colegiado y estudiar las problemáticas endógenas y exógenas en la escuela, tales como: la democracia, las desigualdades, el cambio estructural de la familia, la reorganización de la sexualidad y los roles, la violencia, los abismos generacionales, el individualismo, el papel de las instituciones tradicionales (familia, escuela, iglesias), los nuevos dispositivos de la era digital (internet, redes sociales, smartphone, etc.), el consumismo, los problemas ecológicos, los efectos a corto, mediano y largo plazo de la pandemia, etc., para acercarnos a la comprensión de nuestra realidad educativa, hacer proyectos formativos pertinentes y reivindicar el papel del docente y de los profesionales de la educación como intelectuales.

Por lo tanto, no basta con conocer los planes y programas de estudio, planear y tener más o menos una cierta vocación didáctica para atender las necesidades del aula y la escuela, a pesar que ello es ya un reto permanente, pues, ya sea como maestro o directivo, estar al frente de una escuela y estar a cargo de alumnos requiere de una gran cantidad de conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos, es decir, una alta cultura pedagógica y una capacidad de respuesta inmediata ante las contingencias cotidianas; es preciso conocer las características cognitivas, emocionales, sociales y culturales de nuestra comunidad y tener la capacidad de anticipar las posibles reacciones de los diferentes actores; es importante ser preciso y conciso en la forma de comunicar y establecer acuerdos con los diferentes actores que intervienen en las situaciones diarias, además del compromiso, paciencia, empatía, interés, respeto, incluso, inculturación y aculturación que posibilite el “contacto cultural” (De Alba, 2017).

Finalmente, cada miembro de una comunidad

educativa constituida en torno a la escuela se asume de manera distinta. La integración de cada uno se da según los grados y niveles de responsabilidad que cada quien asuma en cuanto y en tanto el rol que le corresponde. En cualquier caso, es preciso encarar la dinámica de la escuela y resolver toda clase de problemáticas e incidencias de distinta naturaleza, muchas en el orden formal de lo escolar: inscripciones, bajas, inasistencias, dificultades de aprendizaje, adecuación programática, las formas de interrelación entre los integrantes de la comunidad escolar, entrega de planeaciones, atención a las necesidades de cada alumno, inclusión, estrategias didácticas y uso de recursos didácticos, evaluación formativa y calificaciones, implementación de los programas especiales (Ecología, Salud y Seguridad, de Lectura, Asociación de Padres de Familia, Consejos Escolares de Participación Social) y planeación de las actividades extracurriculares (festivales, ceremonias cívicas, inicio y fin de ciclo, efemérides, etc.), rendición de cuentas a los padres de familia y a las autoridades, Juntas de Consejo Técnico Escolar, los Cursos de Actualización Docente, seguimiento de los comunicados de las autoridades, etc.

Por otro lado, tenemos, procesos, problemáticas e incidencias no propiamente de la formalidad del ámbito escolar y, sin embargo, que tienen una fuerte repercusión tanto en la dinámica escolar, como en los sujetos de la formación. Sabemos que los contextos culturales, lingüísticos, el capital cultural y económico, y los antagonismos sociales como aspectos dados y como parte del entramado del mundo de la vida, son marcos presubjetivos que anteceden a la formación en cualquiera de sus posibilidades, entre ellas la educación escolar. Dichos contextos engendran sus propias necesidades, enigmas y asuntos a resolver

que son condición de la formación subjetiva y social. Por todo esto el trabajo en la escuela permanece de frente a la contingencia, la urgencia y el cambio, sea afrontado o no. Pues bien, tanto lo propiamente formal e interno de la escuela o lo que nos hace ver la escuela desde afuera, así como, lo contingente son condicionantes del proyecto escolar y el trayecto formativo que solamente la gestión pedagógico escolar, como la hemos concebido, intentará afrontar y resolver.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2015). ¿Qué es un dispositivo? Anagrama
- Ardoino J. (1993). El análisis multirreferencial. Revista de la Educación Superior. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf
- Bauman, Z. (2003). La Modernidad Líquida. Fondo de Cultura Económica.
- Bravo, Carrasco J. (2018). Visión Sistémica. Para aumentar la productividad de las organizaciones. Evolución
- Castells M & Calderón F. (2019). La nueva América Latina. Fondo de Cultura Económica
- Castro Rubilar, F. (2008). Representación de los procesos de Gestión Escolar y práctica pedagógica en establecimientos educacionales con programa Liceo para todos. Tesis Doctoral. Facultad de Educación y Trabajo Social, Universidad de Valladolid
- Castro Sáez, B. (2001). La Organización Educativa: Una Aproximación desde la Complejidad. Estudios pedagógicos, (27) 97-110. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-070520010001000070>
- Catlaks, G. (2008). La discreta privatización de la educación pública. <https://redclade.org/noticias/la-discreta-privatizacion-de-la-educacion-publica/>
- Chomski, N. & Ramonet, I. (1995). Cómo nos venden la moto. Información, poder y concentración de medios. Icaria
- De Alba, A. (2017). Sujeto y giro del contacto cultural. En De Alba, A. & Peters, M.

- (Coords.). Sujetos en proceso: diversidad, movilidad y políticas de subjetividad en el siglo XXI. IISUE-UNAM DOF. (2023-08-15). ACUERDO número 08/08/23 por el que se establecen los Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6. https://www.dof.gob.mx/n_ota_detalle.php?codigo=5698665&fecha=15/08/2023#gsc.tab=0
- DOF. (2023-08-15). ACUERDO número 08/08/23 por el que se establecen los Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5698665&fecha=15/08/2023#gs.c.tab=0
- Ducoing, P. (Coord.) (2016). La investigación en educación: Epistemologías y Metodologías. AFIRSE/Plaza y Valdés
- ENEP Aragón. (2003). Plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía, Tomo I. UNAM
- Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. UNAM/Paidós Educador
- Foucault, M. (2006). La arqueología del saber. Siglo XXI, 22 ed.
- Foucault, M. (2010). Las Palabras y las Cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. Siglo XXI
- Han, B. C. (2022). Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia. Penguin Random House
- Honoré, B. (1990). Hacia una teoría de la Formación. Ed. Marsea
- Hoyos, Medina, C. A. (Coord.). (2010). Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la Pedagogía una ciencia? IISUE-UNAM
- Hoyos, Medina, C. A. (2003). Format(i)o de modernidad y sociedad del conocimiento. Lucerna DIOGENIS
- Jarquín, M. (2021). La pedagogía del capital. empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México. Ediciones Akal México-FOCA
- Lipovetsky, G. (2006). Lostiempos Hipermodernos. Anagrama
- Liotard, J. (2000). La Condición Postmoderna. Cátedra, 7ma. Ed
- Meneses, G., et. al. (2004). Por nuestra escuela. Lucerna DIOGENIS
- Meneses, G. (2002). Formación y Teoría Pedagógica. Lucerna DIOGENIS
- Morin, E. (2004). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa
- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO-Dower.
- Navarro, L. et. al. (2009). De Relaciones, Actores y Territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina. IPE UNESCO
- Panza, M., et. al. (2001). Fundamentación de la didáctica. Gernika, Tomo I, 11^a. Ed.
- DOF. (2023-08-15). ACUERDO número 08/08/23 por el que se establecen los Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5698665&fecha=15/08/2023#gs.c.tab=0
- SEP. (2017) Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y Programas de Estudio. SEP
- SEP. (2011). Plan y Programas de Estudio. Educación Básica. Primaria, 2011. SEP
- SEP. (2010). Modelo de Gestión Educativa Estratégica. SEP
- SEP. (2008). Plan y Programas de Estudio. Educación Básica. Primaria, 2008. SEP
- SEP. (2006). Plan Estratégico de Transformación Escolar. SEP
- SEP. (2004) Programa de Educación Preescolar 2004. SEP
- Torres, J. (2017). Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas. Ediciones Morata
- Uvalic-Trumbie, S. (2014). La UNESCO, punto de referencia mundial para transformar la Educación Superior. En Malee Bassett, R. & Maldonado, Maldonado, A. (Coords.), Organismos Internacionales y Políticas en Educación Superior. ¿Pensando globalmente, actuando localmente? (pp. 47-68). ANUIES
- Zemelman, H. & Gómez, M. (2005) Discurso Pedagógico. Horizonte epistémico de la Formación Docente. Pax
- Zemelman, H. (1987). Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento. COLMEX <https://repositorio.colmex.mx/concern/books/v979v3613?locale=es>

Currículo de Autores

Rut Raquel Alvarado Molina

Bachiller En Ciencias Contables Y Financieras. Contador Público. Universidad Peruana de Las Américas S.A.C. Perú.

Rafael Atilio Flores Goycochea

Economista. Universidad Ricardo Palma Perú. Magister en Administración de la Educación. Universidad Privada César Vallejo- Perú

Sara Milagros Javier Vilchez

Doctora en Administración. Universidad Nacional Federico Villarreal- Perú

Rodolfo Guarachi Ramos

Licenciado en pedagogía por la Universidad Adventista de Bolivia, Licenciado en Psicología por la Universidad Mayor de San Simón, Licenciado en el Modelo Educativo Comunitario Socioproductivo por la ESFM Simón Rodríguez, Magister en Psicología educativa por la Universidad Peruana Unión. Diplomado en investigación, Diplomado educación superior, diplomado en terapia de pareja y sexualidad, Diplomado en ludo terapia. Actualmente trabaja como profesor universitario en la UAB y como director de la carrera de psicología de la misma casa superior de estudios. Sus líneas de investigación son la psicometría, psicología familiar y psicología social presentando sus investigaciones en eventos académico-científicos en algunos países de Latinoamérica como ser Perú, Ecuador, México, Colombia, Paraguay

Adriana Nachieli Morales Ballinas

Doctora en Creatividad Aplicada por la Universidad Autónoma de Madrid. Master en Creatividad Aplicada Total en la Universidad de Santiago de Compostela. Master en Antropología del Personalismo por la UDIMA, España. Licenciada en Psicología por la Universidad Popular Autónoma de Puebla.

Currículo de Autores

Francisco Javier Batista Espinosa

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesor Contratado Doctor en Universidad Europea de Canarias. Máster en psicología educativa por la ULL. Máster en Psicología deportiva por la UAM. Licenciado en Psicología por la ULL.

Arminda Jocelinne Loeza Huanosta

Acompañamiento psicológico privado, Interventora en crisis psicológica, encargada de departamento psicopedagógico, reclutamiento y selección de personal, acompañamiento y asistencia en primeros auxilios psicológicos, impartición de conferencias y talleres, facilitadora de información para la preventiva en adicciones y drogas en contexto comunitario.

Nestor J. Maylle-Sinti

Ingeniero Aeronáutico.

César Daniel Escuza Mesías

Doctor en Educación.

Isabel Menacho Vargas

Doctora en Administración de la Educación y Gestión Pública y Gobernabilidad.

María Esther García Mendoza

Profesora de Lengua y Literatura y grados. Maestra en educación.

Walter Vladimir Flores Piñas

Licenciado en educación en la especialidad de Matemática - Informática.
Grado de Doctor en Educación.

Currículo de Autores

Esther Genoveva Baylon Salvador

Contadora Pública – Universidad Peruana de Ciencias e Informática – UPCI,
Maestra en Gestión Pública, Doctora en Gestión Pública y Gobernabilidad, Perú.
Cargo en la institución: Docente de Posgrado de la Universidad César Vallejo.

José Eduardo Campano Reyes

Master en Derecho Internacional UASB, Bolivia. Doctor en Administración Universidad Central del Ecuador. Lcdo. en Periodismo en la Universidad de Milagro, Ecuador.

Clara Rafaela Preciado Fonseca

Lic. En Psicología. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Licenciada en Psicología, colegiada. Universidad” San Martín de Porres”. Es Psicólogo Clínica – Educacional - Forense

Rosario de Lourdes Paredes Morales

Magíster en Pedagogía, Diplomado en Educación para la Paz, Mediación y Solución de Conflictos. Experiencia docente en educación inicial, básica, bachillerato y universidad. Actualmente, docente universitario en la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE en el área de Pedagogía y docente parcial en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en PUCETEC en tecnología enfermería.

Verónica Paulina Caizaluisa Pachacama

Psicóloga Clínica con Diplomado especializado en Intervención Psicoterapéutica en Conductas de Alto Riesgo y Diplomado en Análisis y Modificación de Conducta (Universidad Central del Ecuador). Psicoterapeuta Integrativa (Asociación Latinoamericana de Asesoramiento y Psicoterapia Integrativa). Psicóloga Clínica Residente en Hospital de Especialidades Fuerzas Armadas N°1. Psicóloga Clínica en Fundación Casa Refugio Matilde. Psicóloga Clínica en consulta privada.

Currículo de Autores

Michelle Estefanía Flores Pilatuña

Psicóloga Clínica, con diplomado especializado en Intervención Psicoterapéutica en Conductas de Alto Riesgo (Universidad Central del Ecuador) y especializada en Psicoterapia Infantil y de Adolescentes (Universidad de Tumbes). Psicóloga clínica residente en el Hospital de Especialidades Fuerzas Armadas N°1. Psicóloga clínica en el centro médico “Corazón de Jesús”

Estuardo Beethoven Paredes Morales

Dr. En Psicología Clínica, con maestría en Asesoría y Terapia familiar Sistémica, profesor de la Universidad Central del Ecuador.

Alejandro Párraga Panéz

Profesor de Educación Primaria y Magister en Gestión Educativa.

Maricela Osorio Guzmán

Doctora en Ciencias Psicológicas y Pedagógicas con enfoque en Psicología de la Salud por la Universidad de los Estudios de Nápoles Federico II, (Italia). Es Profesor Titular “C” de la Carrera de Psicología UNAM. Miembro del Colegio de Docentes de Doctorado, en Italia; y del padrón de doctorado y maestría en la UNAM. Ha publicado en revistas especializadas nacionales e internacionales. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (México).

Centeotl Ruiz Mendoza

Psicóloga. Maestranda en la Residencia en Medicina Conductual, Universidad Nacional Autónoma de México.

Joel Adam Patiño Platay

Lic. en Psicología, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Mtro. en Psicología, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Currículo de Autores

Fabiola González Betanzos

Lic. en Psicología, Universidad Autónoma de México. Mtra. y Dra. En Metodología de las Ciencias del Comportamiento y de la Salud, Universidad de Madrid.

Ana María Méndez Puga

Lic. en Psicología. Mtra. en Ciencias de la Educación. Dra. en Filosofía y Ciencias de la Educación.

Roberto Montes Delgado

Lic. en Psicología. Mtro. En Psicología, Universidad de Colima. Dr. en Psicología de la Salud, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Filiberto Toledano-Toledano

Lic. en Psicología, Universidad Autónoma de México. Mtro. en Trabajo Social, Universidad Autónoma de México. Dr. En Ciencias Sociales, Universidad, Universidad Autónoma del Estado de México.

Jorge Luis Paz Vázquez

Licenciatura, Maestría y Doctorado en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Políticas Editoriales

Enfoque y Alcance

Simbiosis es una revista multidisciplinaria en Educación y Psicología, semestral, arbitrada por el sistema “doble ciego” y de acceso abierto que publica ensayos, artículos originales, experiencias psicoeducativas, estudio de caso y reseñas de libros. Su formato es digital y sus colaboraciones son en español y portugués con resúmenes en inglés.

El objetivo de difundir estudios científicos y humanísticos, a través de la revista *Simbiosis*, obedece, primeramente, a la necesidad de abrir espacios para gestar la valoración y el impulso por parte de investigadores docentes y psicólogos en producir teorías y prácticas originales que impacten en las realidades socioculturales y contextos de los pueblos de América Latina.

En tal sentido, es oportuno trabajar en pro del diálogo interteórico, intertécnico, intermetodológico como la clave heurística que puede producir creaciones de los psicólogos y educadores latinoamericanos. Adicionalmente, darle relevancia al conocimiento de las preocupaciones y aportaciones de los autores latinoamericanos en psicología, educación, filosofía y en otras ciencias y profesiones.

Políticas de sección

La revista *Simbiosis* acoge los criterios de la Asociación latinoamericana para la formación y la enseñanza de la Psicología.

La presentación y envío de un trabajo al Consejo Editorial, no implica necesariamente la publicación del mismo. Esto dependerá del arbitraje, de la evaluación de la pertinencia de la publicación en la Revista, evaluada de manera anónima por al menos dos expertos. El material presentado no será devuelto a su/s autor/es en caso de no publicación.

En coherencia con la diversidad expresiva de los trabajos, conceptos, y formas en que se realiza la formación y la enseñanza de la Psicología en toda la América Latina, la Revista aceptará formas narrativas diversas, siempre y cuando sean formalmente adecuadas y rigurosas.

Los trabajos deberán tener un máximo de 15 hojas, incluyendo tablas, figuras y bibliografía. Deben de presentarse y enviarse en procesador de textos Word, formato carta (21,59 x 27,94), en fuente tipo Calibri y a 12 puntos de tamaño (pica 12), a espacio y medio y con 2 x 2 cm de márgenes por los cuatro bordes (superior, inferior, izquierda, derecha), y alineación izquierda.

Todas las páginas estarán numeradas incluyendo bibliografía, ilustraciones, gráficas, tablas y anexos.

Los artículos deberán enviarse por correo electrónico como archivo adjunto en Word de versión reciente.

En la primera hoja deberá incluirse:

- Título (Mayúscula, Calibri 16; longitud máxima de 15 palabras).
- Autor(es), centrado; primero nombre(s) y después apellido(s).
- Entidad o Institución a la cual pertenece/n, centrado
- Ciudad y país de residencia
- Resumen no mayor de 150 palabras repetido en 3 idiomas precedido del título: español, inglés y portugués
- Inmediatamente después del resumen, se señalarán de 3 a 5 palabras claves (en ambos idiomas).
- Las figuras o gráficos deberán estar insertas en el texto.
- Dirección electrónica y ORCID del o los autores en pie de página, con una pequeña ficha que contenga: Títulos profesionales, grados académicos, categorías académicas e investigativas, instituciones en las que trabaja, otras referencias que den testimonio de quién es el autor desde un punto de vista profesional y científico.
- Se reciben trabajos en los idiomas español y portugués en el correo electrónico:
- Los trabajos deben ser inéditos y no haber sido presentados a la evaluación simultánea de otra revista o medio de difusión.
- Para la normalización de las citas en el texto y notas al pie de página consultar el Manual de Normalización de Trabajos Científicos en el sitio de la BVS ULAPSI (<http://newpsi.bvs-psi.org.br/ulapsi/ManualCitacoesTextoNotasPagina.pdf>)

- Para la normalización de las referencias consultar el Manual en el sitio de la BVS ULAPSI (<http://newpsi.bvs-psi.org.br/ulapsi/ManualReferencias.pdf>)
- Deben enviarse preferentemente artículos inéditos. Cuando se solicita la publicación en la revista de un artículo ya publicado en otro medio, los autores deberán hacer saber esto al conocimiento del Comité Editorial, y testimoniar el acuerdo de la editora que ya lo publicó. El Comité Editorial analizará y resolverá si es o no conveniente la publicación de dicho material.
- Citas en el texto y notas al pie de página: Las notas al pie de página deben ser evitadas siempre que sea posible. Sin embargo cuando sean incluidas deben ser indicadas con números arábigos secuenciales, inmediatamente después de la frase a la que se refieran. Se presentan al pie de la misma página. Se deben presentar las referencias de los autores citados en el texto, al final del mismo y no en las notas al pie de página.

Citas en el texto y referencias bibliográficas

CITAS

A continuación se presentan algunos ejemplos del estilo BVS - Ulapsi:

Cita textual

La información textual que ha sido citada y que contiene menos de 40 palabras se coloca entre comillas. Antes de la cita precisar el autor y el año y al final de lo textual: entre paréntesis el número de página de donde se extrae la información, seguido de la letra p y un punto.

Citas con 40 palabras o más, se escribirán en un párrafo separado, con sangría de cinco espacios al margen izquierdo, sin comillas y transcritas a un espacio entre líneas. Lo extraído textualmente deberá de colocarse con letra cursiva.

Cita indirecta (hace referencia a una idea no textualmente).

Cita de un autor(a):

- Álvarez (2011) reportó como resultado de su estudio....
- Son características del adolescente.... (Mendoza, 2012)
- En el año 2012, Jáuregui identificó....

Cita de varios autores (as):

- Cuando un trabajo tiene dos autores(as), siempre se citan los dos apellidos.
- Cuando un trabajo tiene tres a cinco autores(as), se citan todos los autores(as) la primera vez que ocurre la referencia en el texto. En las citas subsiguientes del mismo trabajo, se escribe solamente el apellido del (la) primer(a) autor(a) seguido de la frase “et al.” y el año de publicación.
- Cuando un trabajo tiene seis o más autores(as), se cita solamente el apellido del (la) primer(a) autor(a) seguido por la frase “et al.” y el año de publicación.
- Si se citan dos o más obras de diferentes autores(as) en una misma idea, se colocan ordenados alfabéticamente.
- Cuando se citen trabajos del mismo autor (es) y de la misma fecha, se añadirán al año las letras a, b, c.

Cita de cita:

- Transcripción directa o indirecta de un texto al que no se ha tenido acceso. Se emplea la expresión “citado por” para identificar la fuente consultada.

Ejemplos:

- Para Castañeda (2009, citado por Muñoz, 2011) o Para Castañeda (2009) citado por Muñoz (2011).

Proceso de revisión por pares

Dictámenes

Cada artículo recibido será enviado a 2 revisores integrantes del Comité de Evaluación Externo, expertos en la temática y de países distintos al del/los autor/es del artículo propuesto, a quienes se les solicitará leer los trabajos validándolos respecto a su cumplimiento de las Normas Editoriales y mostrando

su relevancia en torno a la pertinencia en el cumplimiento de los objetivos de la Revista. En caso de disparidad de decisiones entre los evaluadores, se recurrirá a un tercer árbitro.

Los miembros del Comité de Evaluación Externo que revisen los trabajos podrán solicitar a su/s autor/es la aclaración o corrección parcial de los mismos.

Si el artículo no resulta aprobado los evaluadores expresarán sus observaciones a los autores, las cuales las harán llegar de manera confidencial y personal.

Frecuencia

El lapso de publicación de la Revista Simbiosis es semestral, cada número aparece publicado una vez se ha cumplido con todo el proceso de recepción, evaluación de árbitros, corrección y diagramación para poder ofrecer a su público dos números por año en los meses de enero y julio.

Principios éticos y buenas prácticas

Los artículos publicados son sometidos al cumplimiento de los principios éticos contenidos en las diferentes declaraciones y legislaciones sobre propiedad intelectual y derechos de autor específicos del país donde se realizaron el estudio. Por tal motivo los investigadores o autores de los artículos aceptados para publicar y que presentan resultados de investigaciones, deben descargar y firmar la declaración de originalidad, de cesión de derechos y de cumplimiento total de los principios éticos y las legislaciones específicas.

Las opiniones vertidas en los artículos no serán responsabilidad de la revista ni de las instituciones involucradas en su publicación, sino exclusivamente del/los autor/es de los mismos.

La presentación del trabajo no implica necesariamente la publicación del mismo. El material presentado no será devuelto a su/s autor/es en caso de no publicación.

El autor deberá dar crédito a los autores de cuya fuente extrajo información, presentando adecuadamente las citas y referencias en su trabajo. La institución en donde se efectuó el estudio deberá haber autorizado la realización de la investigación. Así también se deberá haber obtenido el consentimiento

informado y asentimiento informado (de ser pertinente), salvaguardando la normativa de la Declaración universal de principios éticos para psicólogas y psicólogos, adoptada por la Asamblea de la Unión Internacional de Ciencia Psicológica (IUPsyS) en Berlín, el 22 de julio de 2008 y por la Comisión Directiva de la Asociación Internacional de Psicología Aplicada (IAAP), en Berlín, el 26 de julio de 2008 (<http://es.scribd.com/doc/33372705/Declaracion-Universal-de-Principios-Eticos-para-Psicologas-y-Psicologos>)

Secciones la revista

Investigación. Bajo este rubro, los trabajos deberán contemplar criterios como el diseño pertinente de la investigación, la congruencia teórica y metodológica, el rigor en el manejo de la información y los métodos, la veracidad de los hallazgos o de los resultados, la discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva. Los trabajos tendrán una longitud máxima de 6500 palabras y mínima de 4500, incluidas gráficas, notas y referencias. Las páginas deberán ir numeradas y estar escritas a espacio y medio.

Experiencias pedagógicas. Deberán contar con un sustento teórico-metodológico encaminado a mostrar innovaciones educativas. Los trabajos tendrán una longitud máxima de 6500 palabras y mínima de 3500, incluidas gráficas, notas y referencias. Las páginas irán numeradas y se escribirán a espacio y medio.

Estudios de caso. Deben seguir la estructura: Introducción, Método (participantes, instrumentos y procedimiento), Resultados y Discusión. Extensión: Máximo 5500 palabras mínima 3500 palabras.

Reseñas de libros. Deberán aproximarse de manera crítica a las ideas, argumentos y temáticas de libros especializados. Su extensión no deberá exceder las tres mil palabras, calculadas con el contador de Word, incluidas gráficas, notas y referencias. Las páginas irán numeradas, con interlínea de espacio y medio.

Eventos. Los docentes e investigadores que asistan a eventos académicos nacionales o internacionales divulgarán las ponencias, conferencias, foros, simposios entre otras actividades que se hayan sido presentadas o por presentar en un evento. El archivo debe ir estructurado de la siguiente manera: objetivos, resultados, conclusiones y propuestas generados en los mismos. Deben señalar datos de identificación: nombre del evento, lugar, fecha y objetivos. También forman parte de esta sección, la promoción y difusión de Jornadas, Congresos, Reuniones y Conferencias nacionales e internacionales de interés para los lectores. Máximo tres cuartillas.

Política de acceso abierto

Simbiosis en su misión de divulgar la investigación y apoyar el conocimiento y discusión en los campos de interés proporciona acceso libre, inmediato e irrestricto a su contenido de manera libre mediante la distribución de ejemplares digitales. Los investigadores pueden leer, descargar, guardar, copiar y distribuir, imprimir, usar, buscar o referenciar el texto completo o parcial de los artículos o de la totalidad de la Revista, promoviendo el intercambio del conocimiento global.

La revista atiende a la licencia Creative Commons (CC) de Atribución – No comercial – Compartir igual, 4.0 Internacional: “El material creado puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial y las obras derivadas tienen que estar bajo los mismos términos de licencia que el trabajo original”.

Para más información: <http://co.creativecommons.org/tipos-de-licencias/>

Las licencias CC se basan en el principio de la libertad creativa con fines académicos, científicos, culturales. Las licencias CC complementan el derecho de autor sin oponerse a este.

Derechos de autor

- **Versión presentada:** Obra que debe cumplir con las normas de presentación, estructura, citación y referencias de la revista para proceder a escoger y asignar a cada artículo los revisores externos a la revista y especialistas en la temática del original. Ellos evaluarán la calidad, pertinencia y aspectos éticos del documento con el objeto de registrar sus observaciones y así lograr una mejora para el mismo. El proceso de revisión será llevado a cabo bajo la modalidad de doble ciego, conservando el anonimato durante todo el proceso tanto para los autores como para los revisores. Aquí se determinará si se aprueba con o sin observaciones o se rechaza el artículo para su publicación.
- **Versión aceptada:** se refiere a la versión corregida y aceptada definitivamente para publicación. La misma pasa a la fase de corrección de estilo. Las modificaciones editoriales se hacen para mejorar la redacción, ortotipográficos y evitar errores gramaticales.
- **Versión publicada:** es la versión final que se difunde a través del sistema OJS.
- Se insta al reconocimiento y referencia de la editorial. Se recomienda incluir el DOI (Digital Object Identifier).

Antiplagio

Todos los artículos sometidos a revisión en la revista Simbiosis son inspeccionados por una disciplinada política antiplagio que vela por la originalidad de los artículos. Para ello se utilizan distintos servicios especiales que analizan los textos en busca de coincidencias gramaticales y ortotipográficas, lo que garantiza que los trabajos sean inéditos y que cumplan con los estándares de calidad editorial que avalen producción científica propia.

Autoarchivo

Simbiosis mantiene dentro de su política el depósito y su autoarchivo que otorga a los autores la libertad de archivar la versión post-print (la versión publicada en la revista) en sitios web personales, repositorios, blogs, páginas institucionales o cualquier otro medio electrónico. Por ende, Simbiosis invita a los articulistas y colaboradores a publicar y difundir sus manuscritos publicados en la revista a través de otros medios dispuestos para tal fin, siempre y cuando se reconozca y proporcionen información sobre el derecho a la primera publicación de su manuscrito en acreditación a la Revista Simbiosis. Una vez se disponga del documento en pdf editado, el autoarchivo se deposita en los sistemas de información:

- Open Journal System (OJS).
- Repositorio del Proyecto CIDE. (El repositorio está en proceso de ser poblado con esta revista.)

Protocolos de Interoperabilidad

La totalidad de las publicaciones realizadas por el Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador a través de la Editorial CIDE en los diversos portales de las Revistas de la institución incorporan dentro de sus políticas el protocolos de interoperabilidad que permiten a sus contenidos ser recolectados por otros sistemas de distribución, como repositorios digitales y cosechadores (harvesters). Las revistas que se publican mediante OJS (Open Journals System 3.1.2.4) incorporan el protocolo de interoperabilidad OAI-PMH (Open Archive Initiative-Protocol for Metadata Harvesting) en la con la posibilidad de obtener diferentes formatos para los metadatos. La URL para realizar las peticiones se encuentra en: <https://revistasimbiosis.org>



Vol. 4 n° 7

Enero-junio 2024

ISSN-e: 2992-6904

