

ISSN 2007-1787

IPyE: Psicología y
Educación



Vol. 18 No. 36 Julio – Diciembre 2024

REVISTA

del Instituto de Psicología y Educación
de la Universidad Veracruzana

IPyE: Psicología y Educación



Título: La Espera 2
Autor: Roberto González
Técnica: Monotipo

IPyE: Psicología y Educación

JOAQUÍN A. ROSAS GARCÉS
Editor

MINERVA PÉREZ JUÁREZ ALEJANDRO FRANCISCO REYES
Coeditores

FERNANDO ZÁRATE NONAKA
JESSICA SÁNCHEZ SOLANO
Asistentes de Coedición

A. DANIEL GÓMEZ FUENTES,
SEBASTIÁN FIGUEROA RODRÍGUEZ, LILIA DURÁN GONZÁLEZ, GERÓNIMO REYES HERNÁNDEZ, JOSÉ ARMANDO PEÑA MORENO,
ELIA MARÍA ESCOFFIE AGUILAR, MA. DEL CARMEN ROJAS HERNÁNDEZ
Comité Editorial

RICHARD W. MALOTT *Western Michigan University, U.S.A.*
MARTHA PELÁEZ N. *Florida International University, U.S.A.*
MARÍA E. MALOTT *Western Michigan University, U.S.A.* ELIZABETH VALARIANO H. *Universidad Simón Bolívar, Venezuela*
Editores Asociados

EMILIO RIBES IÑESTA, FLORENTE LÓPEZ RODRÍGUEZ,
ILEANA SEDA SANTANA, ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS, JAVIER AGUILAR VILLALOBOS, BENILDE GARCÍA CABRERA,
GUADALUPE ACLE TOMASINI
Consejo Editorial

MINERVA PÉREZ JUÁREZ
Supervisión de Edición

JOSÉ LUIS COLORADO HERNÁNDEZ
Diseño y Formateo

ALEJANDRO FRANCISCO REYES
Diseño Gráfico

ROBERTO GONZÁLEZ
Ilustración en primera de forros
Facultad de Artes Plásticas, U. V.



UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Dr. MARTÍN GERARDO AGUILAR SÁNCHEZ
Rector

Dr. JUAN ORTÍZ ESCAMILLA
Secretario Académica

Mtra. LIZBETH M. VIVEROS CANCINO
Secretaria de Administración y Finanzas

Dra. JAQUELINE C. JONGITUD ZAMORA
Secretaria de Desarrollo Institucional

Mtro. AGUSTÍN DEL MORAL TEJEDA
Director de Editorial

Dr. ROBERTO ZENTENO CUEVAS
Director General de Investigaciones

Dra. ELIZABETH OCAMPO GÓMEZ
Directora General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa

Dr. PEDRO GUTIÉRREZ AGUILAR
Director General del Área Académica de Ciencias de la Salud

Mtra. MINERVA PÉREZ JUÁREZ
Directora del Instituto de Psicología y Educación

IPyE: Psicología y Educación, Vol. 18, Núm. 36, Julio – Diciembre 2024, es una publicación semestral editada por la Universidad Veracruzana, a través del Instituto de Psicología y Educación. Agustín Melgar y Juan Escutia, Col. Revolución, C. P. 91100, Xalapa, Ver. Tels. (228) 815-86-19, (228) 814-64-98 y (228) 814-61-58, www.uv.mx/ipe, ipe@uv.mx. Editor responsable: Joaquín A. Rosas Garcés. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título No. 04-2007-081315005600-102, ISSN: 2007-1787, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor de la Secretaría de Educación Pública. Impresa en el Taller Editorial Hacerse de Palabras, Gardenia #26 Fracc. Briones C.P. 91612, Xalapa, Ver., este número se terminó de imprimir el 30 de Diciembre de 2024 con un tiraje de 500 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Los artículos publicados en esta revista son responsabilidad de sus autores. Se autoriza la reproducción parcial o total del material citando la fuente

CONTENIDO

Terapeutas itinerantes universitarios: terapia comunitaria integrativa como una alternativa en pro de la salud	1
Dora A. Ayora Talavera	
Elementos de antropología filosófica presentes en el autoconcepto del estudiante de maestría en desarrollo humano. Estudio de caso	11
José Luis Cuéllar Cessa	
La perspectiva de campo para la educación sexual en la discapacidad intelectual	28
María Alejandra Vázquez Guadarrama, María Marcela Castañeda Mota	
Historiadores: Formaciones Investigativas e Inteligencia Artificial Desarrollo socioemocional de niños y adolescentes mexicanos en tres distintas ecologías durante la pandemia 2020	36
César Augusto Ordóñez López, María del Rosario Juan Mendoza	
El Desarrollo socioemocional de niños y adolescentes mexicanos en tres distintas ecologías durante la pandemia 2020	48
Camilo García, Axel M. Navarro-Hernández, Emanuel Meraz Meza, Oswaldo Antonio Ángeles-Mejía	
Interacciones profesor-alumno en aulas con orientación inclusiva	65
Francisco Xavier Pulido Pérez, Agustín Daniel Gómez Fuentes	

T

ERAPEUTAS ITINERANTES UNIVERSITARIOS: TERAPIA COMUNITARIA INTEGRATIVA COMO UNA ALTERNATIVA EN PRO DE LA SALUD

Dora A. Ayora Talavera

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN

INTRODUCCIÓN

La salud mental es un bien público global y es relevante para el desarrollo sostenible en todos los países independientemente de su estatus socioeconómico, porque todos los países pueden considerarse como países en desarrollo en el contexto de la salud mental (Medina-Mora, 2019).

La atención de la salud mental sigue siendo un área descuidada de las políticas de salud

en demasiados países. Todavía queda un largo camino por recorrer para hacer realidad la atención de salud mental basada en la comunidad que logre buenos resultados. (Hewlett, E. & V. Morán, 2014).

Que la salud mental sea una prioridad requiere de formas alternativas de trabajo, una atención más amplia y holística, no solamente atención de manera individual, sino perspectivas que alienten el trabajo grupal

El presente artículo es derivado de la ponencia magistral presentada durante el XX Coloquio de Investigación de la Red Multiregional de Programas de Posgrado de Calidad en Psicología. La correspondencia relacionada puede dirigirse al correo electrónico: ayotalav@correo.uady.mx Artículo recibido en: 18/08/24 y aceptado en: 19/08/24

como un medio de atención de la salud, pero también de desarrollo de redes alternativas de apoyo entre las personas.

Vida Universitaria

El pasaje de la educación media a la superior es un proceso que involucra diversos factores ambientales y contextuales; como en cualquier momento de la vida hay una interacción constante entre la persona y sus entornos, vinculados a la historia personal, situaciones familiares y sociales. En estos periodos es esperado que el estudiante se enfrente a la toma de decisiones relacionadas a su futura vida profesional, la carrera que elegirá y cómo decidirá transitarla, a la par de decisiones respecto a su vida personal y privada con relación a la conyugalidad, emancipación, paternidad, migración, entre otras (Penego-Ricci, V., 2015).

En el contexto Universitario así como en la educación media superior (OMS, 2021), el foco de atención de las investigaciones ha sido identificar qué tan a menudo y con qué intensidad los estudiantes se sienten estresados por la sobrecarga de trabajo o factores directamente relacionados con el ámbito académico (Cuenca, Robladillo, Meneses y Suyo, 2020; Martínez, Jiménez-Molina, MacGinty, Martínez y Rojas, 2021; Antúnez y Vinet, 2013), además que durante estos periodos escolares se presentan diversos factores que exponen a las personas a situaciones como lo pueden ser ansiedad, comportamientos depresivos, conducta suicida, problemas de cognición y aprendizaje, el uso y abuso de diferentes sustancias, conductas lesivas, etc. (Gaete, Labbe, Allende y Valenzuela, 2014).

Por otro lado, ser universitario también tiene otras connotaciones, para Valderrama et al (2015) por ejemplo, ser universitario, es un recurso para la salud y la motivación; ya que sentirse útiles, satisfechos e interesados por

la carrera que cursan son elementos positivos que les ayuda para la adaptación a este medio.

Las experiencias universitarias y el fomento de las relaciones positivas en este contexto pueden ser favorables para los universitarios y repercutir en su calidad de vida (Lara, Saldaña, Fernández & Delgadillo, 2015).

En la medida en que los jóvenes cuenten con mejores habilidades para la vida, les será más fácil adaptarse y se elevarán las probabilidades de completar sus trayectorias educativas exitosamente. (Juárez-Loya, A., Silva-Gutiérrez, C., 2020).

Terapia Comunitaria Integrativa

Terapeutas Itinerantes Universitarios, es un proyecto de prevención, atención y promoción de la salud.

Se basa en la Terapia Comunitaria Integrativa Sistémica (TCI), desarrollada en Brasil por el Dr. Adalberto Barreto. La TCI es parte de la psiquiatría social y del sistema de salud pública en Brasil.

Barreto (2013) define a la TCI como una práctica que posibilita la creación de redes solidarias, movilizandorecursos y competencias de las personas, familias y comunidades, suscitando la dimensión terapéutica del grupo.

La Terapia Comunitaria Integrativa Sistémica (TCI) es un modelo que ha demostrado un gran impacto en diversas comunidades (Zambrano y Dávila, 2018). Barreto (2013) define a la TCI como una práctica que posibilita la creación de redes solidarias, movilizandorecursos y competencias de las personas, familias y comunidades, suscitando la dimensión terapéutica del grupo; a través del fortalecimiento de los vínculos sociales y la creación de redes de apoyo, se fomenta el

desarrollo de una comunidad resiliente y capaz de enfrentar los desafíos que se le presentan (Zambrano y Dávila, 2018).

La TCI como abordaje dialógico se basa en la creencia en que cada persona puede transformar su historia, que los cambios provienen de la colectividad en forma del lenguaje y diálogo en las interacciones sociales entre el individuo y su comunidad en una construcción colectiva del tejido social (Fried, 2015). También permite que la realidad sea transformada desde y para sus actores, ya que son ellos y ellas quienes producen los cambios y se empoderan de su vida y comunidad, “son espacios de escucha activa donde se comparten las tensiones, problemas y malestares de la vida cotidiana” (Zambrano y Dávila, 2018).

A través de grupos de apoyo y actividades colaborativas, los estudiantes pueden compartir experiencias, brindar apoyo mutuo y desarrollar habilidades de comunicación efectivas (Barreto, 2013). La TCI se centra en la idea de comunidad, fomentando la participación de los miembros en el proceso terapéutico. Al participar en un entorno de confianza y respeto, los estudiantes universitarios pueden explorar sus propias emociones y pensamientos, al mismo tiempo que aprenden a comprender y aceptar las perspectivas de los demás (Zambrano y Dávila, 2018).

Uno de los principales beneficios de la TCI en las relaciones interpersonales es la oportunidad de aprender habilidades sociales y de comunicación. Los estudiantes pueden mejorar su capacidad para expresar sus sentimientos y necesidades de manera clara y respetuosa, lo que promueve una comunicación abierta y sincera. Esto, a su vez, fortalece la empatía y la comprensión entre los miembros del grupo, creando una base sólida para relaciones interpersonales saludables (Barreto, 2013).

Además, la TCI ayuda a fomentar el sentido de pertenencia y la cohesión grupal. Los estudiantes a menudo se sienten solos o aislados en su entorno académico. Al participar en la TCI, tienen la oportunidad de conectarse con sus compañeros que pueden estar pasando por situaciones similares. La creación de lazos de amistad y apoyo mutuo en un entorno comunitario ayuda a reducir la sensación de soledad y promueve una sensación de pertenencia a un grupo (Vasco, 2021).

Otro aspecto importante de la TCI es su enfoque en el empoderamiento individual y colectivo. A través de la participación en actividades de grupo y la toma de decisiones colaborativa, los estudiantes adquieren una mayor confianza en sí mismos (Ornelas y Tello, 2016). Este empoderamiento se refleja en sus relaciones interpersonales, ya que se sienten más capaces de expresar sus opiniones y resolver conflictos de manera constructiva (Barreto, 2013).

Por último, al fortalecer el bienestar de los estudiantes, se les proporcionan herramientas y habilidades que pueden aplicar en sus futuras interacciones y roles profesionales. Además, el enfoque comunitario de la Terapia Comunitaria Integrativa Sistémica permite la formación de redes de apoyo y colaboración, lo que contribuye a la creación de comunidades resilientes y solidarias (Barreto, 2013).

Y ¿cómo se trabaja desde la TCI?

Las rondas de conversación son una herramienta para trabajar con grupos. Basado en una metodología conversacional, se invita a los participantes a compartir voluntariamente sus dilemas, problemas y temores para acceder a las experiencias, recursos y saberes colectivos, con el fin de generar visiones alternativas, contemplar soluciones y construir redes de apoyo en la comunidad.

En TCI lo que nos interesa son las emociones de las experiencias de vida de cada persona, no el estatus social, la especialidad de cada uno, ni el problema en sí.

Expresar emoción ante una dificultad, permite resonar a nivel de las historias de cada uno de los presentes, generando un movimiento de solidaridad y promoviendo el refuerzo de los lazos de amistad que comienzan dentro del propio círculo, extendiéndose gradualmente a la comunidad.

La Metodología de la TCI

Barreto (2013) propone una metodología a seguir para las rondas de conversación de la TCI, esta es llevada a cabo en seis diferentes etapas, que son la bienvenida, la elección del tema, la contextualización, la problematización, el cierre y la evaluación de la rueda junto con la evaluación del desempeño de los terapeutas.

La Bienvenida: el objetivo de la bienvenida es crear un entorno favorable en el que los participantes se sientan cómodos y bien recibidos; se presentan los terapeutas, se establecen reglas, y se explica el propósito de la ronda.

Durante la Elección del Tema los terapeutas invitan a los miembros del grupo a compartir cualquier preocupación o molestia que puedan tener, con la intención de elegir alguno de esos temas a través de una votación, en la que los participantes votan por aquel con el que más identificados se sientan.

Una vez elegido el tema sigue la etapa de la Contextualización, en ella se profundiza a través de preguntas sobre el problema para comprender su contexto y llevarlo a un plano más universal con la intención de que los demás participantes puedan encontrar vínculos, conexiones y/o resonancias con sus propias historias de vida. Concluyendo con un

mote, o frase que represente de manera global y amplía el tema presentado.

En la etapa de Problematización, el terapeuta presenta el mote o frase a los demás participantes con la intención de abrir la palabra al grupo, buscando identificar las resonancias a la par y principalmente destacando las maneras en las que se ha sobrepuesto, resuelto y/o superado la situación. Se recolectan todos los recursos mencionados y se presentan al final de la etapa en un resumen de recursos o perlas.

El Cierre, los Rituales de Integración y la Connotación Positiva, buscan reconocer, valorar y expresar gratitud por el esfuerzo, el coraje, la determinación y la sensibilidad de cada individuo, que en otras circunstancias intenta mitigar su dolor y sufrimiento. Se promueve que los participantes compartan sus aprendizajes de la sesión y los agradecimientos que tienen hacia alguna persona en particular por lo compartido.

Una vez que la ronda a concluido, el objetivo de la Evaluación es revisar cómo se llevó a cabo la sesión y cuál fue el impacto en los participantes.

Los desafíos de la Terapia Comunitaria Integrativa

La Terapia Comunitaria Integrativa es un abordaje que reta a terapeutas y participantes. Por un lado, desafía los presupuestos tradicionales sobre la terapia grupal, a desmedicalizar el sufrimiento, reta a terapeutas y entrenadores comunitarios a salir de la zona de confort para ser desafiados en nuestra práctica, para revisar nuestros modelos, valores y creencias. Por otro lado, desafía a todos los participantes a construir lazos de confianza y redes de apoyo social en espacios públicos, a dejar la posición de objeto enviado a sujeto activo; a abrir una puerta de

esperanza para quienes no creen en sí mismos, en los demás y en el futuro; a aprender a vivir en comunidad respetando las diferencias. (Barreto et al, 2020).

Terapeutas Itinerantes Universitarios

Desde el 2023 he decidido tomar ese reto, por lo que a través de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán he trabajado en el proyecto Terapeutas itinerantes Universitarios basado en la Terapia Comunitaria Integrativa, durante este periodo he conformado un equipo en el que hemos participado tres terapeutas certificadas internacionalmente por el Movimiento Integrado de Saúde Mental Comunitaria, el Grupo Campos Elíseos, la Associacao Brasileira de Terapia Comunitária, y la Universidad Federal do Ceará (UFC) y tres estudiantes de la Maestría en Psicología Aplicada a los que entrenamos durante un semestre.

Durante este periodo llevamos el Proyecto Terapeutas Itinerantes Universitarios a cinco escenarios universitarios:

- a) Unidad Académica Bachillerato con Interacción Comunitaria (UABIC).
- b) Facultad de Derecho.
- c) Facultad de Psicología.
- e) Facultad de Veterinaria.
- d) Unidad Universitaria de Clínica e Investigación Victimológica (UNIVICT).

En las cuales trabajamos con grupos que tuvieron entre 5 y 96 participantes y un total de 61 rondas de terapia comunitaria integrativa, distribuidas como se muestra en la siguiente tabla 1.

Tabla 1

Lugar	No. Participantes	No. Sesiones de TCI
UABIC	5 - 12	14
Facultad de Derecho	9 - 55	15
Facultad de Veterinaria	4 - 12	28
Facultad de Psicología	56 - 96	2
UNIVICT	12 - 18	2
Total		61

¿Qué ha pasado con los Terapeutas Itinerantes Universitarios? 2023 – 2024

A continuación, presento algunos resultados cualitativos de la experiencia de los participantes. Están organizadas en función a cinco temas principales: el primero hace referencia a vínculos y conexiones; el segundo a algunos elementos de empoderamiento; el tercero está relacionado con habilidades socia-

les y de comunicación; el cuarto describe algunos agradecimientos y aprendizajes; y por último algunas experiencias relacionadas con lo vivido en el espacio terapéutico.

Vínculos / Conexiones

“... las charlas nos ayudaron a conectarnos un poquito más (como amigos), regresé para ver cómo se desenvuelven mis amigas, qué dirán hoy, de qué hablarán, un motivo para

volverse a ver y platicar, la pasas bien, vuelves a recordar los momentos que pasas con tus amigos, nos volvemos a conectar...

“En la vida cotidiana yo estoy segura de que, bueno no segura, pero es probable que yo no conecte con “X” o con otros que están aquí; pero se abre un espacio para que pueda conectar con personas que, de otro modo no conectaría ... No es que cree amistades, pero es como una especie de compadrazgo, en el sentido de que bueno... no estoy sola”.

“No es amistad, pero yo creo que es algo mucho más profundo. No digo que la amistad no sea profunda, lo que pasa es que mi idea de amistad es... es muy... ¿Como le puedo decir? Muy compleja, pero no quita que esa conexión me parece muy profunda”.

“... cortar lazo con quienes me hagan daño, pero no hablar mal de ellos, dejarlos ir, me ayudó a reforzar lo anterior pero antes no tenía tanta confianza en mí mismo, me reforzó la idea que ya tenía y gracias a eso puedo llevarlo a cabo...”

“...me llevo de aquí el hecho de que otra vez volví a intentar comprender a las personas, porque eso igual a veces me cuesta comprenderlas, me cuesta ir y hablar con las personas, solo las observo desde lejitos como un gatito huraño literalmente, entonces digamos que sí me ayuda estar acá a solo intentar hablar...”

“... me sentí identificado con los problemas de los demás, me ayudó escuchar otra perspectiva, fue muy útil porque me doy una idea de cómo resolver esos problemas, cómo pensar en esos problemas, me dio otra perspectiva en mi vida social y amorosa analizarlo, pensar qué pasaría si hago esto...”

Empoderamiento

“Me acuerdo que cuando llegas aquí y escuchas las historias de las demás personas,

creo que pues, aunque salgas de este salón y te vayas a tu casa, lo que escuchaste aquí cuando se relaciona contigo o tiene que ver con algo que sientes o has vivido entonces inmediatamente influye y todas las cosas que escuché y me pegaron, o algunas más que otras pues influyen en mi vida personal más allá de las paredes de este salón o la escuela en general, entonces salgo y me la paso pensando en las opiniones y los comentarios de las personas y pues lo que creo que me beneficia o lo que creo que me conviene o lo que creo que fue acertado de parte de mis compañeros lo aplico a mi vida personal, a lo mejor en mi trabajo, en mi casa con mi familia, con los amigos que tengo o aparte los amigos de la escuela me ha funcionado bien llevar más allá el conocimiento de aquí”.

“... que cada semana pregunten por qué es importante hablar con la boca, pues la verdad sí ha influido esa parte en diferentes áreas de mi vida, como el trabajo o mi casa, que usualmente me guardo lo que siento, pues he aprendido a hablar, a decir de alguna forma lo que está sucediendo y esa es una forma en la que he enfrentado las cosas...”

“Una vez, que en una de las pláticas que teníamos, una compañera estaba mencionando algo que le había funcionado en las relaciones con sus amigos, yo cuando lo escuchaba pensaba que tenía razón, o sea, que lo que decía tenía sentido sobre lo que conocemos como lenguaje del amor, incluso para relacionarme con mis amigos, saber de qué forma ellos pueden sentir que yo los quiero... entonces creo que eso puede funcionar no solo para mis relaciones dentro del salón de clases, sino con otras personas fuera del ámbito estudiantil”.

Habilidades Sociales y Comunicación

“... Yo considero que este espacio es uno muy enriquecedor porque juntos podemos,

bueno, yo en lo particular he podido escuchar a mis compañeros, a mis amigos y pues muchas veces lo que nos han pasado... cuando yo creía que estaba solo en algunas cosas no es así, muchas cosas pueden aquí ser expuestas, pueden ser expresadas y podemos buscar una razón, buscar una forma en la cual podemos, salir de esa monotonía diaria..."

"... me llevo mucho de estas charlas la verdad, me la pasé muy bien, expresar y atreverme a hablar frente a un grupo de extraños sobre cosas que me pasan en mi vida, nunca pensé hacerlo la verdad ... me ayudó a pensar cómo analizar las cosas, por qué me hacían sentir de esta manera, qué hice para resolverlo, las cosas que no me había dado cuenta... puedo utilizar estos recursos para futuras situaciones cuando esté pasando por malos momentos y salir de eso sanamente..."

"... aprender a escuchar, analizar y a tomar posturas diferentes..."

Agradecimientos / Aprendizajes

"es importante escuchar y ver cómo hacen los demás para no tener tantos problemas y tú puedes saber cómo estar bien. Agradezco ser escuchada y conocer sus opiniones"

"aprender a ser valiente"

"infundirme motivación"

"al venir aquí me ayudan a sentirme más seguro, dar lo mejor de mí delante de los demás"

"a todos por escucharme, refuerza mi amor propio"

"gracias por tener esperanza".

Espacio

"Como son personas que no conozco, digo los compañeros, pues eso me da más tranquilidad. Ese tipo de factores hizo que yo me

abriera e hizo que encontrará el espacio tan acogedor".

"En el sentido de que el ambiente me ayuda a llegar a ese estado de calma, pero al mismo tiempo lo que además me ayuda a llegar a ese estado de calma es comunicar lo que siento. Entonces, de alguna manera esas dos acciones, una viniendo de ustedes y otra viniendo de la mía, hace que llegue a un punto de las sesiones de que estoy totalmente tranquila, pese a todo... Pese a lo que ocurre en mi vida. Hay días que son realmente ansiosos, y te puedo decir con seguridad que la ansiedad disminuye al estar en ese espacio".

"... ayuda a los estudiantes a bajar el estrés en la semana y que tengamos un lugar seguro en donde podamos hablar ... y poder ser igual empáticos porque podemos vernos afuera diferente y en este lugar podemos compartir nuestras inseguridades..."

"...un lugar tranquilo, calmado, nos prestábamos atención, se mantenía respeto, un pequeño descanso, me sentí un poco más ligero que antes, mi cabeza ya no pesaba tanto, como en una nube..."

"... aprendí a cómo expresar mis sentimientos de una manera no tan explosiva, a saber, cómo expresarme correctamente, me prestaban atención, tranquilidad de que me están escuchando, no me interrumpen al hablar, tengo pocos espacios para expresarme bien..."

Qué sigue ahora...

Por el momento no tenemos conclusiones definitivas, pero hemos aprendido que los Terapeutas Itinerantes Universitarios a través de la terapia comunitaria Integrativa son una fuente de bienestar, un espacio de alivio, aprendizaje y escucha; que esta permitiendo a los participantes experimentar un espacio donde es posible desarrollar habilidades de

comunicación, empatía; un espacio que les permite expresar libremente sus emociones, inquietudes, dudas, un lugar para infundir esperanzas.

Los escenarios donde vamos como Terapeutas Itinerantes Universitarios se están convirtiendo en espacios en los que no imponemos enfermedades ni trastornos, ya que no patologizamos las experiencias de vida. En vez de eso, honramos las historias, escuchamos y aprendemos, estamos desafiando los preceptos tradicionales de la psicología que parten de la patología para curar, nosotros partimos de la escucha atenta, del interés genuino, para contribuir al desarrollo de una psicología que nos capacite, parafraseando a Julia Macintosh (2024), para derribar los muros que dicen que estamos rotas, enfermas, y dañadas; deberíamos ser parte de una psicología que nos capacite para luchar por nuestra vida, ya que como seres humanos somos almas únicas, creativas, expansivas y con gran potencial. El dolor, el sufrimiento, la adicción, la pena, la tristeza y la psicosis son experiencias humanas derivadas de nuestra propia sociedad y sus concepciones moralizadas de la vida, no son enfermedades para ser curadas.

REFERENCIAS

- Antúñez, Z., & Vinet, E. (2013). Problemas de salud mental en estudiantes de una universidad regional chilena. *Revista Médica de Chile*, 141, 209-216. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v141n2/art10.pdf>
- Barreto, A. (2013). *Terapia Comunitaria Integrativa: paso a paso*. Fortaleza: Gráfica LCR.
- Barreto, A. de P., Ferreira, M. de O., Zanoni, M., & Di Nicola, V. (2020). Integrative Community Therapy in the Time of the New Coronavirus Pandemic in Brazil and Latin America. *World Social Psychiatry*, 2(2), 103. https://doi.org/10.4103/wsp.wsp_46_20
- Cuenca, N., Robladillo, L., Meneses, M. & Suvo-Vega, J. (2020). Salud mental en adolescentes universitarios latinoamericanos: revisión sistemática. *Archivos venezolanos de farmacología y terapéutica*, 39 (6), 689-695. https://www.redalyc.org/journal/559/55965387003/html/#redalyc_55965387003_ref9
- Fried, D., (2015). Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y

- otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica. Taos Institute Publications.
- Gaete, J., Labbé, N., Villar, P., Allende, C., Valenzuela, E., (2014). Prevalencia de trastornos psiquiátricos en adolescentes infractores de ley en Chile. *Revista Médica de Chile*, 42 (11). ISSN: 0034-9887
- Hewlett, E. & V. Moran (2014). *Making Mental Health Count: The Social and Economic Costs of Neglecting Mental Health Care*, OECD Health Policy Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264208445-en>.
- Juárez-Loya, A., Silva-Gutiérrez, C. (2020). La experiencia de ser universitario. *GPU-e. Revista de Investigación Educativa*. No. 28 ISSN 1870-5308 Xalapa. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2597>
- Lara, N., Saldaña, Y., Fernández, N., & Delgadillo, H. J. (julio-diciembre, 2015). Salud, calidad de vida y entorno universitario en estudiantes mexicanos de una universidad pública. *Hacia la Promoción de la Salud*, 20(2), 102-117. doi:10.17151/hpsal.2015.20.2.8
- Macintosh, J. (2024). Unpsychology Magazine. <https://substack.com/@juliamacintosh>
- Martínez, P., Jiménez-Molina, A., Mac-Ginty, S., Martínez, V., & Rojas, G.. (2021). Salud mental en estudiantes de educación superior en Chile: una revisión de alcance con meta-análisis. *Terapia psicológica*, 39(3), 405-426. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082021000300405>
- Medina-Mora (2019). Logros y retos en el reconocimiento de la salud mental como parte del derecho a la salud en México. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz Departamento de Psiquiatría y Salud Mental, Facultad de Medicina UNAM.
- Organización Mundial de la Salud (2021). Salud mental del adolescente. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/newsroom/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Ornelas, A., y Tello, N. (2016). Reconstrucción del tejido social en el ámbito escolar: una propuesta desde trabajo social. *Revista Búsqueda*, 17, 154-167. ISSN: 0123-9813. <http://neliatello.com/docs/Reconstruccion-del-tejido-social-en-el-ambito-escolar.pdf>
- Penego-Ricci, V. (2015). *El ingreso a la Vida Universitaria. Un recorrido incierto*. Colibrí, Facultad de Psicología. Universidad de La República. Uruguay.
- Valderrama M., C., Pino M., J., Guzman G., S., Zolezzi G., R., Vera A., R., Seguel, P., & Palma, D. (2015). Articulando la academia con la intervención comunitaria en salud mental: experiencia desde una terapia ocupacional social. *Revista Chilena De Terapia Ocupacional*, 15 (2). <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2015.38169>
- Vasco, V., (2021). Estrategias de Terapia Comunitaria para mejorar la comunicación entre padres e hijos [Tesis de maestría, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Universidad Técnica de Ambato.

Zambrano, C., & Dávila, S. (2018). La Terapia Comunitaria Integrativa Sistémica: experiencias socio-comunitarias y aprendizajes de su aplicación en Ecuador, Argentina y Chile. *Trenzar*, 1(1), 48–64. <https://doaj.org/article/30163fee046f49a8aa5144c4ccf60551>

ELEMENTOS DE ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA PRESENTES EN EL AUTOCONCEPTO DEL ESTUDIANTE DE MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO. ESTUDIO DE CASO

José Luis Cuéllar Cessa

INSTITUTO DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Resumen

La Maestría en Desarrollo Humano de la Universidad Veracruzana posee la orientación profesionalizante y su plan de estudios está diseñado para profundizar y actualizar los conocimientos, y desarrollar las competencias para que el egresado se desempeñe como promotor del desarrollo humano. Ha tenido diferentes planes de estudio y, en todos, la experiencia educativa Antropología Filosófica ha sido incluida. La investigación pretende descubrir la presencia de los dinamismos fundamentales del hombre desde de la Antropología Filosófica en el autoconcepto del estudiante de maestría en Desarrollo Humano. La metodología de la investigación se basa en un diseño flexible, bajo el paradigma hermenéutico, ya que se realiza una actividad interpretativa de los trabajos realizados por los estudiantes mediante el análisis de las reflexiones y autodescripciones personales. Las categorías para la contrastación son los dinamismos fundamentales propuestos por Patricia Villegas: libertad, conciencia del propio actuar, creatividad, criticidad, afectividad y solidaridad, con las subcategorías que el autor propone con base en su experiencia profesional y las que se descubren en la realización del análisis. Los resultados señalan que la realización personal en relación con los

La correspondencia relacionada puede dirigirse al correo electrónico: luicuellar@uv.mx Artículo recibido en: 02/04/24 y aceptado en: 31/10/24

otros es la principal característica de los estudiantes que participaron en la investigación, le siguen en orden descendente: la apertura al encuentro, estar situados en el mundo, la capacidad de elección con base en los valores, la responsabilidad y la importancia de construir la profesión.

Palabras clave: Antropología filosófica, autoconcepto, dinamismos fundamentales, realización personal, apertura al encuentro.

Abstract

The Master's Degree in Human Development at the Universidad Veracruzana has a professional orientation and its study plan is designed to deepen and update knowledge, and develop the skills that allows the alumnae to function as a promoter of human development. It has had different study plans and, in all of them, the Philosophical Anthropology subject has been included. This research aims to discover the presence of the fundamental dynamisms of humankind, from a Philosophical Anthropology perspective, in the self-concept of the master's students in Human Development. The research methodology is based on a flexible design based on the hermeneutic paradigm, since an interpretive activity is carried out on the work done by the students through the analysis of personal reflections and self-descriptions. The categories utilized on the contrastation are the fundamental dynamisms proposed by Patricia Villegas: freedom, awareness of one's own actions, creativity, criticality, affectivity and solidarity, along with the subcategories that the author proposes based on his professional experience and those that are discovered through the elaboration of the analysis. The results indicate that personal fulfillment in relation to others is the main characteristic of the students who participated in the research, followed in descending order by openness to encounter, being situated in the world, the ability to choose based on values, responsibility and the importance of building the profession.

Keywords: Philosophical anthropology, self-concept, fundamental dynamisms, personal fulfillment, openness to encounter.

INTRODUCCIÓN

La importancia de la experiencia educativa: Antropología Filosófica, dentro del Programa de la Maestría en Desarrollo Humano de la Universidad Veracruzana, está basada en la trascendencia que tiene para el promotor del Desarrollo Humano, el conocimiento y la comprensión de lo que es el ser humano, de tal manera que su conceptualización clara y precisa le permita tener el mapa integral de lo que es y puede llegar a ser la persona. Para lograrlo, se requiere profundizar en el análisis del ser humano, reflexionar y confrontar los elementos filosóficos estudiados, con la visión del ser humano que tienen las y los participantes, además de diseñar un modelo filosófico de referencia que permita al Promotor del Desarrollo Humano la elaboración, implementación y facilitación de progra-

mas en los ámbitos en los que se desenvuelva laboralmente.

Para Lafarga (2014), “el desarrollo humano se entiende como una filosofía del hombre, de la sociedad y de las relaciones interpersonales, que pone énfasis en la autodeterminación, así como una disciplina académica enraizada en la experiencia y en la búsqueda” (p. 40). Se requiere, además, la presencia de personas que promuevan el desarrollo humano, mediante “una praxis profesional orientada a la facilitación y avance del crecimiento humano, individual y colectivo que considera a la persona en todas sus dimensiones”. Los promotores del desarrollo humano, entonces, requieren a su vez de características específicas tales como la empatía y la congruencia en su forma de relacionarse, estar dispuestos a aprender, con el

compromiso con la vida y con la ecología, juntamente con la apertura a la trascendencia.

En el presente estudio se busca identificar la presencia de los elementos de la Antropología Filosófica, en especial los dinamismos fundamentales del ser humano, en los estudiantes que cursan la Maestría. El contenido de la experiencia educativa, en el contexto de esta investigación, responden a las preguntas que Buber (2018) toma del Manual que contiene los cursos de lógica de Kant, donde se delimita el estudio acerca del ser humano con dichas preguntas, mismas que sirven de base a la estructura de la experiencia educativa: 1. ¿Qué puedo saber? 2. ¿Qué debo hacer? 3. ¿Qué me cabe esperar? 4. ¿Qué es el hombre? (p. 12). La experiencia educativa se cursa en 15 sesiones: en la primera se introduce al tema de la antropología filosófica, las siguientes se reparten para responder a cada una de las preguntas planteadas por Kant y en las dos últimas el tema es La Plenitud de la Persona, donde se profundiza en el texto de Patricia Villegas (1996), *El Hombre: Dinamismos Fundamentales*. A partir de las lecturas propuestas para cada sesión, las y los estudiantes realizan una bitácora donde presentan sus reflexiones acerca de las lecturas, describen sus aprendizajes significativos y el proceso empleado para lo lograrlos y aplicarlos a su vida cotidiana.

La cuarta pregunta kantiana ¿Qué es el hombre? se responde objetivamente desde diferentes ciencias como la biología, la psicología, la sociología y la filosofía concretamente en la Antropología. Sin embargo, se cuestiona si las respuestas que dan dichas ciencias les ofrecen respuestas a las personas en concreto. Cada ser humano es único e irrepetible, por lo que, las preguntas kantianas, se responden desde lo subjetivo, concretamente a través de la pregunta ¿Quién

soy yo? Ya que esa realidad más profunda sólo la puedo vivir, aprehender personalmente en una experiencia singular e intransferible.

Ahora bien, ¿Qué sucede en el estudiante al abordar los temas filosóficos del estudio acerca del ser humano? Para Lafarga (2014) existe una tendencia natural que “surge del mismo organismo y que en condiciones favorables lo va movilizándolo hacia el desarrollo integral y armónico” (p. 129). Para este autor, el “self no es otra cosa que la percepción que tiene el ser humano de sí mismo, percibiendo tanto la realidad externa como su propia realidad interior” (p. 129). Para este estudio el self se entiende como la percepción que tiene la persona de sí misma que se describe en el autoconcepto. El autoconcepto se concibe como la simbolización que hace la persona de sí misma al percibirse viviendo las experiencias de cada día. Es fluido y cambiante, que generalmente se confronta con la imagen que la persona tiene de sí misma y del yo ideal que desea tener.

Desde esta visión al autoconcepto se le considera como una construcción que conduce a la persona a considerarse de forma positiva o negativa, lo cual repercutirá en su desempeño o funcionamiento en los diversos ámbitos de su existencia. Desde la perspectiva de ser en dinamismo, el autoconcepto va fluyendo, cambia de acuerdo con las experiencias existenciales de la persona que también fluyen de acuerdo con las circunstancias cambiantes, más en la vida actual a la que Bauman (2013) le llama “vida líquida”.

Una pregunta principal en el estudio de la Antropología Filosófica es sobre la esencia del ser humano. Es necesario, clarificar el sentido de la pregunta ya que no se refiere a una definición. Si se definiera, se trataría de la descripción de uno o varios de los múltiples

aspectos de la persona. Definir, significa delimitar, para poder distinguir a lo que se define de todo lo demás. En ese contexto, el ser humano se puede definir, por ejemplo, biológicamente de otros seres vivos. Como ser actuante, se le asignan características tales como: se comunica, crea, vive en una cultura, genera arte y ciencia, construye su historia personal y colabora en la historia social. Sin embargo, lo que hace que el hombre sea tal, requeriría de una amplia descripción de características que pueden considerarse definitorias: racional, que ríe, pensante, social, consciente... y, al ser cambiante, se está construyendo y definiendo permanentemente.

En el autoconcepto se incluyen, entre otros, los elementos que lo conforman siguientes: *autoconocimiento*, el aforismo socrático de “conócete a ti mismo”, que requiere de la percepción de lo que la persona es, de sus características y de las relaciones interpersonales y con los diferentes ámbitos de su existencia. La *imagen de sí mismo*, es un producto del proceso del autoconocimiento y se refiere a los atributos físicos, sentimientos y emociones, y las demás características personales. La *autoestima*, que es el respeto, aceptación y afecto hacia un mismo. Los *roles* que se asumen para responder a las situaciones y eventos que se tienen cada día. Los *sentimientos* que expresan emociones y estados físicos como cansancio, euforia, dolor, entre otros. La historia personal que incluye el lugar de nacimiento, las experiencias del pasado, estudios, hechos personales. La *condición sexual y de género*, tan importante en la actualidad. El *lugar* que ocupa la persona socialmente. Estos dos elementos últimos inciden directamente en las relaciones

interpersonales, ya que son condiciones, muchas inconscientes, que facilitan u obstaculizan el ser y actuar de la persona.

“Ser hombre es ser en dinamismo” (Villegas, 1996, p. 23). Lo que conduce a considerar que la persona es lo que realiza, sus acciones, que de alguna manera la tipifican. De que, si las acciones son definitorias, a cada uno le corresponde una “singular manera de ser”, afirma esta autora (p. 24). Es importante entonces, reconocer que en el ser en dinamismo existen tendencias de actuación, por ejemplo, la creatividad, la transformación del ambiente y de la naturaleza, la obtención y creación del conocimiento, la tendencia a la autorregulación, a relacionarse y vivir en unión con otras personas, a la armonía y a la congruencia. Desde esta perspectiva aparece la realidad del ser humano que ejecuta, realiza su existencia. “El hombre tiene el requerimiento ontológico de actuar para ser” (p. 26) y Villegas retoma de El Banquete de Platón que “el hombre existe generándose a sí mismo y obteniendo de sí mismo con su acción un hombre siempre nuevo” (p. 33), “debe actuar para ser”.

Son seis los dinamismos que describe Villegas y que se relacionan con el autoconcepto³. Si el ser humano como afirma Platón “el hombre existe generándose a sí mismo y obteniendo de sí mismo con sus acción un hombre (y mujer) siempre nuevo”, el primer dinamismo es el de la *libertad*. Sartre (1999) por su parte afirma que “el hombre no es otra cosa que lo que él se hace” (p. 18), lo que le exige asumir dignamente la responsabilidad de su existencia. El ser activo del ser humano para la construcción de sí mismo, requiere de reconocerse como ser único e irreplicable, responsable, sin miedo a la libertad,

³ Las características que se describen para cada dinamismo, son producto de la experiencia del autor de esta investigación.

en concreto, que sea el mismo. Estos requerimientos son las características principales de vivir la libertad.

Para ser humano el elemento esencial es la *conciencia*, es decir, las personas se diferencian de otros seres vivos, porque son conscientes de sí mismas, de lo que hacen y para qué lo hacen y, lo especialmente humano, son conscientes de que son conscientes, lo que les permite la metacognición. Las características de la conciencia del propio actuar son: autogestión, reconocerse situado en el mundo, la simbolización correcta de la experiencia, posibilita la comunicación intrapersonal, permite reconocer las conductas aprendidas como mandatos parentales, ser congruente en lo que piensa, dice y hace, tener una intencionalidad en lo que hace, cuidarse y cuidar a otros...

La afectividad va de la mano de la conciencia, ya que requiere de que la persona sea consciente de sus emociones, es pues, otro de los dinamismos importantes para decirse a actuar. Por la afectividad se posee la capacidad para ser modificado y modificar la realidad. Otras características son: la autoestima, la apertura al encuentro con el otro, la comunicación interpersonal, la comprensión empática. También conduce a la vivencia de emociones que oscurecen la mente: vivir a la defensiva, el aislamiento y la depresión, cosificar a los demás, la ansiedad.

Para actuar e incidir en la realidad Villegas (1996) incluye como dinamismos fundamentales la creatividad y la criticidad. La *creatividad* es necesaria para autoconstruirse, ser uno mismo, ser una misma, y construir el ambiente en el que transcurre la existencia. Requiere de identificar y, en caso, adquirir los conocimientos y habilidades para ser creativos y para participar en la construcción de la cultura. Como se verá en la información obtenida en el estudio, la construcción de la

profesión es también parte de la creatividad. Como se vio antes, tanto la tendencia natural que expresa Lafarga (2014) como la afirmación que Villegas (1996) toma de Platón, el ser humano requiere de la creatividad para movilizarse “hacia el desarrollo integral y armónico” y para que se genere “a sí mismo y obteniendo de sí mismo con su acción un hombre siempre nuevo”. La creatividad también tiene limitantes: el miedo al éxito, la autolimitación y el temor al fracaso, cuestionar las fuentes de información, entre otras.

La *criticidad* es otro dinamismo necesario para vivir y actuar. Se refiere a la capacidad del ser humano para conocerse y conocer la realidad, para emitir juicios descriptivos y valorativos de sí mismo y lo que lo rodea. Para que la criticidad sea positiva requiere de la capacidad de autocrítica, de la búsqueda de la verdad, de la elección de valores y de la inteligencia emocional. Por otra parte, las creencias pueden ser limitantes, igualmente la confusión y la duda.

Por último, el dinamismo, por decirlo así más importante para el Promotor del Desarrollo Humano es la *solidaridad*, ya que requiere que la persona sea sensible ante las necesidades de los demás y emplee todos los demás dinamismos para la realización de su trabajo. El promotor descubre que su realización personal depende que salga de sí, trascienda hacia los demás mediante las relaciones interpersonales significativas. Una característica específica de la solidaridad es la espiritualidad, es decir, podemos ver la realidad más indigente y quedar impávidos o es reconocer en uno mismo el amor por las personas. Encontrar el sentido de vida aún en las situaciones límite. Ser promotor del desarrollo humano es un compromiso personal y profesional con la humanidad.

Es así como desde el estudio de la Antropología Filosófica, al responder a las preguntas

de Kant, se inicia la renovación ya que el estudiante descubre una visión del mundo que le invita a participar en el cambio, en el desarrollo personal y comunitario en cualquiera de las áreas en las que se desempeñe. Si el estudiante cambia en la visión de sí mismo, en su autoconcepto, podrá acompañar en el desarrollo integral a otras personas para que incidan en la construcción de una nueva sociedad más plural, equitativa y justa.

La pregunta de investigación entonces es:

¿Qué elementos de la Antropología Filosófica están presentes en el autoconcepto del estudiante de Maestría en Desarrollo Humano?

OBJETIVOS

Objetivo general

Identificar la presencia de los dinamismos fundamentales del hombre desde de la Antropología Filosófica en el autoconcepto del estudiante de maestría en Desarrollo Humano.

Objetivos específicos

- Determinar en los trabajos de los estudiantes de Antropología Filosófica las modificaciones del autoconcepto a partir del estudio de los dinamismos fundamentales de conciencia del propio actuar y criticidad.
- Descubrir las modificaciones del autoconcepto en los trabajos de los estudiantes de Antropología Filosófica, desde la vivencia de los dinamismos de la libertad y la creatividad.
- Definir los cambios en el autoconcepto de los estudiantes mediante experiencias trascendentales de afectividad y solidaridad en la realización de las actividades como promotores del desarrollo humano.

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

A partir de la pregunta de investigación y sin perder de vista los objetivos propuestos, se asume el *enfoque cualitativo* para describir la posible relación que se establezca entre el estudio de los dinamismos fundamentales desde la Antropología Filosófica y el Autoconcepto de los estudiantes quienes a partir de una invitación decidieron participar en el estudio.

Para Borda y Güelman (2017) “en el caso de la investigación cualitativa, el diseño es flexible e interactivo. Esto implica que la indagación no se desarrolla a través de la consecución lineal y unidireccional de una serie de pasos” (p. 15). En la realización del presente estudio, a partir de la pregunta de investigación se ha construido el diseño del estudio y se ha ido modificando según los propósitos y el concepto contextual, así como en la búsqueda de la metodología adecuada. El primer paso fue decidir cuál sería la fuente de información.

En principio se consideró que la fuente de información fueran los trabajos presentados por las y los estudiantes de las últimas tres generaciones, con la perspectiva de analizarlos desde las dimensiones fundamentales del ser humano propuestas por Villegas (1996). La cantidad de información a analizar superaba en demasía las posibilidades de realización del estudio. Entonces se decidió tomar en cuenta una generación, la correspondiente a los años 2020-2022. Se invitó a participar a los estudiantes y en principio dos personas aceptaron y posteriormente se agregó una más. Se hizo la recopilación de los trabajos realizados, constituyendo un archivo para cada participante con la información presentada en los quince documentos surgidos de cada sesión del semestre.

En la primera aproximación a la metodología se consideró utilizar la triangulación de datos: los documentos aportados por los estudiantes, con dos puntos de vista para la realización de su análisis. Primero, identificar los conocimientos teóricos vertidos en cada bitácora y, segundo, las reflexiones y autodescripciones personales. El tercer elemento de la triangulación fue solicitarles una historia de vida con base en la información acerca de los dinamismos fundamentales con la finalidad de tener datos al respecto más actualizados. Se realizó la triangulación y, fueron escritas tantas páginas de los resultados que se perdían de vista los objetivos del estudio, por lo que se decidió tomar como base informativa únicamente las reflexiones y autodescripciones personales.

Esta investigación es un estudio de caso y validez se sostiene, ya que en las investigaciones cualitativas se tiene como base el principio holográfico que describe Martínez (1998), “de que es posible estudiar a una comunidad completa a través del conocimiento profundo de algunos de sus miembros” (p.43). Esta investigación se considera inicial, aunque el estudio de los dinamismos fundamentales del ser humano ha servido para fundamentar los modelos educativos de universidades jesuitas, al mismo tiempo que su vivencia comunitaria ha servido para profundizar la conceptualización de dichos dinamismos. Sin embargo, la relación dinamismos fundamentales del ser humano y estudios de antropología filosófica si se ha hecho no se ha publicado.

Participantes

La selección de los sujetos es intencional, ya que la invitación se dirigió al grupo de la décima generación de la Maestría en Desarrollo Humano de la Universidad Veracruzana. Quienes aceptaron participar fueron dos mujeres y un hombre. Entre 31 y 41 años, dos

con trabajo en instituciones educativas y una en empresa particular. En la actualidad una participante ya está titulada de la Maestría.

Técnicas de recolección de datos en la investigación

La información se recaba a través del portafolio que formaron a lo largo de la experiencia educativa, ya que cada semana subieron, a la plataforma EMINUS de la Universidad las actividades realizadas según el tema tratado en las clases. El portafolio se constituyó con 15 documentos diversos. La técnica por emplear fue el Análisis de contenidos con la finalidad de identificar las dimensiones fundamentales del ser humano en relación con el autoconcepto de quienes participaron en el estudio.

En cada documento se describe una bitácora donde se contestaron las preguntas siguientes: ¿Qué aprendí? ¿Cómo me sentí al realizar las actividades? y ¿Cómo voy a aplicar lo aprendido? El conjunto de bitácoras constituyó el portafolio de cada estudiante. Las preguntas de la bitácora se configuraron abiertas con la finalidad de que sensibilizaran a las y los estudiantes y pudieran expresarse en las descripciones de sus experiencias, tanto de las sesiones de clase como en su cotidianidad semanal. Los conceptos, en concreto las dimensiones fundamentales del ser humano, se constituyeron en una hoja de ruta para la lectura de los portafolios, de tal manera que se pudieran identificar en las expresiones de los participantes, mediante la codificación simple de las dimensiones fundamentales como categorías de análisis en la investigación, las descripciones de las experiencias, reflexiones y autodescripciones personales de los participantes y relacionarlas con los elementos básicos de la experiencia educativa.

Tabla 1

Categorías de análisis y codificación.

Categoría (Codificación)	Subcategorías propuestas	
Libertad (Li)	1. Unicidad 2. Irrepetibilidad 3. Responsabilidad 4. Dignidad	5. Autonomía 6. Miedo a la libertad
Conciencia del propio actuar (Co)	1. Autogestión 2. Situado en el mundo 3. Simbolización correcta de la experiencia	4. Comunicación intrapersonal 5. Mandatos parentales 6. Argumento de vida
Creatividad (Cr)	1. Identificación del propio potencial 2. Participar en la creación de la cultura 3. Construir la profesión	4. Ansiedad por el éxito 5. El miedo al egoísmo 6. Autolimitarse, temor al fracaso
Criticidad (Ct)	1. Conocerse a uno mismo 2. Capacidad de autocrítica 3. Autoafirmación 4. La búsqueda de la verdad	5. Capacidad de elección 6. Creencias 7. Esquemas repetitivos de conducta 8. Hiper criticidad
Afectividad (Af)	1. Capacidad de ser modificado por la realidad 2. Autoestima 3. Apertura al encuentro 4. Comunicación interpersonal	5. Congruencia personal 6. Vivir a la defensiva 7. Emociones destructivas 8. Aislamiento y depresión
Solidaridad (So)	1. Trascender 2. Realización personal en relación con los otros 3. Ser justos	4. Bien común 5. Egoísmo 6. Vida líquida

Fuente: Elaboración propia, con base en textos de Villegas (1996), Rogers (1998), Branden (2018), González (2002), Kertész (2010).

Las subcategorías descritas incluyen aspectos positivos y posibles aspectos negativos del autoconcepto que limitan la vivencia de los dinamismos fundamentales del ser humano.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Resultados

La presentación de los resultados por categoría está organizada con base en las preguntas de Kant descritas por Martín Buber (2018). Las categorías corresponden a cada uno de los dinamismos fundamentales del ser humano propuestos por Villegas (1996).

Las subcategorías tienen como base la experiencia personal del autor y están complementadas con conceptos de los autores que se señalan en la tabla anterior. Las unidades de análisis describen los cambios en el autoconcepto de quienes participaron en el estudio.

Para relacionar las categorías y subcategorías con las unidades de análisis de la tabla dos se proponen para reflexión los textos siguientes:

Sócrates: “Conócete a ti mismo(a)”.

Platón: “El hombre existe generándose a sí mismo”.

Tabla 2

¿Qué puedo conocer?

Categorías Dimensiones Fundamentales	Subcategorías	Unidades de análisis Cambios en el autoconcepto
Conciencia del propio actuar	Situada(o) en el mundo	“Conforme voy aprendiendo me doy cuenta en gran medida que veo las cosas de manera completamente diferente, de igual forma me doy cuenta o comienzo a prestar valor al estar presente en el aquí y el ahora, como en bitácoras anteriores eh puesto es lo único seguro que si tengo”.
	Simbolización correcta de la experiencia	“Me percibí conflictuada y temerosa por el hecho de pensar que tanto me llevara a ser persona, pero poco a poco me tranquilice y reflexione que pues nosotros estamos en constante construcción mientras estamos vivos, así que lo único que me queda es vivir en el aquí y el ahora con plena conciencia que es lo único que poseo”.
	Argumento de vida	“Es cierto cuando hablo de mí, solo será posible conocerme o entenderme quien soy, en este momento a partir de la historia que existe detrás de mí, pienso como cada experiencia en un momento dado a forjado la persona que soy, pero el reconocer esto y saber que soy una persona en proceso me da pauta para poder cuestionar esquemas anteriores con los que venía funcionando”.

Tabla 2 (continuación)

Conciencia del propio actuar	Ser congruente	“Cabe mencionar que sería extenuante vivir siempre en un estado de conciencia plena quizá, pudiera que en momentos dados pudiéramos entrar en una relación yo – ello y quizá las circunstancias así lo ameriten.
	Reconocerse como ser integral	“El tema propició en mí, un estado de alerta, si bien comparto la idea de estar en un constante estado de evaluación de mis actos y mis saberes, entiendo que también lo debe de estar mi ser entero, incluyendo lo espiritual, el cual puede ser una dimensión a la que confieso no le he prestado tanta atención últimamente”.
	Cuidar de sí misma(o)	“Tengo miedo a equivocarme o hacerme responsable y darle valor a cuestiones que pudieran ser solo un debería, pero es más grande mi miedo no saber o descubrir en que me puedo transformar de cuidar de mí misma y establecer conscientemente el escenario que me permita ese crecimiento con las personas adecuadas”.
Crítica	Conocerse a uno mismo	“Me sentí reflexiva y analizando las relaciones que he establecido a lo largo de mi vida y como me he vinculado con ellas, me es triste pensar en todo lo que hice pero me llena de esperanza para poder quizá poder relacionarme de manera diferente”.
	Capacidad de elección	“Entender que mientras más conocimiento se adquiere mayor posibilidad para movernos en la vida con un pensamiento crítico y analítico de la situación que pudiéramos estar atravesando”.
	Capacidad de autocrítica	“Mi ánimo ha sido muy variable, estoy bastante identificada con el existencialismo ateo que nos devuelve la entera responsabilidad de nuestra vida... es duro pero he responsabilizado a mi historia de vida, a cuestiones orgánicas y a un sinnúmero de cosas, menos a mí misma, así que fue una buena sacudida, también el asunto de las relaciones interpersonales significativas y la cuestión de la ética, moral y virtudes”.
	Razón y experiencia personal	“La puesta en práctica se denota en mi forma de afrontar ciertas problemáticas que se me presentan, sean pequeños o grandes para mí, me da por razonarlo, analizarlos, aplicar cierta hermenéutica analógica, vaya nivel básico, pero lo trato y esto me ayuda a no mantenerme en una postura de quietud, es decir elegir porque puedo hacerlo, tomar una postura, cosa que actualmente evitaba”.

Fuente: Elaboración propia.

Para relacionar las categorías y subcategorías con las unidades de análisis de la tabla tres se proponen para reflexión los textos siguientes:

Kierkegaard: “Ser uno mismo”. Sartre: “El hombre no es otra cosa que lo que él se hace”.

Tabla 3

¿Qué puedo hacer?

Categorías Dimensiones Fundamentales	Subcategorías	Unidades de análisis Cambios en el autoconcepto
Libertad	Responsabilidad	“Mientras escribo logro percibir un contraste de paz, fe y esperanza en todo esto que estoy aprendiendo, pensando y quizá anhelando desde lo más profundo de mi existencia un aprender a vivir, un aprender a tomar las mejores decisiones, un ser responsable, un descubrir que crecer duele, una conciencia de mi propia existencia en una realidad no elegida a la cual solo tengo la capacidad de elegir cómo deseo responderle”.
	Miedo a la libertad	“Sabe me pregunto si realmente seremos libres por completo en algún momento dado, o será que por amor o miedo seguimos haciendo ciertas cosas”.
	Unicidad	“Si lo veo como un sujeto único e irreplicable que se está formado continuamente, lo impulso a la auto-aceptación y autorresponsabilidad que para mí son fundamentales en todas las esferas de la vida, para recuperar la naturaleza misma y estar en armonía con uno mismo”.
	Permite decisiones concretas	“Bajo lo dicho anteriormente, en cada acto que llevo a cabo expreso libertad, lo que puedo comentar es que no siempre ha sido una libertad consciente, de estos momentos recuerdo pocos, donde fui realmente sensato de mi actuar y con las consecuencias de estas, uno de estos fue cuando decidí ser padre, no por el hecho de nacer mi hija lo fui, al menos ese fue mi razonamiento, si no, porque decidí cambiar mi actuar para ser realmente un padre para mi hija”.

Tabla 3 (continuación)

Creatividad	Identificación del potencial propio	“Esto a mi entender significa que decisión tras decisión creamos un modelo de lo que los seres humanos somos capaces y ese modelo queda como muestra de la naturaleza humana, es aquí donde encuentro el sentido de la siguiente frase, “El hombre empieza por existir y después se define” es decir que el ser humano es un proyecto y será ante todo lo que haya proyectado ser”.
	Motivación	“Entonces al no necesitar ser expertos en los demás, se le devuelve también la responsabilidad al sujeto y eso me hace sentir tranquilidad y alegría, sin duda, sé que no es tarea fácil, porque estamos acostumbrados a utilizar los juicios de valor, a categorizar, a buscar explicar todo, pero todo esto me lleva a recordar que puedo recuperar mi poder, identificando mis potencialidades e impulsar a otro a que también lo vea de esa manera”.
	Tendencia a la actualización	“Siento que internamente existe en mi un anhelo de crear algo más allá de mi misma”.
	Miedo egoísta al	“¿Será egoísta de mi parte? Anhelar en transfórmame en lo mejor que puedo llegar a ser y dejar de lado fuertes lazos con algunas personas”.
	Construir la profesión	“Lo voy a aplicar. En el establecimiento de interacciones interpersonales sanas, abiertas, libres de juicios, porque sin duda he llegado a experimentar y corroborar que muchas de las satisfacciones y crecimiento personal se obtienen justamente de las mismas, además, del ejercicio que tendré como orientadora en la clínica de atención integral en asuntos relacionados con el peso”.

Fuente: Elaboración propia.

Para relacionar las categorías y subcategorías con las unidades de análisis de la tabla cuatro se proponen para reflexión los textos siguientes:

Bauman: “Viven para sobrevivir (en la medida de lo posible) y para obtener satisfacción (tanto como puedan)”.

Buber: “el ser en cuya dialógica, en cuyo “estar-dos-en-recíproca-presencia” se realiza y se reconoce cada vez el encuentro”.

Tabla 4

¿Qué me cabe esperar?

Categorías Dimensiones Fundamenta- les	Subcategorías	Unidades de análisis Cambios en el autoconcepto
Afectividad	Capacidad de ser modificado(a) por la realidad	"Eso me ha llevado a volver la mirada a mí misma, a mis propias necesidades, permitirse acercarme a otras personas sin otros fines, así como, entablar relaciones interpersonales lo que ha coadyuvado enormemente a sentirme mucho mejor anímicamente, a salir más rápido de situaciones de desánimo, me ha conectado más con las personas, a darle la importancia que tiene las relaciones interpersonales verdaderas, estoy más receptiva, contacto más con las personas, las escucho, me escucho y aprecio que es importante también recibir atención y amor de los demás".
	Autoestima	"Al reiterar lo valiosa que soy y que puedo elegir el rumbo de mi vida y que en conjunto con los demás, podemos alcanzar la trascendencia, me preparo día a día en ser la mejor versión de mí misma y lo voy a aplicar en cada conversación que tenga, con mi familia, cuando ejerza como orientadora en desarrollo humano".
	Apertura al encuentro	"Lo voy a aplicar en mi formación de crecimiento personal, profesional, al buscar la forma de establecer relaciones interpersonales significativas que nos nutran en ambas direcciones, porque eso es lo que en realidad nos puede llevar a trascender, el poder impactar en el otro con nuestra disposición y presencia al permitirle ser el mismo y ser quien soy".
	Aislamiento y depresión	"Me interesa mucho el abordaje de éste tema porque hubo una época de mi vida hace menos de dos años en que me encontraba en una profunda depresión y absolutamente decepcionada de la vida y las personas, estaba desilusionada, lo cual aumentó mi dificultad para relacionarme, porque antes de ese episodio que se derivó de mi despido injustificado en el trabajo, mis relaciones interpersonales eran escasas y selectivas, después de ese evento, que las personas que estaban aparentemente en mi círculo de amistad, decidieron alejarse justo en el momento que más las necesitaba, me sentí en una profunda tristeza y mi última opción era buscar acercamiento y menos aún establecer vínculos de confianza".

Tabla 4 (continuación)

	Congruencia	“En algún otro momento he leído que nuestros pensamientos nos llevan a sentir de una forma y que este sentimiento a su vez nos lleva a actuar de otra, porque menciono esto; ¿y si por medio de auto conocimiento y conocimiento lograra pensar de manera diferente? Mi sensación quiero suponer cambiaría ¿no?”
	Cosificar	“Es importante indicar que debería de ser nuestra responsabilidad estar atentos a la relación con el tu o en su caso a la relación consigo mismo ya que de no hacerlo pudiéramos en algún punto llegar a cosificar a la persona o en su caso hasta nosotros mismos”.
	Vivir el silencio	“Lo voy a aplicar en las relaciones interpersonales que establezca, identifico perfectamente la importancia de establecer contactos significativos no solo con las personas, con el espíritu, con los animales, plantas, seres inanimados, con las situaciones, pero también el hecho de aprender a guardar silencio, disfrutar de la calma, de la presencia del otro, estar en el aquí y en el ahora es un gran reto para mí”.
Solidaridad	Trascender	“Es un largo camino, pero sin duda sé que estoy dando pequeños y firmes pasos, ahora entiendo y compruebo que justamente en las relaciones interpersonales tenemos una llave hacia la plenitud, que sin duda podemos y es nuestro poder decidir si lo somos o no, pero si nos compartimos hace una diferencia enorme y es donde se abre la posibilidad de trascender”.
	Realización personal en relación con otros	“Descubrir que la existencia del otro hace posible mi propia existencia y mi propia construcción me hace sentir vulnerable y responsable de mi persona ya que, así como otros impactan o han impactado en la construcción de lo que soy yo debo suponer que de igual forma impactare en la vida y en la construcción de otros individuos”.
	Espiritualidad	“Pocas ocasiones he experimentado esta conciencia o vinculación “espiritual”, es extraño, pero si me deja pensando hasta qué punto se puede presentar ese encuentro. Creo que será algo que tendré que seguir aprendiendo y avanzar. Sabe de igual manera me surge una duda si hay una cuestión espiritual, pudiera existir una relación yo – tú con Dios o de qué manera se viviría esto”.

Tabla 4 (continuación)

Solidaridad	Encontrar el sentido de vida	“Sentí emoción, un gran compromiso para ser cuidadosa al relacionarme con los demás, estar presente, atenta, en silencio, percibiendo al otro, claridad al saber el origen de la melancolía, siento amor por lo que soy y por los demás, me queda claro que un sentimiento opuesto no puede ocurrir si me permito conocer la totalidad de la persona y eso me da apertura a la aceptación incondicional hacia mí misma, a dejar de juzgarme y hacerme responsable de mi vida, para desarrollar mi potencialidad”.
	Crecer con las situaciones límite	“Estaba sumamente angustiada, enojada, triste, pensativa, me enoje conmigo, con mi jefe, pero mientras escribo esto puedo percibir esperanza, fe y sé que todo pasa por algo y que quizá después de esto si dios lo permite todos y cada uno tendremos la oportunidad de ser diferente. Toda esta situación me permite valorar lo que daba por hecho”.

Fuente: Elaboración propia

Las reflexiones y autodescripciones personales codificadas y analizadas fueron 130. En la codificación se descubrió que pocos textos podían ser codificados con una categoría. A la mayoría le correspondía más de una categoría de tal manera que el total de categorías descubiertas fue de 230.

CONCLUSIONES

La pregunta de investigación: ¿Qué elementos de la Antropología Filosófica están presentes en el autoconcepto del estudiante de Maestría en Desarrollo Humano? Abrió la posibilidad de conocer a los y las estudiantes de la Maestría en Desarrollo Humano en un ámbito más personal que generalmente no se logra a través de experiencias educativas que tengan contenidos filosóficos. En una entrevista realizada al Dr. Fabio Morandín-Ahuerma, Profesor-Investigador de tiempo completo en la Benemérita Universidad Autónoma de la Puebla, además de describir su propia experiencia respecto al impacto que tiene en los alumnos el estudio de la filosofía, comenta que los estudiantes del área de ciencias de la salud “tienen una asignatura que recorre el pensamiento de Occidente

desde el pensamiento mitológico, pasando por la Grecia antigua, el medioevo, las luces, XIX-XX, y terminamos con los filósofos virales, tú sabes, Byung Chul-Han, Slavoj Zizek, Harari. Es un reto para mí dar un curso tan completo e intenso, pero me ha tocado ser testigo de al menos cinco generaciones que, lo tengo por escrito en sus retroalimentaciones, algunos dicen que “les ha cambiado la vida”, al menos, creo, su visión sobre ella”. Al final del diálogo comenta: “Para concluir me gustaría decirte que lo más importante de todo esto José Luis, es el hecho de que seamos capaces de generar alumnos autónomos, antes que nada, de pensamiento, sapere aude. La autonomía en el sentido de la autodeterminación, que es una de las competencias genéricas más difíciles de alcanzar”.

La conclusión principal de este estudio es que los textos de filósofos clásicos en la experiencia educativa Antropología Filosófica influyen en el autoconcepto de las y los estudiantes de la maestría en Desarrollo Humano, ya que se detectan en las descripciones de sus reflexiones y autodescripciones

los dinamismos fundamentales del ser humano, que les invitan a dejar atrás los pensamientos limitantes y a cambiar reconociendo sus potencialidades especialmente su capacidad de ser libres y conscientes, para crear en los diferentes ámbitos de su existencia, especialmente en el profesional como promotores del desarrollo humano.

Los objetivos se lograron. El objetivo general se cumplió al responder afirmativamente a la pregunta de investigación.

El primer objetivo específico: Determinar en los trabajos de los estudiantes de Antropología Filosófica las modificaciones del autoconcepto a partir del estudio de los dinamismos fundamentales de conciencia del propio actuar y criticidad, se logró, ya que el dinamismo de la conciencia del propio actuar es el más aparece bajo diferentes manifestaciones, 51 veces en las bitácoras de los estudiantes. Para cualquier programa de desarrollo humano una condición de básica es que se promueva la conciencia de la realidad en la que viven quienes participen tanto interna como externamente, para que tomen decisiones libres y creativas.

El segundo objetivo: Descubrir las modificaciones del autoconcepto en los trabajos de los estudiantes de Antropología Filosófica, desde la vivencia de los dinamismos de la libertad y la creatividad. Estos dinamismos son esenciales para realizar los cambios. Descubrir que se es libre y que se posee el potencial para modificar las condiciones vitales en la familia, en el trabajo y, en general, en la sociedad, en las circunstancias que estamos viviendo, es un aliciente para el promotor del desarrollo humano logre el cambio en sí mismo y lo facilite en las personas y grupos con los que trabaje.

El tercer objetivo: definir los cambios en el autoconcepto de los estudiantes mediante experiencias trascendentales de afectividad

y solidaridad en la realización de las actividades como promotores del desarrollo humano, se logra ya que en el análisis de las participaciones de las y los estudiantes de la maestría se detecta la presencia de ambos dinamismos 81 veces. El dinamismo de la afectividad es el motor de la mayoría de las decisiones personales, y necesario para establecer relaciones interpersonales significativas. El dinamismo de la solidaridad tiene un sentido de búsqueda del bien común, de equidad en las oportunidades especialmente en el trabajo, de construcción de los ambientes de paz y, especialmente, para facilitar la formación de comunidades para el desarrollo humano integral de las personas que las conforman.

REFLEXIONES FINALES

No se incluyó como específicamente en la pregunta de investigación ni en los objetivos la perspectiva la vivencia del autoconcepto como proceso, sin embargo, es importante apuntar que los participantes expresan en varios momentos sus experiencias de cambio, lo que permite inferir que el autoconcepto es un proceso constante, tal como lo describe Rogers (1998) en el segundo constructo *Tendencia a la actualización del yo*: “Siguiendo el desarrollo de la estructura del yo (la construcción del autoconcepto), esta tendencia general actualizante se expresa también en la actualización de la parte de la experiencia del organismo que está simbolizada en el yo” (p. 25. La inclusión del texto entre paréntesis es del autor de esta tesis).

Los textos siguientes dan cuenta de ello:

Participante 1: “Es decir siempre nos estamos construyendo, nunca estaremos completamente definidos, siempre existe un anhelo a alcanzar la plenitud...”

“La vida es un proceso cuando creemos tener todo en control viene el examen para ver

si es cierto, qué respuesta, qué sentido tiene lo que vivimos en cada momento”.

“Creo que será algo que tendré que seguir aprendiendo y avanzar”.

Participante 2: “Me sentí emocionada porque al ir hilando la información con respecto a las relaciones yo-tú y los dinamismos que nos permiten ir más allá, promueve nuestro crecimiento y las interacciones reales con los demás.”

“Porque también en el texto “Para ser personas” nos hace la invitación a fluir con la vida y buscar la plenitud de la vida, eso es aún más retador, creo que desde hace algún

tiempo sé hacia donde quiero ir, sin embargo, mi tendencia actualizante se quedó detenida...”

Participante 3: “...cómo aplicar todo lo que aprendo a mi vida y por ende trascender en la vida de los que me rodean”.

“El día de hoy puedo decir que mi personalidad goza de libertad para ser y hacer y dichos paradigmas rígidos que orientaban mi vida a ser una persona con juicios morales, los cuales gracias al entendimiento en su parte del dinamismo libertad, me orientó a construir una ética propia.”

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2013). *Vida líquida*. Paidós, Estado y Sociedad.
- Borda, P.; Güelman, M. (2017). El campo de la investigación cualitativa y las características de los diseños cualitativos. En Borda, P.; Dabenigno, V.; Freidin, B. y Güelman, M. (2017). Estrategias para el análisis de datos cualitativos. Herramientas para la investigación Social. Serie: Cuadernos de Métodos y Técnicas de la investigación social ¿Cómo se hace? N° 2.
- Branden, N. (2018). *Los seis pilares de la autoestima*. Editorial Paidós.
- Buber, M. (2018). *¿Qué es el hombre?* Fondo de Cultura Económica.
- González, G. (2002). *Reingeniería personal. Transformación en libertad*. Editorial Diana.
- Kertész, R. (2010). *Análisis transaccional integrado*. Editorial IPPEM.
- Lafarga, J. (2014). *Desarrollo Humano. El crecimiento personal*. Trillas.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. Editorial Trillas.
- Rogers, C. R. (1998). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Nueva Visión.
- Sartre, J. P. (1999). *El existencialismo es un humanismo*. Los libros de Sísifo.
- Tamayo, M. (2004). *Diccionario de la Investigación Científica*. Editorial Limusa.
- Villegas, P. (1996). *El hombre: Dinamismos Fundamentales*. Universidad Iberoamericana.

LA PERSPECTIVA DE CAMPO PARA LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

María Alejandra Vázquez Guadarrama¹
María Marcela Castañeda Mota²

¹INSTITUTO DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
²FACULTAD DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Resumen

Se exponen los sustentos legales, internacionales y nacionales, que guían la educación sexual para personas con discapacidad intelectual. Estos se fundamentan en los derechos humanos, perspectiva de género y atención de la diversidad. La exposición resalta la necesidad de la enseñanza de habilidades sociales para la convivencia, considerada como la expresión del ejercicio del derecho humano a la educación sexual. Se consideran referentes para su implantación, la participación de disciplinas científicas con diseños metodológicos lógicos y pertinentes a las circunstancias sociales de referencia, lo que justifica la incursión de la psicología científica con una perspectiva de campo, que amplía el horizonte lógico de las categorías conceptuales hasta la aplicabilidad del conocimiento en circunstancias específicas de individuos concretos.

Palabras clave: Educación sexual, discapacidad intelectual, lógica de campo.

¹Doctorado en Investigación Psicológica en Educación Inclusiva, Facultad de Psicología Xalapa, Universidad Veracruzana. Dirigir correspondencia a: ¹zs22000551@estudiantes.uv.mx; ²mcastaneda@uv.mx Artículo recibido en: 28/11/23 y aceptado en: 05/11/24

Abstract

This paper presents the normative and legal bases that guide sex education for people with intellectual disabilities at the international and national level, characterized by its foundation in human rights, a gender perspective and attention to diversity. This presentation highlights the need to teach social skills for coexistence, considering this as the expression of the exercise of the human right to education and sex education. It is considered that these referents require for their implementation the participation of scientific disciplines with logical methodological designs and pertinent to the social circumstances of reference, which justifies the participation of scientific psychology with a field perspective that expands the logical horizon of conceptual categories to the applicability of knowledge in specific circumstances of specific individuals.

Keywords: Sex education, intellectual disability, field logic.

INTRODUCCIÓN

La educación sexual cobra relevancia en las políticas educativas y de salud pública en la última década, especialmente por los desafíos en la salud sexual y reproductiva de los jóvenes. A pesar de los avances normativos y las recomendaciones internacionales, como las emitidas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], persisten brechas importantes en la implementación efectiva de la Educación Integral de la Sexualidad (EIS), particularmente en la población con discapacidad intelectual, quienes se enfrentan a la falta de metodologías educativas adaptadas a sus necesidades específicas, lo que limita su autonomía y desarrollo social.

En este contexto, es crucial la participación de disciplinas científicas que, con diseños metodológicos lógicos y pertinentes, aborden las circunstancias sociales de referencia. La psicología científica, en particular, juega un papel esencial al aplicar una perspectiva de campo que trasciende las categorías conceptuales tradicionales, ampliando el horizonte lógico hacia la aplicabilidad del conocimiento en circunstancias específicas de individuos concretos. La participación interdisciplinaria de la psicología no solo permite la comprensión de los comportamientos considerados problemáticos, sino que también

fundamenta intervenciones educativas ajustadas a las realidades de los individuos.

Al situar el comportamiento sexual dentro de un marco o sistema contingencial y contextual, se justifica la intervención de la psicología como una disciplina que no solo explica, sino que también diseña y aplica estrategias efectivas para el aprendizaje y la inclusión social. Ante ello, se presentan pautas para la incorporación de la educación sexual en la formación de jóvenes con discapacidad intelectual, destacando la necesidad de un enfoque basado en el conocimiento psicológico y la teoría interconductual para enfrentar los retos actuales en el ámbito educativo.

Directrices Legales y Normativas

La educación sexual ha sido objeto de atención en la última década a partir de dos señalamientos: el primero de ellos, por resultados deficientes en materia de salud sexual y reproductiva en jóvenes de 15 a 24 años que señalan un incremento en la transmisión del Virus de Inmunodeficiencia Adquirida [VIH], de acuerdo con datos de la UNESCO (2022).

El segundo señalamiento, corresponde a las metas de la educación de calidad, el acceso a la salud sexual y la igualdad de género; dada su importancia en el contexto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible [ODS].

Con el contexto social que se señala, la UNESCO publica en el año 2018 la primera versión de las Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad como un enfoque basado en evidencia, señalando a la educación sexual como Educación Integral de la Sexualidad [EIS] fundamentada en los derechos humanos, con perspectiva de género y con posibilidades de intervención dentro y fuera del ámbito escolar (UNESCO, 2022).

En el caso de México, desde el artículo Tercero Constitucional (Const., 2023) se señala la incorporación de la perspectiva de género en los planes y programas de estudio. Posteriormente, a partir de la Cartilla de Derechos Sexuales avalada por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) se dio a conocer la importancia del reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos relacionados con la sexualidad de la población juvenil del país (INMUJERES, 2018).

La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, en lo referente al Derecho a la Protección de la Salud y a la Seguridad Social enfatiza la atención que debe facilitarse a padres de familia o tutores de niños y adolescentes en materia de salud sexual y reproductiva (Sistema Nacional de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes [SIPINNA], 2021).

En el contexto actual de la Nueva Escuela Mexicana [NEM], se identifica la perspectiva de género y de atención a la diversidad como fundamentos que guían la formación a lo largo de la educación básica, promoviendo el respeto y las relaciones entre la comunidad escolar en un marco de reconocimiento y valoración positiva de la diversidad (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022a).

La educación sexual dentro del plan de estudios vigente se incorpora principalmente en dos ejes que articulan los aprendizajes que

se esperan, el primero de ellos, el eje de Vida Saludable coadyuva al aprendizaje de formas saludables del cuidado del cuerpo, y el aprendizaje de formas de relacionarse entre los alumnos y su entorno inmediato. El segundo eje articulador, Igualdad de Género, considera a la igualdad de género como una norma de orden jurídico, cuya ordenanza radica en la promoción de la convivencia como formas de relacionarse con otros y con la comunidad de la que se aprende y también se enseña (SEP, 2022b).

La Enseñanza de Habilidades Sociales

En México, desde el ciclo escolar 1974-1975 la educación sexual se incluyó en los libros de texto gratuitos. Los temas más impartidos incluían el uso de condón, la prevención de embarazos no deseados y la protección contra el VIH, mientras que los dos temas menos impartidos fueron: las relaciones interpersonales y el placer (Heredia y Rodríguez, 2021).

Díaz Camarena (2022) considera que el aula es un espacio que puede redefinir los márgenes de lo aceptado, o de manera contraria, lo no aceptado; el autor argumenta que es un espacio donde se observa la paradoja del desarrollo integral que se espera en los adolescentes, y la preocupación de que ejerzan libertades. Dicha situación justifica que los temas más abordados se relacionen con saberes sobre el cuerpo, dando respuesta sólo a las necesidades informativas, mientras que los temas relacionados con el placer y con formas de vivir la sexualidad, como respuesta a las necesidades formativas, siguen siendo temas pendientes.

Lo citado, reitera la necesidad de la enseñanza de habilidades sociales como un tema pendiente para el estudiantado de educación básica; incluidos también quienes viven con una condición de discapacidad intelectual. Como señala Ferrante (2020), los planes de

estudio aún con una incorporación de temas de educación sexual, tienen escasa consecuencia para la autonomía de jóvenes con discapacidad intelectual en la edad adulta, ya que no se han atendido sus necesidades primarias, situación que se “justifica” social y disciplinariamente por la premisa de las disminuidas posibilidades de pensamiento abstracto de las personas con discapacidad intelectual y el comportamiento sexual como problemático.

Como se ha señalado, las normativas no son suficientes para el cumplimiento del ejercicio de derechos educativos y sexuales, ni para la EIS, ya que aún están pendientes las descripciones explícitas de las formas de relacionarse que indiquen aprendizajes como formas de comportamiento entre las personas.

En consecuencia, se exponen algunas pautas que orientan la incorporación de la educación sexual en los servicios donde se señalan comportamientos sexuales inadecuados en alumnos con discapacidad intelectual. Considerando la interacción de los actores involucrados, sean estos alumnos, docentes, familiares, entre otros, y no desde dimensiones individuales del comportamiento que se señala inadecuado como característica intrínseca del alumno o de la condición de discapacidad. Esto como premisas que justifican ética y moralmente la aplicación de conocimiento psicológico, así como la pertinencia de las intervenciones que se realicen (Ribes, 2021).

Como concluyen De Dios, *et al.* (2006): a) las directrices internacionales y nacionales refieren una educación sexual basada en derechos humanos, ante ello la sexualidad como derecho humano ejercida por los jóvenes con discapacidad intelectual permite la convivencia en su grupo social inmediato; b) las formas de ejercer la sexualidad por personas con y sin discapacidad se diferencian por las

limitadas oportunidades de socialización y los nulos espacios de intimidad; c) sin espacios de intimidad, cualquier expresión de la sexualidad será tipificada como inadecuada, por lo tanto la definición de adecuado o inadecuado del comportamiento sexual, está dada por las instituciones sociales; d) la modificación de conductas que se señalan como inadecuadas no es un programa de educación sexual, pero es el componente sustancial para el ejercicio de la sexualidad como derecho humano; y e) las intervenciones deben basarse en diseños de instrucción personalizados y ajustados a la circunstancia social de referencia.

Los referentes normativos y sociales señalados destacan además de las tareas pendientes en materia del mejoramiento de vida de las personas con discapacidad, acentúan también la ausencia de la participación de disciplinas científicas, con cuerpos de conocimiento delimitados y metodologías lógicas derivadas de sus principios epistémicos y conceptuales. Zepeta y Castañeda (2022) señalan que los discursos aspiracionales requieren de disciplinas científicas que hagan efectivas las directrices internacionales y nacionales, que para el caso específico del comportamiento psicológico se sitúe en una lógica de campo, que permita superar desde su geografía lógica la individualidad disciplinar para ampliarse al contexto educativo.

La Educación Sexual Para la Discapacidad Intelectual

En la historia se reconocen diversos momentos que definen la educación sexual para las personas con discapacidad intelectual. En la época segregacionista y de institucionalización, se negó y censuró el comportamiento sexual, incluyendo a las personas consideradas con limitaciones cognitivas. En la era de la normalización, el control de la sexualidad se realizó a través de medidas represivas por

considerarlas problemáticas. Actualmente, a pesar del avance en desmitificar la tipología ideal del ser humano normal, aún se observan deficiencias en la educación sexual, profundizándose en aquellas personas con discapacidad intelectual con la ausencia de modelos teóricos o pedagógicos que soporten programas con metodologías específicas para el caso de la población con discapacidad (Ferrante, 2020).

López Sánchez (2013) opina que aún cuando la inclusión se ha incorporado como principio básico para plantear la educación y la forma de participar en la sociedad, para el caso de las personas con discapacidad intelectual se omite considerar las necesidades afectivas y formas de relacionar de manera interpersonal de esos individuos. A pesar de existir intervenciones, los profesionales se han limitado a señalar que la educación sexual se debe implantar; pero no se explicitan formas de proceder quedando sólo en propuestas prescriptivas sobre la sexualidad. Transitando de la represión a la prescripción y entrenamiento de prácticas sexuales, independientemente de lo que piensen, vivan o sientan las personas con discapacidad intelectual.

En el plano internacional Ferrante (2020) comenta que después de 30 años de educación para la discapacidad intelectual aún prevalecen lagunas de conocimiento en los planes de estudio de educación sexual, ya que no se consideran las necesidades de la población con discapacidad y por lo tanto permanecen los problemas metodológicos, para evaluar la efectividad respecto a los cambios de comportamiento esperados con ausencia de evidencia de los efectos atribuibles a los materiales utilizados.

De acuerdo con Gutiérrez y Jenaro (2018) las oportunidades de socialización que tienen los jóvenes con discapacidad intelectual

son escasas o nulas, ya que tanto profesionales como familiares no consideran la necesidad de espacios privados para la expresión de comportamientos sexuales como modos de experimentación de vida íntima. Tampoco se considera la elección de compañía limitando además el establecimiento de relaciones de amistad y de pareja. El hecho actual es que en el ámbito escolar que incluye el personal docente, de apoyo y directivo, el modo de enfrentar la educación sexual de las personas con discapacidad intelectual es a través de la represión de cualquier manifestación sexual.

Continuando en esta línea de examen, se considera que los jóvenes y personas con discapacidad intelectual cuentan con información limitada o nula sobre los requerimientos de su comportamiento sexual y sólo cuentan con la opción de copiar patrones de fuentes no formales con contenido visual sexual explícito. La expresión de estos patrones exhibidos en espacios públicos se sanciona como problemas y no como la ausencia de una educación sexual orientada y dirigida a la condición específica y circunstancialidad de cada individuo (Noonan y Gómez, 2011).

Cambiar la interpretación de los comportamientos señalados como problemáticos para entenderse como expresiones de necesidades de información o formación en relación a otros, implica como lo señalado desde el contexto educativo (SEP, 2022a; 2022b): trascender los límites clasificatorios y de tipificación de comportamientos de manera disciplinar, para dar paso al reconocimiento de las formas de vida de los alumnos y con ello diseñar procesos de enseñanza que consideren el contexto y la convivencia como el medio para la construcción de relaciones y por consiguiente la inclusión educativa y social de todos los educandos.

Perspectiva de Campo Para la Educación Sexual

Señalar una perspectiva de campo para la educación sexual de jóvenes con discapacidad intelectual, permite esbozar una propuesta de aplicabilidad del conocimiento psicológico al campo educativo desde la teoría interconductual expuesta por Emilio Ribes, cuya participación se realiza en forma interdisciplinar (Ribes, 2018).

La perspectiva de campo (Kantor, 1924-1926) concuerda con el reconocimiento que el estudio de la dimensión psicológica con fundamento en la generación de conocimiento fracciona objetos y acontecimientos en propiedades abstractas; es decir nuevos objetos y acontecimientos como conceptos y categorías de la teoría. Ribes (2018) hace explícita la sentencia de que “no existen problemas psicológicos sino problemas que derivan de las prácticas expresadas como lenguaje ordinario”.

Lo antes descrito implica considerar el estudio del comportamiento sexual desde un análisis de diferente nivel lógico, dados los momentos de abstracción del fenómeno que se inicia en el lenguaje ordinario. Para ello se reconoce que el lenguaje se compone de una multitud de juegos de lenguaje (Wittgenstein, 1953) compuesto por palabras y expresiones asociadas a determinadas actividades ejecutadas junto con las actividades en cuestión. Ante ello, se argumenta que las señalizaciones de comportamientos sexuales inadecuados no corresponden a una decisión ejercida de manera individual (Tomasini, 2012), dado que la significación del comportamiento sexual esta dado en el lenguaje ordinario, por ello no se necesita asumir definiciones lógicas universales, ni desde una dimensión psicológica.

Dado que el propósito de la psicología no es explicar o traducir los fenómenos identificables en el lenguaje ordinario, pues son dos tipos de lenguaje, basados en lógicas de uso distintos, no traducibles directamente (Ribes, 2021). Se trata por lo tanto de la aplicación del conocimiento, a partir del análisis praxiológico para la aplicabilidad de la psicología, que considera el carácter valorativo del comportamiento sexual de las personas con discapacidad intelectual, cuando se plantea como problema en el ámbito educativo, dada la afectación al desarrollo de actividades orientadas a la inclusión.

La psicología como disciplina científica, con participación interdisciplinar en la educación, se circunscribe al análisis, diseño e intervención de circunstancias que promueven el aprendizaje y las condiciones de enseñanza (Ribes, 2021) siendo el desafío metodológico aquel relacionado con el planteamiento de preguntas adecuadas y pertinentes; las formas de concebir las condiciones y propiedades de los fenómenos de estudio; el diseño de propuestas experimentales; y el registro de los hechos pertinentes a la teoría (Ribes, 2021).

En consecuencia, el estudio deriva de preguntas de investigación que circunscriben el estudio del comportamiento en interacción de un individuo con otro individuo en circunstancia, ejemplo: circunstancias donde se identifica el comportamiento sexual de un individuo en interacción con otro individuo, y considerar el cambio conductual con base en el cambio en las relaciones con las circunstancias, especialmente el comportamiento de las otras personas como sistema contingencial.

REFERENCIAS

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.]. (2019). Artículo 3. 6 de junio de 2023 (México).
- De Dios del Valle, R., García Ruiz, M., & Suárez Álvarez, O., (2006), Discapacidad intelectual y sexualidad: Conductas sexuales socialmente no aceptadas. Principado de Asturias.
- Díaz Camarena, A. J., (2022), Educación sexual en aulas: la laicidad como práctica. *Revista Mexicana de Sociología*, 84(2), 447-475.
- Gutiérrez Bermejo, B. & Jenaro Río, C. (2018), *Plan de sexualidad para personas con discapacidad intelectual*. Sanz y Torres, S. L.
- Ferrante, C., & Oak, E. (2020). ¡No sex please! We have been labelled intellectually disabled. Sex education. <http://doi:10.1080/14681811.2020.1719479>
- Heredia Espinosa, A. & Rodríguez Barraza, A. (2021). La educación sexual escolar ... ¿funciona? *Revista Digital Universitaria*, 22 (4), 1-10.
- Instituto Nacional de las Mujeres (2018). Cartilla de Derechos Sexuales y Reproductivos de las Personas con Discapacidad. INMUJERES.
- Kantor, J. R. (1924-1926). *Principles of psychology*. Alfred Knopf.
- López Sánchez, F., (2013). *Sexo y afecto en personas con discapacidad intelectual*. Biblioteca Nueva.
- Noonan, A. & Gómez, M. T., (2011). Who's missing? Awareness of lesbian, gay, bisexual, and transgender people with intellectual disability. *Sexuality an Disability*, 29(2).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2022), *El camino hacia la educación integral en sexualidad. Informe sobre la situación en el mundo*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377963_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia. UNESCO.
- Ribes Iñesta, E. (2018). *El estudio científico de la conducta individual: una introducción a la teoría de la psicología*. Manual Moderno.
- Ribes Iñesta, E. (2021). Sociopsicología, psicología humana comparada, y aplicaciones interdisciplinarias de la psicología. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 47 (2), 344-367.
- Ribes Iñesta, E. (2022). ¿Tiene sentido la investigación traslativa en psicología? ¿Qué traslado se investiga?. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 48 (2), 139-157.
- Secretaría de Educación Básica [SEP], (2022a), *Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. SEP.
- Secretaría de Educación Básica [SEP], (2022b), *Educación sexual en el nuevo plan de estudios* [Diapositiva de PowerPoint]. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/765912/10._Programa_de_SEP.pdf
- Sistema Nacional de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes

- [SIPINNA] (14 de mayo de 2021), Sistema Nacional de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes Gobierno de México.
<https://www.gob.mx/sipinna/articulos/la-importancia-de-hablar-sobre-educacion-integral-en-sexualidad-desde-la-ninez>
- Tomasini, A. (2012). Wittgenstein en español III. Universidad Veracruzana.
- Tomasini, A. (2022). Educación: ¿especial, inclusiva u otra? en J. A. Camacho, A. D. Gómez, E. Meraz, E. Zepeta & F. Cabrera (coords.), *Planteamientos conceptuales y de atención psicológica dirigidos a la educación especial*. (pp. 40 -58). Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Basil Blackwell.
- Zepeta, E. & Castañeda, M. M. (2022). Validez, valoración social y transdisciplinariedad en educación inclusiva: el caso de la discapacidad en J. A. Camacho, A. D. Gómez, E. Meraz, E. Zepeta & F. Cabrera (coords.), *Planteamientos conceptuales y de atención psicológica dirigidos a la educación especial*. (pp. 60 -81). Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Hearst, E., Koresko, M. B., & Poppen, R. (1964). Stimulus generalization and the response-reinforcement contingency. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 7(5), 369–380. <https://doi.org/10.1901/jeab.1964.7-369>
- Mateos, R., & Flores, C. (2009). Efectos del intervalo entre ciclos y control del estímulo en programas definidos temporalmente. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 35(MONO), 101-116.
- McSweeney, F. K., Swindell, S., & J. N. Weatherly (1996). Within-session changes in responding during concurrent schedules with different reinforcers in the components. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 66(3), 369-390. <https://doi.org/10.1901/jeab.1996.66-369>
- Ribes, E. (2011). Algunas observaciones sobre el “control del estímulo”. *Acta de Investigación Psicológica*, 1(1), 121-131.
- Ribes, E., & Torres, C. (1996). Efectos de la variación en la probabilidad de reforzamiento correlacionada con dos estímulos neutros en un programa definido temporalmente. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 22(19), 41-78.



ISTORIADORES: FORMACIONES INVESTIGATIVAS E INTELIGENCIA ARTIFICIAL

César Augusto Ordóñez López¹
María del Rosario Juan Mendoza²

¹UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA VERACRUZANA
²UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Resumen

El presente artículo deriva en una propuesta para a la aplicación de bases de datos correlacionales en la formación del profesionista de la historia. En el se exponen de forma general los impactos de la inteligencia artificial en la vida cotidiana y los espacios educativos. Asimismo, se expone la importancia de la inteligencia artificial aplicada en la educación, se presenta una propuesta y una aplicación del uso de bases de datos en las humanidades.

Palabras clave: Formación profesional, investigación, inteligencia artificial, bases de datos.

Abstract

This paper results proposes the application of correlational databases in the training of history professionals. It generally discusses the impacts of artificial intelligence on daily life and educational settings. The importance of artificial intelligence and its application in education are also presented, along with a proposal and an example of how databases can be used in the humanities.

Keywords: Vocational training, research, artificial intelligence, databas.

Artículo recibido en: 05/03/24 y aceptado en: 16/09/24

INTRODUCCIÓN

En los últimos años académicos de diversas instituciones universitarias han manifestado en las redes sociales que perciben entre los aprendientes un interés limitado en la lectura, así como dificultades en la escritura; punto de inflexión que se atribuye al confinamiento derivado del contexto de la COVID-19. Se enuncia que esto se debe, entre otros factores, a que una parte de los estudiantes no recibieron la atención adecuada; situación que se prolongó del año 2021 al 2023. Quizá se trate de una manifestación de las dificultades cognitivas provocadas por el confinamiento y el distanciamiento del espacio de socialización escolar. Implicados en dicha situación, sabemos que hay factores no superficiales que acontecen en la inmediatez educativa y están relacionados con los dispositivos que posibilitaron una interacción de aprendizaje durante el confinamiento. Sin embargo, el uso emergente de la comunicación a distancia y la conexión educativa no es algo novedoso, ni el proyecto de emparejamiento social que lleva por lo menos diez años en función, por no decir que desde la segunda mitad del siglo XX inició dicha ingeniería social. La anulación de los espacios físicos y de las relaciones persona-persona a través de los dispositivos inteligentes venían afectando la interacción social, educativa y, en algunos casos, laboral, desde el 2010, cuando se abarató y masificó el uso de los dispositivos inteligentes.

Lo novedoso es el laboratorio que originaron las interacciones personales durante el tiempo de confinamiento y que se perfeccionó con aplicaciones que incentivan la erosión de la presencia personal, de los espacios físicos y las dinámicas cognitivas. En el horizonte civilizatorio, humanitario o planetario se instaló una singularidad que exalta las aportaciones de las innovaciones de la info-

tecnología y la biotecnología del neoliberalismo capitalista y neomercantilista en función de una humanidad plena y planetaria.

El presente artículo se divide en tres apartados: el primero presenta de forma general los impactos de la inteligencia artificial en la vida cotidiana y los espacios educativos; el segundo expone la importancia de la inteligencia artificial y en el tercero se propone y muestra una aplicación para el uso de bases de datos en las humanidades.

Inteligencia artificial y Singularidad tecnológica

La historia de la informática es profusa y al igual que otras secuencias del pasado es foco de atención en función de los grandes avances económicos de la humanidad y de la neutralidad de la técnica (Sadin, 2022, p. 49). Los acontecimientos se representan en las máquinas para cálculos matemáticos o de codificación algorítmica, de entrada de datos y salida de resultados como lo fue el inicio de la programación diseñado por Ada Lovelace en 1943 (Sadin, 2022, p. 49). La informática acompaña a la retórica del progreso de los siglos XIX y XX y a las innovaciones tecnológicas que optimizarán las condiciones de vida de la población. En el transcurso del siglo XX y principios del XXI debido al aceleracionismo de tecnología se instaló la idea generalizada de junto con la Inteligencia Artificial mejoran las condiciones de habitabilidad de los seres vivos, creando nuevos espacios y ambientes de interacción humana, incluidos los espacios virtuales. Esto recibe el nombre de singularidad tecnológica.

La singularidad tecnológica es un discurso que camina a la par de los imaginarios de la sociedad y la economía del conocimiento. Como lo enuncia Yuk Hui (2020), es una ruta idealizada fortalecida por una práctica concreta de la ciencia occidental, que invisibiliza la diversidad tecnológica y ubica al científico

en un plano “neutral” (Sadin, 2020). Entonces la investigación, para el caso empresarial, se convirtió en un nodo del desarrollo industrial infotecnológico y biotecnológico del siglo XXI bajo la orientación del beneficio social, sin juicio político, de los impactos sociales o ambientales.

En el siglo XXI, el llamado capitalismo cognitivo y la economía colocaron al conocimiento en el centro; los mercados financieros se basan actualmente en datos e información que al ser transformados en conocimiento adquieren un valor y se obtiene riqueza (Mayer, 2019). La forma de organización y el desarrollo de las soluciones en dichos ámbitos y en espacios industriales y empresariales colocaron las dinámicas de investigación en el centro. La información, recuperación, sistematización y análisis en la empresa, la industria, la biotecnología (ingeniería genética) y la infotecnología siguen una ruta para responder a problemas de carácter estructural. Estos espacios han sido definidos por diversos autores (Stiglitz, Sadin, Mayer, Hui, Botton) y están enmarcados por una lógica pluridisciplinaria que da origen a nodos de innovación.

En dichos espacios las dinámicas de trabajo se realizan en un ambiente transversal y de gobernanza horizontal, responden a las necesidades y a las aspiraciones de una población económicamente asimétrica y organizan el trabajo colaborativo en dirección al mejoramiento de los procesos productivos. En los últimos años han generado un modelo aspiracional para las dinámicas de los entornos investigativos públicos y gubernamentales. Para Sadin (2018), la empresa se convirtió en un espacio ultra reactivo, distributivo, descentralizado, colaborativo y adaptativo que dota de una visión del mundo hacia la más alta sofisticación, movilidad y libertad. Con ello, la economía de los datos ha mostrado la

flexibilidad del modelo capitalista liberal dejando en evidencia su resiliencia (Harari, 2019; Mason, 2019; Mayer, 2019; Sadin, 2018; Sadin 2022).

La economía del conocimiento y la infotecnología provocaron una ruptura en las dinámicas de investigación en la educación superior y en el área de humanidades y ciencias sociales. No sólo se trata de la organización en las fases de investigación, sino de la utilización de IA que además de recuperar información experimenta la facultad de interpretar, sugerir y manifestar autonomía decisional. Ello implica el manejo de grandes volúmenes de información para conocer, comprender y evidenciar los problemas sociales y culturales de la sociedad en el contexto de la globalización. Además, los complejos cognitivos realizan un tratamiento transversal del conocimiento, pues los profesionistas que se desenvuelven en dichos ámbitos tienen los conocimientos y las herramientas de diversas disciplinas.

En ese sentido, debe reconocerse y aceptarse que el confinamiento por pandemia potenció una tecno-ideología sobre la que se sustentan las aspiraciones humanas, ecológicas y planetarias. La tecno-ideología es la idea de que el avance tecnológico y la IA mejoraran las condiciones de habitabilidad de los seres vivos, creando nuevos espacios y ambientes de interacción humana, incluidos los espacios virtuales. Con todo, bajo la consideración de la “neutralidad de la tecnología” propagamos de forma consciente, la idea de que la inteligencia artificial (IA) no sustituirá la creatividad del ser humano. Miramos y observamos con entusiasmo los cajeros de autocobro de algunos supermercados, la aparición de automóviles autónomos, y la sustitución de la fuerza mecánica por máquinas robotizadas que prescinden de las personas para mejorar las dinámicas de marketing y comercialización.

Los problemas de fondo están ahí visibles y por ser parte cotidiana de las interacciones no se les presta atención, “lo normal no asombra”. Pero, ¿qué es lo normal? a) el aceleracionismo tecnológico que concreta formas de comunicación efectiva pero erosiona las interacciones personales, la focalización de las relaciones y los procesos cognitivos, b) la abundancia de información que sustituye las explicaciones de lo que acontece en el aula, c) la existencia de plataformas en las que se exponen ideas de los propios intelectuales, d) la fractura de los tiempos de atención y de tensión, que dispersan el nodo de interés canalizándolo a otras realidades virtuales, e) la socialización implícita en la resolución de problemas cotidianos y las respuestas ofrecidas por la economía del conocimiento, que erosionan las dinámicas de aprendizaje al no responder al mercado, f) la socialización de aspiraciones empresariales, ecológicas, de gobernanza global y equidad, g) la ausencia de un aprendizaje transversal que incentive el pensamiento complejo en los aprendientes, condiciona su adaptación a las realidades emergentes, h) para el caso de la historia, el incremento de resultados y de estudios en diversas áreas de conocimiento con aplicaciones biotecnológicas y infotecnológicas que amplían las posibilidades y explicaciones del pasado, i) la fractura de las dinámicas de investigación en la educación superior y en el área de las humanidades y ciencias sociales y j) los espacios de aprendizaje que interactúan con nuevos nodos de conocimiento, posibilitando un aprendizaje multidisciplinar que incentiva la creatividad y confronta los esquemas de reproducción de contenidos.

Diversos intelectuales han asumido un posicionamiento con respecto a la hipótesis de la singularidad tecnológica, que sostiene que una IA modificada superará la inteligencia del ser humano. ‘Algunos de estos estudiosos

presentan alternativas en cuanto a las formas de aprendizaje y modelos educativos (Harari, 2019; Mayer, 2019; Mayer, 2020); otros se distancian y asumen una postura crítica al exponer los riesgos (Sadin, 2020); unos más se enuncian por la tecnodiversidad para recuperar las formas de resolución de problemas y cosmovisiones más allá del modelo occidental (Yuk Hui, 2020).

Inteligencia Artificial y generación de conocimiento histórico

Los autores mencionados en párrafos anteriores enuncian los riesgos de la IA y presentan sus propuestas como posibilidades alternas. Es imperante identificar las interacciones de las personas con las técnicas, los usos, las costumbres, y los ecosistemas para atender la erosión de algunos procesos cognitivos e identificar la pérdida de otros. En el plano macro, la investigación debe atender y coadyuvar en la recuperación de los ecosistemas fracturados o deteriorados, las crisis alimentarias, el empobrecimiento de nutrientes, la selección de dinámicas de filiación y solidaridad, el agotamiento y la contaminación de los mantos acuíferos. Estos en su mayoría deberían ser temas de análisis y resolución dentro de los espacios universitarios, que pueden plantear distintas alternativas para distanciarse del modelo capitalista neoliberal.

En el caso de las formaciones educativas, las posturas a favor o en contra centran su atención en el aprendizaje, en especial en aquellas formas de degeneración del conocimiento enfocado a la resolución de los problemas enunciados en el párrafo anterior. En ese sentido, recupero la idea inicial sobre las limitaciones de la lecto-escritura en los estudiantes: no es algo reciente. Quienes nos dedicamos a las formaciones universitarias y tenemos un vínculo con la educación básica

y media superior identificamos como referente de autonomía en los aprendientes tomen la iniciativa de la lectura y la indagación de un tópico que les sea de interés para su formación o vida cotidiana. Cuando eso no acontece, entonces emprendemos un papel activo con el propósito de incentivar la habilidad investigativa que a corto plazo les posibilite a los estudiantes comunicar ideas y codificar el conocimiento que les interesa.

Lo antes mencionado tiene como objetivo la recuperación de las “habilidades investigativas” o “competencias específicas” para la formación de una persona crítica, propositiva, colaborativa, solidaria y consiente. El cambio debe ser estructural para dar origen a unidades de aprendizaje resiliente/recursivo y transversal, aceptar la asimetría cognitiva, fomentar la autoorganización, facilitar la colaboración, asumir el error y convertirlo en una herramienta de aprendizaje, establecer nodos de recuperación, formación, generación y socialización de conocimientos para que las profesiones humanísticas respondan a las expectativas de las personas (Mayer, 2019).

La investigación histórica se configura en un saber hiperespecializado que exige seleccionar datos con los que se puedan prefigurar hechos históricos convencionales y convincentes. Gran parte de la investigación está acotada a formas teóricas-metodologías decimonónicas y noucentistas. No obstante, no debe pasarse por alto la tímida iniciativa de apropiación y pertinencia social para la mirada y solución de problemas emergentes. Acrecienta la brecha, el hecho de un uso limitado de software para el tratamiento de información, pues, la ausencia de ellos en el aprendizaje limita el cambio de perspectiva investigativa, ya que dichos programas incrementan la relación de las variables de análisis, las preguntas y las respuestas a las preguntas de investigación es hipótesis.

La generación de un conocimiento histórico y la historicidad se sustentan en la información que se recupera, selecciona y organiza bajo unos principios teóricos y una dirección epistémica. El historiador y su creatividad hacen prolíficas las historiografías de lo individual o de lo colectivo: político, cultural, social, económico, financiero, cotidiano y de los seres humanos en condiciones de adversidad. Al hacer referencia a formas metodológicas tradicionales se enfatiza en las herramientas de investigación y los alcances limitados de estas para la correlación, el análisis y el tratamiento de periodos más amplios de análisis. En esa dirección, la minería de datos (IA) puede apoyar en las formaciones investigativas de los historiadores.

En este caso se parte del conocimiento de que la Inteligencia Artificial, además de recuperar información, experimenta la facultad de interpretar, sugerir y manifestar autonomía decisonal. Implica el hecho de reconocer que la minería de datos ha ocupado una función clave en la toma de decisiones de los seres humanos que conviven e interactúan con dispositivos que realizan un seguimiento continuo y categorizan patrones de movimiento y comportamiento del mercado. Conlleva la recuperación de grandes volúmenes de información para conocer, comprender y evidenciar problemas sociales y culturales de la sociedad en el contexto de la globalización. En todo caso, si bien no se desconoce, se carece del conocimiento informático para estar conscientes sobre los impactos psicológicos y neuronales en la persona y en las formas de interacción de la población. Por ello se debe promover la alfabetización informática, con el objetivo de conocer, comprender y reconocer la Inteligencia Artificial, pues no se trata de una, sino de una amplia diversidad que se enfoca en la recuperación de información y su proyección en variables.

La IA no hace referencia a una dimensión única, sino a un espacio profusamente estructurado de capacidades diversas para procesar información, y utiliza técnicas diferentes para resolver una gran diversidad de tareas (Boden, 2017, p. 11). Tiene además dos objetivos: el primero es tecnológico, para hacer cosas útiles, y el segundo científico, ya que usa conceptos y modelos que ayudan a resolver cuestiones sobre los seres humanos y demás seres vivos. La IA usa máquinas virtuales, y debe entenderse como un sistema de procesamiento de la información que utiliza un lenguaje de programación para la entrada y salida de datos. Hay cinco categorías principales de IA, con múltiples variaciones: la IA clásica o simbólica GOFAI, las redes neuronales o el modelo conexionista, la programación evolutiva, los autómatas celulares y los sistemas dinámicos.

El hecho es que, hasta el momento, la IA sólo da resolución a problemas focalizados en su espacio virtual Mayer (2023) y su aplicación persigue una función específica de la eficiencia tecnológica y no del entendimiento científico. Esto no evita el preguntarse si en algún momento la IA tendrá creatividad, entendimiento, conciencia e identidad, cuestionamientos que están sobre la mesa de ocupaciones de algunos intelectuales o empresarios de la infotecnología y biotecnológica. Sin embargo, en estos últimos diez años y en especial entre el 2020-2024 la evidencia del avance de las aplicaciones de infotecnología y biotecnología fueron contundentes. En el año de 2022 se puso en línea Chat GPT, una aplicación de IA especializada en el diálogo, ajustado con técnicas de aprendizaje y refuerzo supervisadas; en el 2023 se desarrolló Google Bard y en ese mismo año se incorporó Gemini, brindándole habilidades más avanzadas de comprensión, razonamiento, resumen y codificación.

En suma, la atención de estas máquinas virtuales está centrada en la capacidad para manejar información y para correlacionarla a pesar del riesgo que deriva el proporcionar datos incorrectos. Sin embargo, es una innovación tecnológica que no avanza sola, pues la puesta en marcha de otras máquinas virtuales que recuperan un "lenguaje natural" sugieren un potencial sobre el ámbito educativo. En el caso de las humanidades, la educación y, en específico, la Universidad Veracruzana, la IA es una especie de herramienta incipiente enfocada en la entrada de datos, para hacer un seguimiento de la trayectoria y la planificación de la enseñanza y se imparten experiencias educativas de computación básica. De cualquier forma, en las formaciones universitarias humanísticas la distancia con IA es prudente, en el sentido de que se utiliza para comunicar, compartir información, así como en el aprovechamiento de los tiempos y la gestión de las dinámicas de enseñanza. Las posturas optimistas o las no tan optimistas contienen la incorporación de IA como una herramienta para el análisis de datos. Mayer (2020) en su libro *Aprender con big data (Año)* expone las posibilidades de esta herramienta para organizar y realizar un seguimiento del aprendizaje.

En el caso de la investigación, desde una enunciación general, la orientación se centra en la organización y estructura del trabajo, la metodología, teoría, búsqueda, recopilación y el análisis de información. La investigación, a excepción de la socialización, no representa una práctica social de vida: una relación continua en espacios colegiados para la problematización o el conocimiento de los alcances de las metodologías y principios teóricos más bien subsiste como una práctica orientada por los programas educativos y los esquemas de evaluación institucional y gubernamental.

La minería de datos como una herramienta puede incentivar las cualidades investigativas extendidas; lo que significa la posibilidad de identificar, observar, registrar, sistematizar, comparar mayores volúmenes de información formal o informal, el utilizar bases de datos relacionales para el análisis de datos, así como ampliar las variables y los resultados. Es una acción que promueve relaciones con el entorno virtual, con experiencias investigativas y con saberes multidisciplinares. El aprendiente de historia se encuentra con una prospectiva más allá de la lectura, relaciones intelectuales atractivas y formaciones acordes a su contextos y tiempo.

Debe partirse de esa consideración: la historia es prolífica y el historiador elige estudiar a un sujeto o un grupo, una institución, una política o unas políticas, un espacio o diversos espacios, un tiempo corto o largo para conocer los cambios y la experiencia acumulada de la humanidad. En la fase formativa es pertinente que el historiador conozca y manipule software para el manejo de grandes volúmenes de información y así ampliar el conocimiento y comprensión de un estudio más allá de la recopilación que se realiza en fichas de trabajo u otras formas convencionales, como puede ser un procesador de textos de Word. La recuperación varía si se trata de archivos especializados, cuyos datos están destinados al análisis estadístico de redes de seguimiento, filiación, demográfico o económico y que puede registrarse en Excel.

La recopilación de información es un ejercicio mecánico, que conlleva la realización de una ficha de trabajo en la que se anotan: la referencia bibliográfica, el tema, el subtema y el contenido, en algunos casos también una observación o comentario. De forma semejante se realiza la recuperación de información de archivos históricos: municipales, notariales y parroquiales, por mencionar los

más conocidos. El manejo de fichas de trabajo es flexible y suele estar determinado por una temporalidad y espacialidad. Cuando es un volumen pequeño entonces se ordena y elige de forma rápida y sencilla; sin embargo, al tratarse de grandes volúmenes de información de fuentes variadas, la selección y comparación se ralentiza e impide identificar patrones, vincular y visualizar variables.

Propuesta para la formación investigativa del historiador

El confinamiento por pandemia representa un punto de inflexión, de igual manera que el aceleracionismo tecnológico registrado en los dos años. La infotecnología y la biotecnológica acortaron los tiempos para la elaboración de la definición del genoma de Sars-Covid-2 y unas vacunas para el tratamiento de este en conjunto, impulsaron la disponibilidad de datos, el análisis de información y la integración de grupos de investigación. Asimismo al tener acceso en tiempo real a la información de los mecanismos de infección, una imagen definida de la estructura del virus, los pasos de la infección de las células humanas, las formas de contención, pertinencia del tratamiento, las medidas políticas de los gobiernos, la trayectoria de la propagación y los comportamientos sociales, se evidenció la experiencia, entendida como el registro de los avances y los cambios científicos en situaciones de pandemia, como son: las formas de percibir la enfermedad, las políticas dictadas por los gobiernos para el tratamiento, los apoyos humanitarios, solidarios o de caridad, los usos y costumbres y la historia de la vacunación.

En el caso de la historia y la formación de historiadores, el confinamiento impulsó nuevas formas de interacción y socialización del conocimiento sobre las fuentes históricas, y en específico aceleró la digitalización y vir-

tualización de las consultas de archivos y hemerotecas nacionales e internacionales. Desde finales del siglo XX la recuperación de información, su registro y tratamiento venía cambiando con la puesta en marcha de un proyecto de democratización y del acceso a la información, diversos archivos llevan a cabo proyectos de catalogación y digitalización, algunos permiten incluso la captura de imágenes, recursos y estrategias para la investigación, que son de acceso público. De esta manera la investigación histórica tiene ahora diversas formas y mecanismos para la recuperación de información, y también cuenta con una experiencia en el tratamiento y análisis. La generación de conocimiento histórico que utiliza la minería de datos y programas especializados para el análisis de información no es ajena a la historiografía actual, pues, los datos posibilitan el conocer los cambios experimentados en un largo plazo, por ejemplo, el comportamiento demográfico, el alimentario, la erosión, el cambio climático o la migración.

En ese sentido, se propone que, en la fase formativa de los profesionales de la historia, se integren herramientas especializadas para el tratamiento de la información, como puede ser File Maker, SPSS o Excel aplicados a la investigación histórica. Si bien, la recolección de la información se realiza desde un tópico de análisis, las plataformas cumplen funciones que agilizan la gestión y el tratamiento de miles o millones de datos que amplían las variables de análisis. Son herramientas para identificar patrones, tendencias económicas o sociales, comportamientos políticos o características demográficas, por lo que son ajustables a distintos tópicos de estudio de la historia económica, demográfica, política y ambiental, aunque el uso de esta siempre dependerá de la creatividad del investigador.

En el caso de las fichas de trabajo, la aplicación de File Maker es una excelente herramienta que permite diseñar una base de datos, cuya presentación puede emular una ficha de trabajo. FileMaker es una aplicación multiplataforma que permite al usuario modificar la estructura de las tablas y de otros componentes, fue desarrollada por Nashoba Systems de Concord, Massachusetts, entre 1982 y 1983. En ella se puede crear una tarea para recuperar referencias bibliográficas y anotaciones de investigación, también permite almacenar documentos e imágenes digitalizadas de archivos, contiene funciones básicas para gestionar información: buscar, ordenar y agrupar y especializadas para el análisis de datos en informes y gráficos.

En cambio, Excel es un programa cuya primera versión fue comercializada en 1985 por Microsoft y desde 1993, ha incluido Visual Basic para Aplicaciones-Suele ser una herramienta básica y apropiada para identificar redes o comportamientos económicos. En los últimos años ha mejorado y agregado funciones para el análisis, que proporciona según la pregunta, resúmenes visuales, tendencias y modelos, es de advertir que para redes e interacciones humanas existen programas especializados.

La generación, aplicación y socialización del conocimiento histórico da paso a la reflexión sobre la formación de historiadores y permite establecer principios teóricos y metodológicos para la escritura de la historia. En ese sentido, se ha propuesto la historia social de la economía; un modelo complejo que analiza las relaciones e interacciones humanas, teniendo como nodo el "dinero" y el "poder" en los siglos XIX y XX. Este modelo de análisis considera las categorías de tiempo, espacio y movimiento, desde una percepción sistémica que pretende dar seguimiento a las interacciones de las personas. Es una indagación que abre las posibilidades de buscar

y recuperar fuentes o evidencias sobre sujetos históricos trascendentes e intrascendentes. Principalmente, plantea las posibilidades del uso de herramientas para la gestión de la información, frente a la condición cambiante de la investigación histórica en los últimos años.

El modelo se ha aplicado a diversos artículos y en investigaciones en proceso sobre la población de la región central de Veracruz. Bajo esos referentes, es posible realizar según sea el caso, un estudio macro o micro para el seguimiento de las personas que vivieron en siglos pasados. Algunas son personalidades que debido a su trascendencia política, intelectual o empresarial es posible ubicarlas en fuentes diversas, o se cuenta con un archivo personal o institucional. De otros, sólo existe evidencia oficial institucional y la información de algunos eventos de su vida están dispersos. En algunos casos son registros informales realizados por actores sociales o históricos con los que compartieron espacio y tiempo.

METODOLOGÍA

El presente ejercicio de investigación sigue una trayectoria de búsqueda, organización de información, y análisis propuesta aplicada a una investigación particular, utilizando bases de datos relacionales (IA) y base de metadatos de archivos digitales públicos. En un primer momento, se recuperaron conceptos y lecturas para identificar lo que es la singularidad tecnológica, con el objetivo de ressignificarlos conceptos de tiempo y espacio y construir una narrativa compleja centrada en las interacciones de un sujeto.

En ese sentido, se realizó una búsqueda de información en archivos de origen público, como la Hemeroteca Nacional de México Digital y Family Search, que resguarda documentos de archivos parroquiales de Puebla,

Veracruz, Xalapa, Córdoba, Orizaba, Tlaxcala, Ciudad de México, así como de otros países. Estos acervos digitales cuentan con una plataforma de búsqueda de información, que permite la ubicación de términos, nombres y conceptos en cada uno de los documentos digitalizados. A ello, se sumó información procedente de Archivos Notariales de Orizaba, Archivo Municipal de Orizaba y de Xalapa, Archivo del Banco Mercantil de Veracruz Sucursal Orizaba y sus recursos de Google Maps para mapear la movilidad.

Para el registro, la organización y la sistematización de la información se utilizó File Maker, una base de datos que permite un diseño personalizado para concentrar y categorizar información de diversos ámbitos: espacial, temporal, personal, de interacciones sociales, políticas, económicas. En dicha base de datos es posible concentrar también archivos iconográficos y sonoros. En total se recuperaron más de 7000 datos, entre ellos 342 referencias de prensa, 3000 datos del Banco Mercantil de Veracruz y una cantidad semejante de Archivos Notariales, Parroquiales y Municipales en los que es posible ubicar a nuestro sujeto histórico.

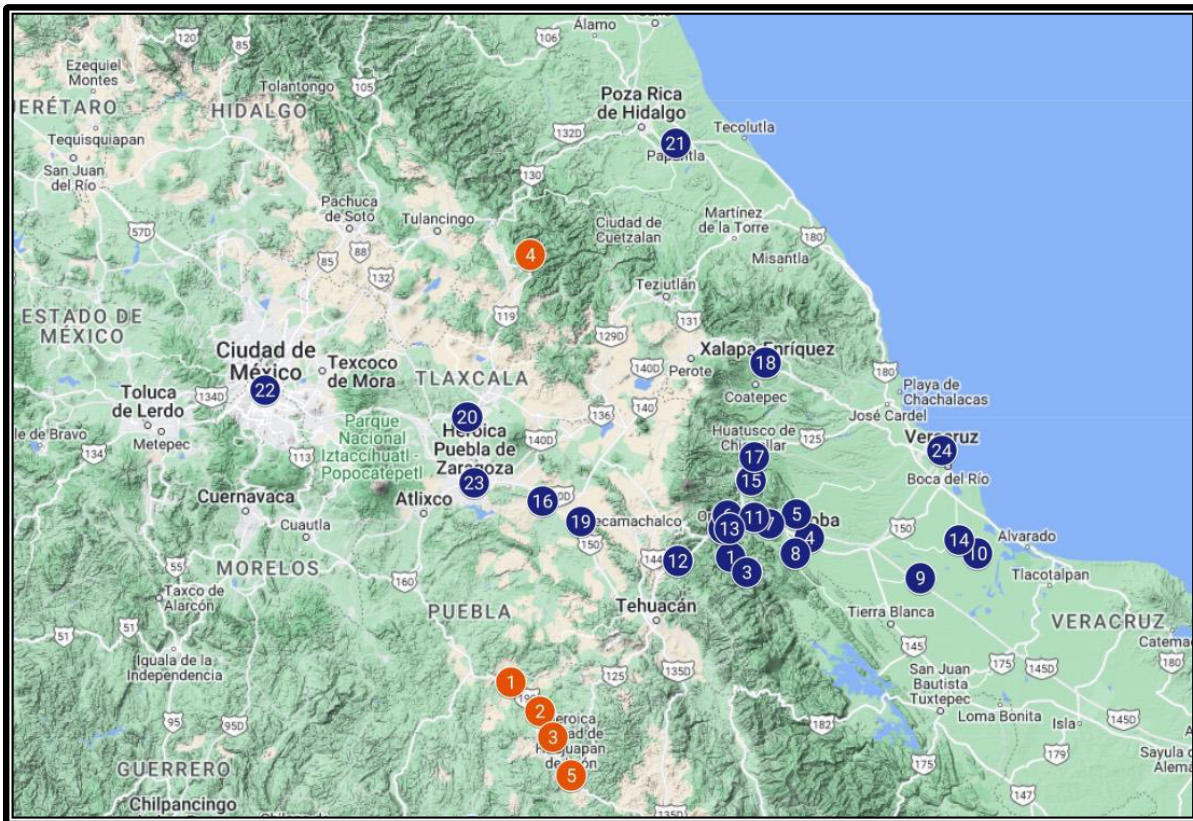
RESULTADO

La investigación histórica bajo la perspectiva teórico-metodológica tuvo como resultado la redacción de la biografía del revolucionario veracruzano Rafael Tapia. Rafael Tapia perteneció a una primera generación de revolucionarios que estaban en contra del régimen porfirista. Fue parte de una naciente clase media que se gestaba en las ciudades, con escasas posibilidades de ascender en la escala social, de integrarse y de participar de la administración pública. Sus miembros comenzaron a organizarse en forma coherente para enfrentarse a las arbitrariedades fomentadas por la dictadura y encontraron en el maderismo un programa político atractivo.

La búsqueda, sistematización y análisis de la información posibilitó identificar los lugares de origen y nacimiento de Rafael Tapia, el de sus padres, hermanos, abuelos, hijos, amigos, compadres y correligionarios del movimiento. Junto con ello la hemerografía amplió el conocimiento de las condiciones geoespaciales, socioeconómicas y culturales de las personas y de la comunidad a la que pertenecía.

En cada uno de los lugares en los que estuvo asentado o en aquellos por los que transitó como revolucionario y se presentó alguna eventualidad o acontecimiento, quedó registro directo o indirecto de su presencia, ya sea en un archivo municipal o en la prensa (Mapa 1). Existen también evidencias fotográficas pertenecientes a registros personales y genealogías que conjuntan la información de su familia en los años posteriores y hasta la actualidad.

Mapa 1
Desplazamiento de Rafael Tapia entre 1858 y 1913



Elaboración a partir de la información de archivos: General de la Nación, parroquiales, notariales, municipales, hemerográficos y fuentes bibliográficas.

La información registrada en el programa de File Maker posibilitó y agilizó la búsqueda de Rafael Tapia. La base de datos contiene información de natalidad, mortalidad, matrimonios, compadrazgos, ocupación de puestos

políticos, propiedades, empresas, migración, noticias de la participación revolucionaria y política, relatos personales e información de sus detractores y enemigos políticos. El re-

sultado permite ampliar el conocimiento sobre la revolución en Veracruz y la vida del revolucionario Rafael Tapia. En el trabajo se descubre la vida cotidiana, en un momento de transición y contexto de inestabilidad política militar. El seguimiento de Tapia ofrece una mirada en un amplio horizonte sobre los actores sociales históricos, que bajo presión se vieron arrastrados a un movimiento que les compete por ser testigos de la presión, el autoritarismo, la violencia y la exclusión de un grupo político porfirista en la región de Córdoba y Orizaba.

CONCLUSIÓN

Las condiciones de innovación tecnológica, los horizontes aspiracionales y los sistemas educativos están modificándose hacia un enfoque más humanista y una vinculación social con conocimientos teóricos acorde al contexto. Es pertinente que en la organización de los planes de estudio del área de humanidades se considere que la intervención del profesional de la historia, no se reduzca a un tratamiento de información de archivo y sí a un trabajo directo relacionado con los patrimonios culturales tangibles e intangibles,

que requieren de metodologías y herramientas para el análisis de los contextos sociales, geoespaciales, económicos, políticos, alimentarios, ambientales, de la pobreza y formas de organización.

La ampliación y el reconocimiento de las formas y técnicas diversificadas son fundamentales para la solución de los problemas estructurales del siglo XXI: migración, soberanía alimentaria, recuperación de los mantos acuíferos y ecosistemas y reducción de la generación de huella de carbono.

Para identificar los cambios y conocerlos es necesario que el aprendiente de la historia tenga acceso a programas especializados para la gestión y análisis de la información que le permitan ampliar las temporalidades y facilitar el manejo de mayores volúmenes de información. La universidad debe generar las condiciones y acercar recursos como File Maker, SPSS, Excel, QGIS o Atlas, a su vez, la comunidad académica debe conocerlos y aplicarlos en función de sus actividades, ya sea en la generación, la docencia o la socialización del conocimiento histórico.

REFERENCIAS

- Boden, M. (2017). *Inteligencia Artificial*. España: Turner Noema.
- Factory, E (2010). *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. España: Traficantes de Sueños.
- Gómez, A., Avilez, H. & Zepeta, E. (2017). Formación de investigadores en Psicología Aplicada a la Educación: la práctica del perfil de egreso. *IPyE: Psicología y Educación*. 11 (21). 13-29.
- Gómez, A. & Acosta Y. (2018). Diseño y aplicación de una unidad de enseñanza y aprendizaje en el arte y su didáctica. *IPyE: Psicología y Educación*. 12 (24). 1-17.
- Marina, J & Rambaud, J. (2019). *Biografía de la humanidad. Historia de la evolución de las culturas*. México: Ariel.
- Mayer, V & Ramge, T (2019). *La reinención de la economía. El capitalismo en la era del big data*. Madrid, España: Turner.
- Mayer, V. (2020). *Aprender con big data*. Madrid, España: Turner.

Mason, P, (2016). *Potscapitalismo. Hacia el nuevo futuro*. México: Paidós.

Moulier, Y. (2010). *La abeja y el economista*. Madrid, España: Traficantes de sueños.

Harari, Y. (2019). *21 lecciones para el siglo XXI*. México: Debate.

Hui, Y. (2020). *Fragmentar el futuro*. Argentina: Caja Negra.

Sadin, E (2018). *La humanidad aumentada*, (2ª Reimp.). Buenos Aires, Argentina: Caja Negra.

Sadin, E (2018). *La silicolonización del mundo*, (2ª Reimp.). Buenos Aires, Argentina: Caja Negra.

Sadin, E. (2022). *La era del individuo tirano. El fin de un mundo común*. Argentina: Caja Negra.

Stiglitz, J & Greenwald, B. (2016). *La creación de una sociedad del aprendizaje: una nueva aproximación al crecimiento, el desarrollo y el progreso social*. España: La esfera de los libros.

DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE NIÑOS Y ADOLESCENTES MEXICANOS EN TRES DISTINTAS ECOLOGÍAS DURANTE LA PANDEMIA 2020

Camilo García
Axel M. Navarro-Hernández
Emanuel Meraz Meza
Oswaldo Antonio Ángeles-Mejía

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Resumen

Este es un estudio preliminar de datos sobre el desarrollo socioemocional de niños y adolescentes recolectados en tres distintas ecologías durante la pandemia: una rural y dos urbanas. Debido a las limitaciones generadas por la pandemia se utilizaron diferentes métodos de recolección de estos datos, desde el trabajo de campo, cuestionarios y entrevistas. La pregunta central fue sobre la proposición original de Tylor (2019) de un efecto uniforme, predicho antes de la pandemia y el posible impacto de tal evento. Este estudio, basados en los trabajos de Greenfield (2009, 2021) y García (2021) hipotetizó diferentes efectos en el desarrollo socioemocional de los niños y adolescentes. Los resultados apoyan la hipótesis de un impacto diferencial: los niños y adolescentes mantuvieron interacciones sociales provenientes del entorno que refuerzan su comportamiento, particularmente los que provenían de ambiente rural fortalecieron sus relaciones familiares, en contraste los urbanos mostraron estrés y ansiedad. Las limitaciones posibles de este estudio derivan de las condiciones extenuantes que prevalecieron durante la pandemia, y que impedían la recolección de datos controlados.

Artículo recibido en: 04/10/23 y aceptado en: 07/10/24

Palabras clave: Pandemia, desarrollo socioemocional, ecología rural, ecología urbana, distanciamiento social.

Abstract

This is a preliminary study of data on the socioemotional development of Mexican children and adolescents collected in three different ecologies during the pandemic: one rural and two urbans. Due to the limitations generated by the pandemic, different methods were used to collect this data, from field work, questionnaires, and interviews. The central question was about Tylor's (2019) original proposition of a uniform effect, predicted before the pandemic and the possible impact of such an event. This study, based on the work of Greenfield (2009, 2021) and García (2021), hypothesized different effects on the socio-emotional development of children and adolescents. The results support the hypothesis of a differential impact: the children and adolescents maintained social interactions from the environment that reinforced their behavior, particularly the cooperators strengthened their family relationships, in contrast the urban ones showed stress and anxiety. Possible limitations of this study arise from the strenuous conditions that prevailed during the pandemic, which prevented the collection of controlled data.

Keywords: Pandemic, socio-emotional development, rural ecology, urban ecology, social distancing.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación en Psicología cultural surge a la luz de dos contextos teóricos y empíricos. El primero, el contexto teórico que precede a la pandemia provee un conocimiento real del desarrollo social de los individuos que diferencialmente fueron afectados por la publicidad de la pandemia y es como se describe a continuación. Desde 2009 Greenfield había propuesto una teoría del desarrollo humano inspirada en las proposiciones sobre el cambio social de Tönnies en 1939. Paralelamente, algunas líneas de investigación del Laboratorio de Interacción Social de la Universidad Veracruzana se han basado en las contribuciones de Kagen y Madsen (1972) sobre la predominancia de la cooperación en zonas rurales y la competencia en zonas urbanas, quien había provisto evidencias empíricas contrastando las ecologías rurales con las ecologías urbanas. Así pues, integrándose estas dos

últimas contribuciones de García, Rivera y Greenfield (2015); así como García, Greenfield, Navarro-Hernández, Colorado-García y Vidaña-Rivera (2021) se presentan amplias evidencias empíricas de los cambios ocurridos en México en los últimos 50 años.

En general, todas estas evidencias empíricas acumuladas convergen en dos contextos. El primero es que para su análisis se apoyan la teoría de Greenfield propuesta en el 2009 (Figura 1). Esta teoría sirve de marco para explorar qué pasa cuando las amenazas de tragedia y destrucción masiva son presentadas por los medios de comunicación en todos los lugares del planeta. El segundo contexto social es que las mismas áreas estudiadas, así como la distinción de rural-urbano han sido documentadas por décadas por el Laboratorio de Interacción Social (García et al., 2015 y 2021)

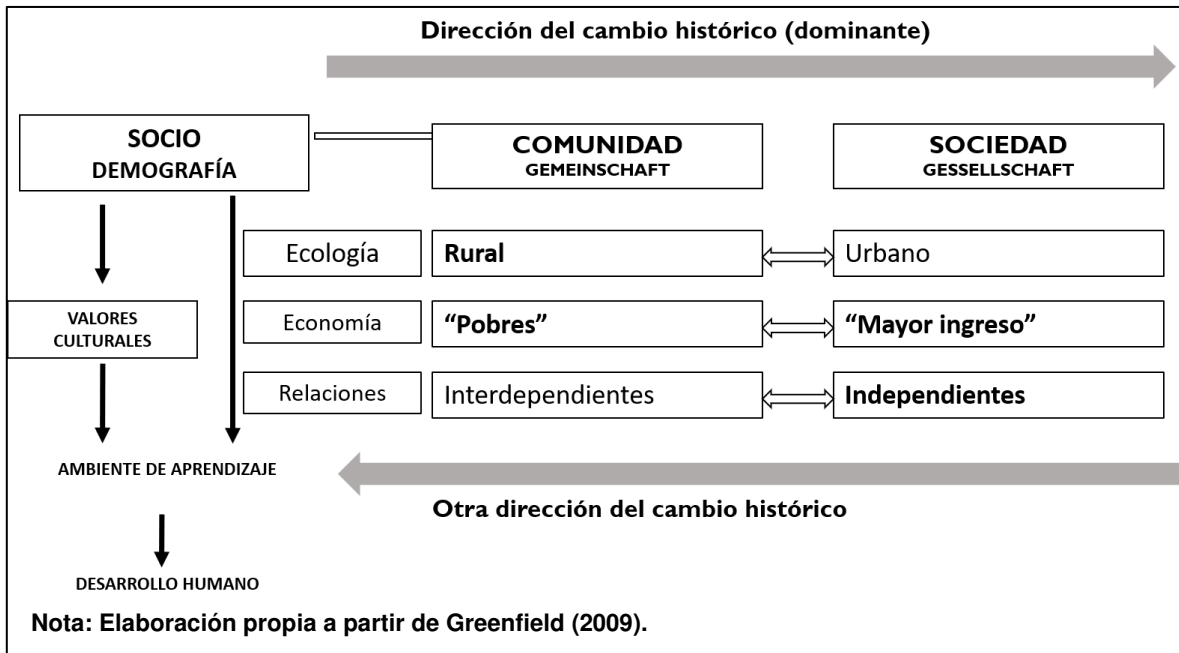


Figura 1. Modelo de cambio social de Greenfield

Algunas investigaciones como las de Taylor (2019) han hipotetizado que los efectos de la pandemia serían semejantes en todas las áreas y que estos estarán más probablemente pronunciados, esparcidos y con mayor efecto a largo plazo que los propios efectos somáticos de infección: *“the psychological effects of the next pandemic will likely be more pronounced, more widespread, and longer-lasting than the purely somatic effects of infection”* (Taylor, 2019: p23).

MÉTODO

Como se estableció anteriormente, basados en la teoría de Greenfield (2009) y los estudios de García (2015 y 2021), en adición a lo propuesto por Taylor (2019), se hipotetizó que los efectos psicológicos de la pandemia no serían los mismos para todas las personas. En lugar de esta generalización, se asume que ambientes diferentes (ecologías en términos de Greenfield) generan diferentes comportamientos, valores y estados de salud mental.

Para apoyar esta idea se compararon tres diferentes ecologías durante la pandemia del COVID-19: una rural y dos urbanas (con y sin ingresos regulares), en dos diferentes poblaciones (niños en edad escolar y adolescentes) de México. Se eligieron estas muestras de edad debido a que la teoría apoya que todavía se encuentran en proceso de socialización y por tanto, tienen mayor probabilidad de adaptarse a su entorno (Greenfield, 2009).

Diseño

Respetando las recomendaciones de cuarentena de las Naciones Unidas, este estudio se elaboró mediante dos tipos de observaciones: directa e indirecta. Todas las muestras de los niños fueron recolectadas de la zona del Golfo de México. Los datos de la clase rural fueron recolectados a través de observación participante en 5 poblados menores de 10 mil habitantes. Se entrevistaron a los padres campesinos y se registraron las interacciones de los niños. La primera muestra de niños urbanos

(de padres sin ingresos regulares) fueron obtenidas a través de observaciones de las interacciones de las vecindades. De esta manera, la gente pudo ser observada en interacción con su familia sin la necesidad de estar físicamente presente. Las observaciones de la segunda muestra urbana de niños (de padres con ingresos regulares) fue obtenida a través de las reuniones de video-chats con conocidos de los investigadores (entornos residenciales inmediatos y familiares).

Para la muestra conformada por adolescentes, los datos de la ecología rural provinieron de las observaciones de los maestros en dos comunidades del Golfo de México, así como las interacciones virtuales con sus estudiantes a través de video-chats, llamadas por teléfono y mensajes de texto. En cambio, para la muestra de adolescentes urbanos, las observaciones fueron recolectadas en la zona Metropolitana del Valle de México, mediante observaciones a través de la comunicación online, de manera similar a la muestra rural, así como por observaciones directas en la ciudad en el año 2020 (previo al confinamiento social).

El sexo de los participantes fue empleado también como una categoría de análisis, debido a que la teoría indica que los roles de género son diferentes en función de las ecologías (Manago, 2015). Las observaciones se centraron en indicadores psicológicos como el bienestar percibido (estrés, emociones y ansiedad), las interacciones sociales en las etapas diferentes del desarrollo humano, y algunas actitudes para cooperar con otros (valor social).

Adicionalmente, para comparar las observaciones directas y evitar el prejuicio de los investigadores, se aplicó una encuesta a 1,559 profesores (595 que enseñaban

en zonas rurales y 964 en áreas urbanas, todos del Golfo de México), en el que se les preguntó acerca de su percepción de los niños y adolescentes, así como de sus reacciones familiares a las clases en línea. Esta encuesta es un referente para discutir los datos directos.

Participantes

Debido a que el estudio recolectó diferentes datos en una situación de confinamiento social, los participantes tuvieron diferentes características. La muestra de los niños rurales, un total de 30 infantes (niños y niñas) en edad escolar oscilando entre los niveles primaria y secundaria. Los niños eran observados haciendo tareas, en general de colaboración con sus padres y hermanos.

Por su parte, la muestra de los niños urbanos provenientes de familias sin ingresos seguros fueron un total de 10 familias que vivían en vecindades ubicadas en las afueras de una ciudad proveniente del Golfo de México. En esta muestra, todos los vecinos tenían empleos informales y de comercio. La mayoría de este grupo provenían de zonas rurales que venían a la ciudad para trabajar en actividades no profesionales (por ejemplo, curtidor o reparador de zapatos, veladores, marchantas o albañiles).

En contraste, la muestra de niños urbanos con familias de ingresos regulares consistió en cinco familias. Todas ellas vivían en el centro de la ciudad. Los padres tenían altos niveles académicos y habían trabajado como médicos, contadores, abogados o docentes. Adicionalmente, era muy común que ambos padres trabajaran para el gobierno o que tuvieran su propia oficina. Finalmente, estas familias tenían trabajos regulares con prestaciones sociales y derechos laborales como vacaciones,

servicios médicos, y bonos de apoyo relacionados con su desempeño laboral (ingreso salarial, becas escolares y cupones de alimentos).

La muestra de los adolescentes rurales se tomó a través de una comunicación virtual con 28 estudiantes en dos pueblos (cada uno con 14 participantes respectivamente), así como las observaciones directas en ambos pueblos del Golfo de México. Estas áreas rurales se caracterizaban por tener menos de 1,500 habitantes; no contar con servicios de agua potable; sin señal de Internet inalámbrico, televisión por cable ni servicios de *streaming*; con carreteras no pavimentadas, además de bajos o nulos niveles de migración internacional; adicionalmente, estos lugares se caracterizaban por encontrarse relativamente incomunicados con otras comunidades (la comunidad más cercana se encontraba por lo menos a hora y media de distancia), mientras que el costo de transporte urbano era demasiado alto para los habitantes de dicha comunidad. La economía de estas áreas era mayoritariamente actividades basadas en la agricultura. Por su parte, la muestra de los adolescentes urbanos venía de una ciudad con 189,453 habitantes de la zona Metropolitana del Valle de México (Diario Oficial de la Federación, 2016); al igual que en la muestra rural, las observaciones fueron hechas a través de comunicaciones en línea con 114 adolescentes de secundaria (inscritos durante el período de agosto 2020 y marzo 2021), así como el contexto físico anteriormente descrito para la muestra de niños urbanos. Las actividades económicas de la ciudad se basaban en el comercio; los cuales fueron fuertemente afectados por las restricciones durante la pandemia, reduciendo sus

ingresos a tal punto de cerrar muchas actividades comerciales. A pesar de que ellos tenían servicios públicos (agua potable, electricidad, drenaje, alumbrado público, transporte y fácil acceso a los poblados aledaños, entre otros), sus fuentes de ingreso eran limitadas. Estas condiciones afectaban la posibilidad de pagar el crédito de teléfonos celulares, o los servicios de Internet inalámbrico en casa u otros servicios de entretenimiento como televisión por cable.

Ecologías y variables psicológicas

Diferentes ecologías definen diferentes comportamientos (Greenfield, 2009; García, et al., 2021); esta es la razón por lo que el espectro rural-urbano es útil cuando se analizan los efectos de la pandemia por coronavirus en niños y adolescentes. El análisis presentado contiene dos variables independientes, la ecología sociodemográfica (rural, urbana con ingresos regulares y no regulares), así como el sexo de los participantes observados (masculino o femenino). A continuación, se describen las características de cada una de las ecologías de acuerdo con la literatura especializada.

Ecología rural: En la teoría de Greenfield (2009), esta ecología se caracteriza por ser una población pequeña, con una división laboral simple, poco acceso a la tecnología, educación en casa, baja literacidad, poco contacto con el mundo fuera de la comunidad, así como un grado de homogeneidad de las condiciones de vivienda entre sus habitantes. Sin embargo, como Greenfield lo propuso, existe un espectro en el que la transición a la ecología urbana puede ser gradual. En este caso, las comunidades rurales examinadas tenían acceso a la televisión, teléfonos básicos y acceso al transporte de la ciudad.

Ecología urbana: Se trata de un grupo compuesto por un mayor número de personas que en las áreas rurales, con economía compleja, diferentes roles económicos, alta tecnología, y mayor escolarización, marcada heterogeneidad entre los habitantes y no tener ingresos económicos regulares (Greenfield, 2009). En este estudio, quienes pertenecían a este grupo tenían mayores posibilidades de pagar los servicios de *streaming*, internet inalámbrico y televisión por cable. Asimismo, se consideró a los urbanos que tenían familias con ingresos regulares durante el contexto de la pandemia ya que podían realizar trabajo en casa y, por ende, no perder ingresos; mientras que, aquellos que pertenecían a familias con ingresos no regulares básicamente dependían del comercio informal y no podían tener acceso a los servicios de seguridad social.

Con relación a las variables dependientes analizadas, se utilizaron tres: Bienestar percibido, valor social e interacciones sociales. A continuación, se define cada una.

Bienestar percibido es una variable que tiene correspondencia directa con la salud mental, que de acuerdo con la *American Psychological Association* [APA] (2021) se define como buen comportamiento ajustado, ausencia o bajos niveles de ansiedad y síntomas inhabilitantes, así como una capacidad para construir relaciones constructivas y enfrentar a las demandas ordinarias de los estresores de la vida¹ (APA, 2021).

En la situación de pandemia, se pudo valorar el bienestar en tres categorías: estrés, emociones y ansiedad. El estrés puede ser definido como una respuesta psicológica a estresores internos o externos. Puede involucrar cambios que afectan a la mayoría de los sistemas corporales, influyendo en cómo se siente y comporta la gente. Lo cual afecta la salud física y mental, disminuyendo su calidad de vida (APA, 2021).

Por otro lado, las emociones representan un rol importante en la salud mental. Las emociones son patrones complejos de reacción, que incluyen elementos fisiológicos, comportamentales y de vivencia, a través de los cuales los individuos intentan lidiar con un evento o hecho personalmente significativo. La calidad específica de la emoción está determinada por la significancia específica del evento (APA, 2021).

En el contexto de las emociones, la ansiedad es una emoción caracterizada por la aprehensión y los síntomas somáticos en el que un individuo anticipa un peligro, catástrofe o calamidad inminente. Esta reacción corporal frecuentemente ofrece una respuesta física para atender la amenaza percibida (APA, 2021). En general, el experimentar emociones negativas se relaciona con debilitamiento del sistema inmune, el cual es un problema en el contexto de la pandemia (Taylor, 2019).

La variable de orientación social se refiere al valor de orientación social propuesto por Van Lange y originalmente definida por McClintock (1974) en relación con la

¹ “a state of mind characterized by emotional well-being, good behavioral adjustment, relative freedom from anxiety and disabling symptoms, and a capacity to establish constructive relationships

and cope with the ordinary demands and stresses of life” (APA, 2021, 1 par.).

ganancia que el individuo busca en relación al otro en la interacción social. Un ejemplo sería el maximizar la ganancia en forma absoluta o independiente del otro. El competitivo maximiza en relación con el otro. El tener más que el otro es más importante, mientras que el cooperador busca reducir las diferencias entre las ganancias de uno en relación con el otro (McClintock, 1974).

Finalmente, el distanciamiento social fue una medida necesaria para evitar que el virus se propagara principalmente con niños y adolescentes (al cerrar las escuelas), debido a que estos grupos contribuyeron a esparcir la infección (Taylor, 2019). De esta manera, las dinámicas de interacción social cambian entre estos grupos. Las interacciones sociales son cualquier proceso que involucre una estimulación recíproca entre dos o más individuos, lo cual incluye el desarrollo de la cooperación y la competición, la influencia del *status* y los roles sociales, además de la dinámica de grupo, liderazgo y conformidad (APA, 2021).

RESULTADOS

Las observaciones fueron descritas en dos secciones: la primera describe las observaciones directas, las cuales incluyen las grabaciones de los encuentros entre vecindades, observaciones en las áreas rurales y en la Zona Metropolitana del Valle de México a través de video-chats y las visitas a la ciudad y los pueblos. La segunda y última sección es la situación indirecta que incluye los resultados de los docentes que contestaron la encuesta para contrastar las observaciones originales.

Observaciones directas: etnografías para cada ecología

Las diferencias se registraron en tres ecologías para los dos grupos: en el infantil, por ejemplo, los niños y niñas rurales. Aun cuando obedecían a las indicaciones preventivas de la pandemia, tanto los padres como los hijos disfrutaban del tiempo compartido que previamente a la pandemia no tenían. Por lo mismo, algunos padres llevaban a sus hijos a colaborar con ellos en el cuidado de las plantas o cuando iban a vender sus productos a los mercados ambulantes, conocidos como tianguis, los niños con mucho entusiasmo anunciaban la venta de sus productos. Estos disfrutaban el tener mayor tiempo con sus padres con quienes tenían un apego seguro y lo disfrutaban más que el estar en medio escolar con no familiares.

La situación descrita previamente era muy similar a la de los niños que no tenían familias con ingresos regulares. Ellos tenían mayores comportamientos cooperativos, menos síntomas de ansiedad y tenían más actividades de autocuidado. En cambio, los niños y niñas urbanos experimentaron más valores individualistas, rompimiento con algunas relaciones sociales de la vida cotidiana y mayores niveles de ansiedad en distintos contextos (Tabla 1). Es muy común que, en esta área, la gente joven renuncie a los programas educativos antes de cumplir los 17 años de edad para comenzar a trabajar en empleos relacionados con la construcción, o bien, en actividades del cuidado infantil de sus propios hogares.

Tabla 1.
Observaciones de los niños en edad escolar.

	Urbano					
	Rural			Sin ingresos regulares		
	Niño	Niña	Niño	Niña	Niño	Niña
Actividades	1. Colaborar con los padres en quehaceres del hogar. Esto incluye cuidar de los menores, ayudar a los mayores y asistir a los abuelos.	1. La colaboración en responsabilidades comunes es semejante sin distinción de sexo. Ambos cuidan de los menores que ellos.	1. Mantienen la casa limpia (barrer el piso, limpiar las ventanas, tirar la basura...).	1. Proveer el material y apoyo social (ayudar en las tareas domésticas: cocinar, cuidar de los hermanos menores o de los abuelos).	1. Estudiar en línea.	1. Estudiar en línea.
	2. Acompañar a sus padres para aprender actividades con remuneración económica (limpiar jarrines, limpiar casas, lugares públicos, calles, baños) Participación en juegos colectivos (fútbol, competencias de rayuela, balero y trompo).	2. El acompañar a los adultos en sus respectivos trabajos, las niñas lo hacen con sus madres (venta de productos, limpieza de casas, o actividades culinarias).	2. Trabajar en el sector informal en los negocios familiares (hacer tortillas en restaurantes familiares).	2. Trabajar en el sector informal dentro de los propios negocios familiares (hacer tortillas en restaurantes familiares).	2. Ver televisión.	2. Jugar con el celular o con otro aparato tecnológico (computadora o Tablet).
	3. Las niñas colaboran con otras niñas en actividades de ornato. Los juegos de las niñas son marcadamente exclusivos. Las actividades son supervisadas por las adultas.	3. Jugar con otros niños con juguetes.	3. Jugar solo con sus juguetes.	3. Ver televisión con sus abuelos o sola.	3. Ver televisión con sus abuelos o sola.	

Tabla 1. (continuación)

	Urbano		Con ingresos regulares	
	Sin ingresos regulares		Niño	Niña
Valores	Niño	Niña	Valores comunita-rios: ayudar a otra gente e interactuar con sus vecinos.	Valores comunita-rios: cuidar de los miembros familiares.
	Niño	Niña	El cuidado de los mayores y atención a sus necesidades es primordial. La concentración es el valor de los demás y la satisfacción por el servicio y utilidad hacia otros.	Valores individuales: mejorar sus notas escolares y jugar sola con los dispositivos móviles.
	Niño	Niña	El cuidado de los menores, cooperación con los compañeros, adquisición de responsabilidades propias de su edad. Los niños valoran su contribución en sus tareas de su competencia.	Valores individualistas: responsabilidad individual por hacer sus quehaceres escolares, jugar por su cuenta.
Bienes- tar percibido	Niño	Niña	Satisfacción en la colaboración. Entusiasmo al interactuar con los abuelos	Reaccionar exageradamente cuando los aparatos tecnológicos no funcionan (llorar, patear la computadora o gritar).
	Niño	Niña	1. El entusiasmo por sus actividades colectivas es notorio y promovido por los adultos. La satisfacción deriva de ejecutar sus roles con competencia.	1. Reaccionar exageradamente cuando los aparatos tecnológicos no funcionan (llorar, patear la computadora o gritar).
	Niño	Niña	2. La autoestima es notable al ayudar o proteger a los demás.	2. Miedo a que sus abuelos pudieran morir por COVID.
	Niño	Niña	3. El ser acomedido es común para ambos sexos.	2. Miedo a salir de la casa.
Interacciones sociales	Niño	Niña	1. Participación en juegos de cooperación y competencias. Juegos de canicas, competencias de grupos.	1. Cuidar de sus hermanos menores.
	Niño	Niña	2. Salir con sus padres a trabajar.	2. Ayudar en las actividades básicas a sus abuelos (darle el medicamento o calentarse la comida).

En los grupos rurales adolescentes, los roles de género eran diferentes por tradición: las mujeres ayudaban en las tareas del hogar mientras que los hombres se retiraban a otros lugares a trabajar. Las actividades escolares eran mínimas, por lo que la mayoría de ellos parecían incómodos con la modalidad en línea y les daban mayor importancia a otras actividades familiares. Los valores comunitarios permitieron que no hubiera cambios significativos en sus estilos de vida, excepto en lo relacionado con la escuela. De esta manera, el bienestar percibido fue estable en lo general: bajos niveles de estrés y ansiedad, así como emociones positivas la mayor parte del tiempo. Las interacciones sociales se mantuvieron cercanas o comenzaron a ser más fuertes con su familia.

Por el contrario, el grupo de adolescentes urbanos en la zona Metropolitana del Valle de México mostró altos niveles de estrés y ansiedad. Los estudiantes pudieron ser reclasificados en tres subgrupos: Un primer grupo que se caracterizó por ausentismo escolar (27.19%), lo cual significaba no tener comunicación con estos estudiantes, pero se mantenían oficialmente inscritos, de esta manera, las autoridades escolares informaron que, en algunos casos, los padres reportaban dificultades económicas para mantener las clases en línea. El segundo grupo estuvo conformado por aquellos que estaban presentes

de manera regular en las sesiones de zoom y participaban en la mayoría de sus actividades (43.85% de los estudiantes inscritos). Finalmente, el tercer grupo correspondía a aquellos que hacían lo mínimo necesario para acreditar el curso: entregando actividades pendientes después de las fechas de entrega, con baja calidad en los trabajos, pocas veces conectados a la clase en línea (28.29%).

Las descripciones en la Tabla 2 corresponden al grupo 2 y 3. En general, en estos dos grupos los adolescentes se encontraban la mayor parte del tiempo en sus hogares, viendo televisión y frecuentando páginas electrónicas sobre redes sociales. Cabe señalar que, de acuerdo con las observaciones realizadas, el grupo dos fue más responsables con sus actividades escolares, quienes fueron beneficiados por los programas gubernamentales para estudiantes de secundaria por medio de la televisión, así como el envío de las tareas por medio de recursos electrónicos a sus maestros. Adicionalmente, si tenían alguna tarea del hogar, no eran presionados por sus familiares para realizarla, debido a que a sus padres les interesaba más que tuvieran un buen desempeño escolar. El grupo tres reportó mayor presión por parte de la familia para realizar las tareas del hogar.

Tabla 2.

Observaciones de los grupos de adolescentes

	Urbano		Sin ingresos regulares		Con ingresos regulares	
	Rural		Hombre		Mujer	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Actividades	<ol style="list-style-type: none"> Ir a trabajar al campo con sus padres. Convivir algún tiempo con sus amigos en el campo o río realizando algunos deportes (nadar, fútbol...). Actividades escolares. 	<ol style="list-style-type: none"> Hacer tortillas. Limpiar la casa. Lavar la ropa. Cocinar. Cuidar de sus hermanos menores. Convivir un tiempo con amigos en el campo y río. Actividades escolares. 	<ol style="list-style-type: none"> Estudiar en línea. Jugar con una consola de videojuegos usando los servicios de Internet. Mirar programas y películas en los servicios de streaming. Invertir algún tiempo con la familia durante las comidas familiares. Hacer algunas tareas domésticas (lavar la basura, lavar los platos, etc.). 	<ol style="list-style-type: none"> Estudiar en línea. Acceder un tiempo prolongado a Instagram. Ayudar con las tareas domésticas. Ver televisión. Estar un tiempo con la familia, mientras cocina la comida. 	<ol style="list-style-type: none"> Las actividades son individualistas concentrándose únicamente en sus intereses y en consumo más que en producción. La atención a las clases se limita a minutos y se distraen sencillamente en no hacer nada Valoran el no hacer tareas productivas. A estas las ven como opresivas. 	<ol style="list-style-type: none"> Las actividades de este sector son semejantes tanto para el hombre como para la mujer. Lo consume el interés por el arreglo y apariencia personal. El interés por actividades educativas o artísticas es casi nulo.

Tabla 2. (continuación)

	Urbano	
	Sin ingresos regulares	Con ingresos regulares
	Niño	Niña
Valores	<p>Rural</p> <p>Niño</p> <p>Valores cooperativos: mayor homogeneidad y cercanía en sus relaciones sociales. El centro de atención era la responsabilidad familiar.</p>	<p>Niña</p> <p>Valores cooperativos: mayor homogeneidad y cercanía en sus relaciones sociales. El centro de atención era la responsabilidad familiar.</p>
	<p>Niño</p> <p>Valores individualistas: jugar solo y aislado, mientras hay reuniones familiares.</p> <p>Valores cooperativos: más reuniones familiares.</p>	<p>Niña</p> <p>Valores individualistas: En general, las actividades recreativas y escolares eran realizadas en aislamiento y soledad.</p> <p>Valores cooperativos: más reuniones familiares.</p>
	<p>Niño</p> <p>Valores cooperativos: mayor homogeneidad y cercanía en sus relaciones sociales. El centro de atención era la responsabilidad familiar.</p>	<p>Niña</p> <p>Valores cooperativos: mayor homogeneidad y cercanía en sus relaciones sociales. El centro de atención era la responsabilidad familiar.</p>
Bienestar percibido	<p>El único estrés era causado por las actividades escolares en línea, pero los otros aspectos de su vida se encontraban muy estables.</p>	<p>Presencia de estrés debido a que ellas tenían más responsabilidades: tareas domésticas y escolares.</p> <p>Ansiedad: a ellas no les permitían visitar a sus amigos por salir solas a las calles.</p>
Interacciones sociales	<p>La vida comunitaria continuó muy similar a antes de la pandemia. El aislamiento geográfico les permitió mantener la misma calidad de las relaciones como antes de la pandemia. Ellos estuvieron interactuando más tiempo con sus padres y hermanos mediante las actividades laborales.</p>	<p>Tensión al inicio debido a que ellos no solían estar en el mismo espacio que sus familias por tanto tiempo.</p> <p>Posteriormente fueron forzados a estar más tiempo juntos y, en algunos casos, a cooperar con la familia.</p>
		<p>El individualismo es altamente valorado, la competencia es solo por consumir lo que más cueste. Su estatus deriva de su habilidad para el consumo, su imposibilidad por adquirir es fuente de frustraciones, La escuela es vista como opresiva.</p>

En resumen, estas observaciones sobre las actividades urbanas y rurales permiten corroborar cómo las diferentes ecologías propician distintos estilos de vida, bienestar, valores e interacciones, incluso en condiciones de pandemia. En general, los gobiernos y los psicólogos del mundo necesitan entender los fenómenos sociales a través de una visión más global que un simple grupo. Estos resultados apoyan la premisa de que las experiencias cercanas de las personas tienen distintos efectos (incluso a pesar de presenciar un mismo fenómeno global), dependiendo de sus propios contextos de vida.

Con la finalidad de proporcionar evidencia complementaria al juicio de los investigadores, el análisis descrito se complementa con observaciones indirectas, propias de las percepciones de los profesores que interactuaron con niños y adolescentes de zonas urbanas y rurales durante la pandemia. A continuación, se describen los resultados generales de dichas observaciones.

Observaciones indirectas: la percepción del maestro.

Las observaciones anteriores son consistentes con las opiniones de algunos profesores

encuestados. Ellos describieron diferencias entre los niños y las familias urbanas con las rurales. De acuerdo con los profesores, los niños urbanos participaron más en las clases, este fenómeno se relaciona con lo observado mediante los registros observaciones presentados anteriormente. Esta situación podría ser explicada por el hecho de que los contextos urbanos de los niños y adolescentes tenían recursos previos para acceder a las clases en línea, pudiendo invertir más tiempo delante de un dispositivo electrónico y sin tener que atender otra actividad durante el confinamiento. Según los profesores encuestados, las familias preferían la modalidad tradicional de cara a cara que otras modalidades en línea; percibiendo cierta preocupación por parte de los padres y otros familiares sobre la calidad educativa en las modalidades en línea.

De igual manera, en opinión de los profesores, quienes disfrutaron más el proceso de educación en línea fueron los estudiantes, principalmente aquellos que provenían de sectores urbanos, en donde ellos mismos junto con sus estudiantes se percibían mayor agrado que en las zonas rurales ante las exigencias de la educación en línea (Figura 2).

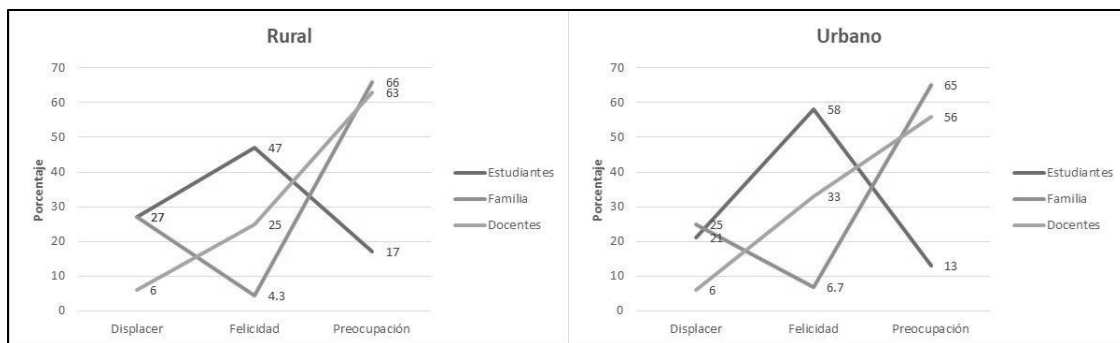


Figura 2. Reacciones emocionales hacia las modalidades escolares de acuerdo con la percepción de los profesores

Si bien las percepciones de los profesores indicaron mayor participación de niños y adolescentes urbanos en las modalidades en línea, también reconocieron algunos elementos que dificultaron el proceso de enseñanza como lo fue el no tener recursos económicos

o tecnológicos, ni el apoyo familiar suficiente. De igual manera, los maestros urbanos identificaron más problemas de salud, así como un número mayor de alumnos desinteresados por la escuela que los maestros de zonas rurales (Figura 3).

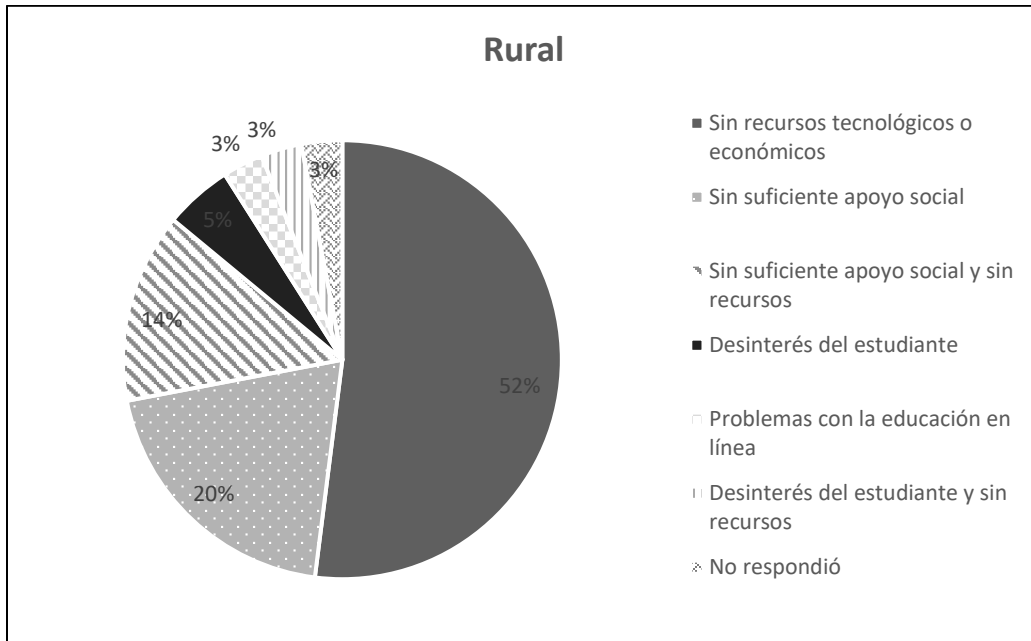


Figura 3. Limitaciones para enseñar en la modalidad en línea de acuerdo con las percepciones de los profesores

CONCLUSIONES

Como se observó en los resultados, el impacto de la pandemia en las áreas estudiadas no fue el mismo como se propuso originalmente. Así, los hallazgos corresponden más a la distinción de Greenfield de áreas ecológicas:

Las áreas ecológicas (rural, urbano sin ingresos regulares y urbano con ingresos regulares) muestran una concordancia respecto a la orientación social cooperador, competitivo o individualista, como se propone en los estudios de García et al. (2015, 2021).

Los resultados obtenidos de las declaraciones de los profesores refuerzan lo observado directamente en la conducta de los niños, al establecer que aquellos que provenían de

ecologías urbanas presenciaron problemas de salud y desinterés por temas escolares que los maestros de zonas rurales.

Los efectos negativos de la pandemia fueron observados más en las ecologías urbanas que en las rurales.

En síntesis, la orientación social de las tres ecologías representa una desventaja para enfrentar los efectos de la pandemia en general.

REFERENCIAS

- Alvarez-Hernandez, L.R., Cardenas, I. & Bloom, A. (2021). COVID-19 Pandemic and Intimate Partner Violence: an Analysis of Help-Seeking Messages in the Spanish-Speaking Media. *Journal Family Violence* <https://doi.org/10.1007/s10896-021-00263-8>
- Alzueta, E., Perrin, P., Baker, F.C., Caffarra, S., Ramos-Usuga, D., Yuksel, D. & Arango-Lasprilla, J.C. (2020). How the COVID-19 pandemic has changed our lives: A study of psychological correlates across 59 countries. *Journal of Clinical Psychology*. 77:556–570. <https://doi.org/10.1002/jclp.23082>
- Antuñano, E. (2018). Mexico City as an Urban Laboratory: Oscar Lewis, the “Culture of Poverty” and the Transnational History of the Slum. *Journal of Urban History*. 45(4): 813-830. <https://doi.org/10.1177%2F0096144218768501>
- APA (2021). *APA Dictionary of Psychology*. <https://dictionary.apa.org/>
- Boden, M., Zimmerman, L., Azevedo, K.J., Ruzek, J.I., Gala, S., Magid, H.S.A., Cohen, N., Walser, R., Mahtani, N.D., Hoggatt, K.J. & McLean, C.P. (2021). Addressing the mental health impact of COVID-19 through population health. *Clinical Psychological Review*, 85. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.10.2006>
- Brown, S.M., Doom, J.R., Lechuga-Peña, S., Watamurab, S.E. & Koppels, T. (2020). Stress and parenting during the global COVID-19 pandemic. *Child Abuse & Neglect*, 110, 2. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104699>
- Brown, G. & Greenfield. P.M. (2021). Staying connected during stay-at-home: Communication with family and friends and its association with well-being. *Human Behavior and Emerging Technologies*. 3, 147-156. DOI: 10.1002/hbe2.246
- Bryant, D. J., Oo, M., & Damian, A. J. (2020). The rise of adverse childhood experiences during the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(1), 193-194. <http://dx.doi.org/10.1037/tra0000711>
- Chen, S., & Bonanno, G. A. (2020). Psychological adjustment during the global outbreak of COVID-19: A resilience perspective. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(1), 51-54. <http://dx.doi.org/10.1037/tra0000685>
- Cooke, J.E., Eirich, R., Racine, N. & Madigan, S. (2020). Prevalence of post-traumatic and general psychological stress during COVID-19: A rapid review and meta-analysis. *Psychiatry Research*, 292. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113347>
- Czeisler M.É., Lane R.I., Petrosky E., Wiley, J.F., Christensen, A., Njai, R., Weaver, M.D., Robbins, R., Facer-Childs, E.R., Barger, L.K., Czeisler, C.A., Howard, M.E. & Rajaratnam, S.M.W. (2020). Mental Health, Substance Use, and Suicidal Ideation During the COVID-19 Pandemic. *Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR)*; 69: 1049–1057.

- <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.mm6932a1>
- Dave, H., Yagnik, P. (2020). Psycho-social impact of COVID-19 pandemic on children in India: The reality. *Child Abuse & Neglect*, 108. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104663>
- Diario Oficial de la Federación (2016). Aguas Nacionales Subterráneas del acuífero Cuatitlán-Pachuca. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5452613&fecha=14/09/2016#gsc.tab=0
- D' cruz, M. & Banerjee, D. (2020). 'An invisible human rights crisis': The marginalization of older adults during the COVID-19 pandemic – An advocacy review. *Psychiatry Research*, 292. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113369>
- Evers, N.F.G., Greenfield, P. & Evers, G.W. (2021). COVID-19 shifts mortality salience, activities, and values in the United States: Big data analysis of online adaptation. *Human Behavior and Emerging Technologies*. 3, 107-126. <https://doi.org/10.1002/hbe2.251>
- García, C. , Greenfield, P.M., Navarro-Hernández, A.M, Colorado-García, J. & Vidaña-Rivera, T.M. (2021). Cooperative play and globalized social change: Mexican children are less cooperative in 2017 than in 1967. *Current Research in Ecological and Social Psychology*. 2, 10003
- García, C., Rivera, N. & Greenfield P. N. (2015). The decline of cooperation, the rise of competition: developmental effects of long-term social change in Mexico. *International Journal of Psychology*. 50(1), 6-11. <https://doi.org/10.1002/ijop.12120>
- Greenfield, P. M., Brown, G. & Du, H. (2021) Shifts in ecology, behavior, values, and relationships during the coronavirus pandemic: Survival threat, subsistence activities, conservation of resources, and interdependent families. *Current Research in Ecological and Social Psychology*, 2. p. 100017. ISSN 2666-6227
- Greenfield, P.M. (2009). Linking social change and developmental change: Shifting pathways of human development. *Developmental Psychology*. 45, 401–418
- Griffith, A.K. (2020). Parental Burnout and Child Maltreatment During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Family Violence*. <https://doi.org/10.1007/s10896-020-00172-2>
- Guo, J., Fu, M., Liu, D., Zhang, B., Wange, X. & van IJzendoorn, M.H. (2020). Is the psychological impact of exposure to COVID-19 stronger in adolescents with pre-pandemic maltreatment experiences? A survey of rural Chinese adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 110, 2. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104667>
- INEGI (2020). Encuesta para la Medición del Impacto COVID- 19 en la Educación (ECOVID-ED). https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_presentacion_resultados.pdf

- INEGI (2020). INEGI presenta resultados de la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED)
<https://www.inegi.org.mx/app/salade-prensa/noticia.html?id=6427>
- Jentsch, B. & Schnock, B. (2020). Child welfare in the midst of the coronavirus pandemic—Emerging evidence from Germany. *Child Abuse & Neglect*, 110, 2.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104716>
- Kagan, S., & Madsen, M. C. (1972). Experimental analyses of cooperation and competition of Anglo-American and Mexican children. *Developmental Psychology*, 6(1), 49–59.
<https://doi.org/10.1037/h0032219>
- Lawson, M., Piel, M.H. & Simon, M. (2020). Child Maltreatment during the COVID-19 Pandemic: Consequences of Parental Job Loss on Psychological and Physical Abuse Towards Children. *Child Abuse & Neglect*, 110, 2. 10.1016/j.chiabu.2020.104709
- McClintock, C. G. (1974). Development of social motives in Anglo-American and Mexican-American children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29(3), 348–354.
<https://doi.org/10.1037/h0036019>
- Manago, A.M. (2015). Values for gender roles and relations among high school and non-high school adolescents in a Maya community in Chiapas, Mexico. *International Journal of Psychology*, 50, 20-28. DOI: 10.1002/ijop.12126
- Taylor, S. (2019). *The Psychology of Pandemics. Preparing for the Next Global Outbreak of Infectious Disease*. Cambridge Scholars Publishing.

I NTERACCIONES PROFESOR-ALUMNO EN AULAS CON ORIENTACIÓN INCLUSIVA

¹ Francisco Xavier Pulido Pérez

² Agustín Daniel Gómez Fuentes

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Resumen

Este documento destaca la importancia de las interacciones interindividuales en el establecimiento de un ambiente de aprendizaje efectivo por parte del estudiante. El docente tiene una función importante en la enseñanza y educación integral de los estudiantes. Las políticas del sistema educativo sobre la inclusión enfatizan la homogeneidad, respecto a la enseñanza y el comportamiento psicológico, sin embargo, la historia biográfica del individuo muestra que las relaciones de los individuos son heterogéneas y multidimensionales. De ahí que resulta importante, analizar el concepto de inclusividad y su aplicación en ambientes con orientación inclusiva en donde participan individuos con historias biográficas diversas. La revisión del concepto de inclusión sugiere la capacitación docente e implementación de estrategias didácticas que promuevan relaciones interindividuales pertinentes en ambientes en donde cada uno de sus integrantes se caracteriza por su singularidad diferencial, sea biológica, social o psicológica. El análisis y reflexión de la literatura

1 Licenciatura por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) "Enrique C. Rébsamen". Maestría en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Estudiante del Doctorado en Investigación Psicológica en Educación Inclusiva en Universidad Veracruzana. Correo: zs22000554@estudiantes.uv.mx

2 Académico de Carrera Investigador. Universidad Veracruzana. Licenciado en Psicología por la Universidad Veracruzana, Maestro por Western Michigan University, Doctor por la Universidad de Guadalajara. Profesor con Perfil Deseable PRODEP y Miembro del SNII. <https://orcid.org/0000-0003-1763-2883> Correo electrónico: dgomez@uv.mx Página Web: www.uv.mx/ipe/ Artículo recibido en: 11/12/23 y aceptado en: 08/11/24

sugiere, que, en el caso de la educación inclusiva, los patrones de comportamiento se aceptan tácitamente como reglas de convivencia en el aula o grupo, sin embargo, la singularidad de cada persona, y las circunstancias particulares en las que emerge el comportamiento psicológico modulan las interacciones interindividuales, entre estudiantes y docentes. De ahí que el concepto de inclusión aplicado al aula con orientación inclusiva requiere, un análisis conceptual y empírico, para poder valorar su alcance y pertinencia.

Palabras clave: Interacciones profesor alumno, diversidad en el aprendizaje, educación inclusiva.

Abstract

This document highlights the importance of interindividual interactions in establishing an effective learning environment for the student. The teacher has a key role in the teaching and comprehensive education of students. The policies of the educational system on inclusion emphasize homogeneity, with respect to teaching and psychological behavior. However, the biographical history of the individual shows that the relationships of individuals are heterogeneous and multidimensional. Hence, it is important to analyze the concept of inclusivity and its application in environments with an inclusive orientation where individuals with diverse biographical histories participate. The review of the concept of inclusion suggests teacher training and implementation of teaching strategies that promote pertinent interindividual relationships in environments where each of its members is characterized by their differential singularity, whether biological, social, or psychological. The analysis and reflection of the literature suggests that, in the case of inclusive education, patterns of behavior are tacitly accepted as rules of coexistence in the classroom or group; however, the uniqueness of each person and the circumstances in which psychological behavior emerges modulate interindividual interactions between students and teachers. Hence, the concept of inclusion applied to the inclusive-oriented classroom requires a conceptual and empirical analysis to assess its scope and relevance.

Keywords: Teacher-student interactions, diversity in learning, inclusive education.

INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso complejo y multifacético que trasciende la mera transmisión de conocimientos. Las interacciones entre el docente y el estudiante juegan un papel fundamental en la configuración de la experiencia educativa y en la determinación de los resultados del aprendizaje. Estas interacciones están influenciadas por factores tales como las características individuales de los estudiantes, el contexto sociocultural del aula y las metodologías pedagógicas utilizadas, mismas que constituyen un componente crucial del proceso educativo (Martínez-Maldonado, Armengol, & Muñoz, 2019).

En un contexto de creciente diversidad, los sistemas educativos enfrentan el reto de

adaptarse a una diversidad amplia de habilidades y aptitudes, culturas y estilos de aprendizaje. La educación inclusiva ha surgido como eje central de las políticas educativas, al promover el desarrollo de prácticas pedagógicas que reconozcan y valoren las diferencias individuales. El enfoque inclusivo de la Nueva Escuela Mexicana (Secretaría de Educación Pública [SEP], (2022) no solo busca garantizar el acceso a la educación para todos los estudiantes, sino también optimizar y adaptar las interacciones entre el profesor y sus estudiantes. Sin embargo, esta adaptación implica repensar las interacciones profesor-alumno, dado que los patrones de comportamiento y las normas implícitas de convivencia pueden no ser suficientes

para atender la singularidad de cada estudiante y su historia biográfica (Sanahuja et al., 2020).

Ante esta situación, el sistema educativo demanda una transformación hacia enfoques flexibles que se adapten las necesidades de los estudiantes, principalmente aquellas que contribuyan a prácticas docentes que impacten significativamente el rendimiento estudiantil (Gyeltshen & Gyeltshen, 2022). En palabras de Martínez-Maldonado, Armengol y Muñoz (2019) una relación positiva entre profesores y estudiantes contribuye a incrementar el interés, la participación y el aprendizaje de los alumnos.

Las interacciones interindividuales se conciben como procesos dinámicos y contingentes que modulan el aprendizaje y el comportamiento como practica social. Sin embargo, la homogeneización implícita en la educación inclusiva, que pretende estandarizar los comportamientos y que en la práctica busca normalizar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes con o sin requerimientos de educación especial, puede llevar a ignorar la diversidad biográfica y experiencial de cada estudiante. Esta limitación es un desafío para los sistemas educativos, ya que cada estudiante posee su propia historia, trayectoria y necesidades (Guevara, et al. 2011).

Ibáñez y Meraz (2007), señalan que la educación inclusiva debería atender la diversidad biográfica de los individuos para diseñar ambientes educativos que fomenten una convivencia basada en la aceptación de la diferencia y la equidad. De este modo, las prácticas inclusivas podrían revalorizar las historias de vida y los contextos de los estudiantes, en lugar de buscar una adaptación superficial a normas de convivencia homogéneas. Un primer paso, puede ser el análisis del concepto de inclusividad desde una pers-

pectiva que valore la heterogeneidad y multidimensionalidad de las interacciones entre estudiantes y docentes.

Estudios recientes han demostrado que las interacciones entre docentes y estudiantes pueden mejorar el rendimiento académico, la participación en el aprendizaje y el bienestar socioemocional de los estudiantes, en particular aquellos con requerimientos educativos especiales (Gyeltshen & Gyeltshen, 2022; Foo & Kutty, 2023). Este tipo de interacciones son relevantes en estudiantes con necesidades educativas especiales (Bautista et al., 2016; Guevara & Mares, 2010).

Rico-Gómez y Ponce (2022), enfatizan el rol del docente, y lo describen en interacción didáctica con el estudiante; crucial en el diseño y organización de situaciones de enseñanza en la adquisición y desarrollo de competencias disciplinares y de vida. El rol del docente es crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los autores citados en el proceso de formación docente enfatizan la enseñanza y el aprendizaje centrado en el estudiante para atender el problema de la diversidad en el aula y promover interacciones didácticas interindividuales.

Guevara y Mares (2010), sostienen que las interacciones entre estudiantes y profesores en ambientes educativos son interdependientes y están influenciadas por diversos elementos, entre ellos destacan los factores disposicionales históricos y circunstanciales. Sin embargo, el sistema educativo promueve en las aulas patrones de comportamiento homogéneos. Jiménez y Guevara (2008) sugieren practicas docentes que consideren la historia biográfica individual de los estudiantes, de esta manera se podrían generar ambientes educativos "inclusivos".

El propósito de este artículo es, por tanto, explorar concepto de inclusividad en ambientes

educativos diversos, a partir de estudios empíricos en los que se analizan las interacciones profesor-alumno. Se espera que el análisis histórico conceptual y empírico contribuya a la comprensión de las estrategias didácticas que pueden favorecer un aprendizaje significativo para cada uno de los estudiantes.

METODOLOGÍA

Este estudio se sustenta en un análisis crítico conceptual y empírico con el fin de mostrar el estado de conocimiento contemporáneo sobre las interacciones profesor-alumno en contextos educativos. El análisis conceptual y empírico que se presenta se sustenta en estudios relacionados con las interacciones interindividuales profesor-alumno. Con base en los siguientes criterios: a) investigaciones en el nivel educativo básico; b) investigaciones nacionales e internacionales; y c) Discusiones teórico-conceptuales sobre interacciones profesor-alumno.

Etapas del estudio

1. Identificación del título, lectura del resumen e introducción de cada documento.
2. Registro del año de publicación, autores principales y secundarios, palabras clave y el nivel educativo en el que se desarrolló el estudio.
3. Lectura y análisis de método utilizado, instrumentos para la recolección de datos, así como los resultados y conclusiones.
4. Revisión de las citas y referencias con base en los criterios de publicación de la American Psychological Association.

Criterios de Selección

1. Estudios publicados entre los años 2010 y 2023, para garantizar la actualidad de las evidencias revisadas.
2. Investigaciones que abordan las interacciones profesor-alumno en las que se examinan el impacto de la diversidad biográfica en el aula.
3. Artículos que incluyen un análisis teórico y/o empírico de las prácticas pedagógicas en ambientes educativos.
4. Estudios relacionados con las interacciones profesor-alumno desde una dimensión psico

Criterios de exclusión

1. Estudios en niveles educativos distintos al nivel básico (preescolar, primaria y secundaria).
2. Estudios, que no tienen una relación con el análisis de interacciones profesor alumno en ambientes escolares.

ANÁLISIS CONCEPTUAL Y EMPIRICO

El análisis histórico conceptual y empírico integra perspectivas teóricas y empíricas de las interacciones profesor-alumno en contextos educativos inclusivos. La codificación temática implica la identificación, categorización y sistematización de problemas emergentes que facilita la organización y comparación de los hallazgos entre diferentes enfoques teóricos (Gale et al., 2013; Noble & Smith, 2015). Este método puede contribuir a la identificación en los textos las contingencias interindividuales descritas que se presentan en el aula (Guevara et. al. 2011).

1. Familiarización con los datos. Se realizó una lectura exhaustiva de cada artículo, identificando los con-

ceptos clave, las perspectivas teóricas y los principales hallazgos de cada estudio.

2. Codificación abierta. Se procedió a la codificación inicial de los temas más relevantes, estableciendo categorías amplias relacionadas con las interacciones profesor-alumno, la inclusión educativa y la diversidad biográfica.
3. Codificación axial. Se agruparon las categorías iniciales en temas más específicos, como estrategias pedagógicas inclusivas, adaptación curricular, relaciones interpersonales y gestión de la diversidad.
4. Categorización selectiva. Se organizaron los temas identificados en categorías principales y subcategorías, con el fin de construir un marco conceptual y empírico que permita integrar los hallazgos de manera coherente.

Instrumentos y validación de datos

El estudio utilizó una ficha de registro en formato Excel para documentar los datos clave de cada artículo seleccionado, incluyendo el año de publicación, autores principales, nivel educativo, palabras clave, enfoque metodológico y los resultados más relevantes. La organización sistemática de esta información permitió establecer relaciones conceptuales entre los estudios revisados, garantizando la validez de los datos obtenidos y facilitando la triangulación teórica entre diferentes enfoques (Lincoln & Guba, 1985).

Se han identificado cuatro dimensiones fundamentales en las interacciones profesor-alumno en contextos educativos inclusivos: *afectiva, académica, social y pedagógica*. Estas categorías surgen a partir de la revisión de literatura encontrada y reflejan componentes clave que permiten identificar una

dinámica educativa que puede facilitar la inclusión y el aprendizaje de los estudiantes.

1. Dimensión Afectiva

La dimensión afectiva aborda la calidad de las relaciones emocionales entre el docente y los estudiantes, así como el ambiente emocional que se construye en el aula. La literatura revisada destaca que las interacciones afectivas, caracterizadas por la empatía, el respeto y la confianza mutua, son esenciales para fomentar un entorno inclusivo y propicio para el aprendizaje.

Los estudios revisados sugieren que un clima emocional positivo en el aula mejora no solo el rendimiento académico, sino también el bienestar socioemocional de los estudiantes (Foo & Kutty, 2023). La creación de relaciones afectivas positivas contribuye a un mayor compromiso en el aprendizaje y facilita la integración de estudiantes con requerimientos educativos especiales, quienes suelen ser más vulnerables en contextos educativos rígidos (Guevara & Mares, 2010). Además, se ha comprobado que el vínculo emocional con el docente incrementa la autoestima del alumno, mejora su disposición para aprender y fomenta habilidades interpersonales saludables.

En el enfoque inclusivo, los docentes son agentes clave para modelar interacciones afectivas positivas que generen un ambiente de apoyo y aceptación, promoviendo así la participación y la cohesión social dentro del aula (Bautista et al., 2018). Por ello, se recomienda que los docentes reciban capacitación específica en competencias socioemocionales para manejar situaciones de conflicto y fortalecer el clima relacional.

2. Dimensión académica

En la dimensión académica, se exploran las prácticas pedagógicas adoptadas por los docentes para optimizar el aprendizaje de los

estudiantes, especialmente aquellos con características y necesidades diversas. Los hallazgos muestran una transición de metodologías tradicionales hacia enfoques más colaborativos y centrados en el estudiante (Sanahuja et al., 2020).

Se identifican estrategias distintas: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje colaborativo y la autoevaluación como herramientas fundamentales para atender la diversidad biográfica y las distintas trayectorias de los estudiantes (Mares Cárdenas et al., 2018). Estas estrategias permiten a los estudiantes desarrollar habilidades críticas, fomentar la autonomía en su aprendizaje y asumir un rol más activo en su proceso formativo.

En contextos educativos inclusivos, estas prácticas pedagógicas han demostrado ser efectivas para mejorar la retención de conocimientos y la transferencia de habilidades (Foo & Kutty, 2023). En este sentido, la formación docente se considera un componente central para implementar enfoques pedagógicos inclusivos. Guevara y Mares (2010), han señalado que los docentes deben ser preparados para ajustar sus métodos y contenidos en función de las respuestas y necesidades emergentes de los estudiantes.

3. Dimensión social

En la dimensión social, se analizan las interacciones interpersonales entre los estudiantes y la capacidad de los docentes para gestionar un aula diversa. Esta dimensión destaca la importancia de las contingencias sociales y los sistemas de reciprocidad en la creación de un ambiente de convivencia inclusivo.

La gestión de la diversidad por parte de los docentes implica la creación de espacios

para el diálogo y la colaboración entre los estudiantes. La literatura sugiere que promover actividades grupales y de resolución conjunta de problemas permite a los estudiantes desarrollar habilidades sociales fundamentales, como la empatía, el respeto por las diferencias, y la resolución de conflictos (Jiménez & Guevara, 2018). Además, se destaca la importancia de actividades que fomentan la participación de los estudiantes, especialmente aquellos que, por sus diferencias biográficas, pueden estar en situación de vulnerabilidad (Bautista et al., 2016).

4. Dimensión pedagógica

En la dimensión pedagógica, se estudian los enfoques de enseñanza y las estrategias didácticas adoptadas por los docentes para optimizar el aprendizaje de los estudiantes en contextos educativos inclusivos. Los hallazgos sugieren que la adopción de enfoques pedagógicos contemporáneos, como el aprendizaje colaborativo y el enfoque constructivista, facilita la participación de todos los estudiantes y promueve una educación inclusiva.

Estas estrategias se basan en una concepción dinámica del aprendizaje, donde los estudiantes son agentes activos en su proceso formativo y tienen la oportunidad de construir conocimientos a través de la experiencia y la interacción (Bautista et al., 2016; Foo & Kutty, 2023). Además, los estudios revisados subrayan la importancia de implementar métodos de evaluación integral, que incluyen la autoevaluación y la coevaluación, para valorar de manera justa y equitativa los logros de los estudiantes, respetando sus características y ritmos de aprendizaje (Sanahuja et al., 2020).

Tabla 1

Enfoque tradicional y enfoque contemporáneo en la interacción educativa.

Aspecto	Enfoque Tradicional	Enfoque Contemporáneo
Características	Enseñanza unidireccional centrada en el profesor. Profesor como principal fuente de conocimiento	Interacción bidireccional y colaborativa. Reconocimiento del estudiante como participante activo
Métodos Pedagógicos	Métodos basados en la memorización y repetición. Evaluación centrada en pruebas estandarizadas	Métodos constructivistas y colaborativos. Evaluación integral, incluyendo autoevaluación y evaluación por pares
Relación Profesor-Alumno	Relación formal y autoritaria. Poco reconocimiento de las necesidades individuales	Relación abierta y flexible. Fomento del diálogo, debate y reflexión crítica

La tabla 1 resume las diferencias clave entre los enfoques tradicional y contemporáneo en la interacción educativa, destacando las características, los métodos pedagógicos y la relación profesor-alumno en cada enfoque. Las citas proporcionadas ofrecen una referencia para la fuente de la información en cada categoría. Se identifica un contraste entre los enfoques tradicionales y contemporáneos en la interacción educativa respecto a la relación profesor-alumno, métodos pedagógicos y características del proceso de enseñanza. El enfoque centrado en el estudiante está alineado con la propuesta de Ribes (2018), quien sostiene que la educación debe adaptarse a los criterios de la escuela como institución y a las características individuales de cada alumno (Ribes, 2021). Desde esta perspectiva la enseñanza es un conjunto de habilidades funcionales que tiene sentido como practica social.

Características de la Enseñanza

En el enfoque contemporáneo, se promueve una interacción bidireccional y colaborativa. Desde esta perspectiva las acciones de los docentes y estudiantes no solo son interdependientes, sino que se ajustan funcionalmente a las características específicas de los objetos de aprendizaje en un contexto educativo particular (Ribes & López, 2018). El docente asume el rol de facilitador de las experiencias de aprendizaje, en función de necesidades que manifiestan los estudiantes en tiempo real.

Métodos pedagógicos

La tabla 1, sugiere que en el enfoque contemporáneo las estrategias de evaluación involucran que involucran al estudiante y promueven habilidades de autorregulación y reflexión crítica (Ribes, 2022), la evaluación se convierte en una herramienta para el aprendizaje comprensivo. El estudiante no es solo un receptor de conocimientos, sino un participante crítico de su propio proceso de

aprendizaje en función de los objetivos y expectativas del contexto. En palabras de González y Morales (2019), la autoevaluación como un proceso reflexivo contribuye al reconocimiento de las propias capacidades y límites, así como, la gestión del aprendizaje de forma autónoma.

Relación Profesor-Alumno

La relación profesor-alumno evoluciona de un modelo formal y autoritario hacia una relación flexible y dialogante, característica del enfoque contemporáneo; se promueve la reflexión crítica y el cambio de comportamiento, respecto a los objetos de aprendizaje (Ribes, 2019). En el modelo contemporáneo, el docente se convierte en un facilitador que fomenta la comunicación abierta y la reflexión sobre los contenidos aprendizaje, permitiendo que el estudiante participe activamente en la construcción del conocimiento.

En este sentido, el enfoque interconductual propuesto por Ribes (2018, 2023) sugiere que el proceso de enseñanza debe facilitar un ambiente de adaptación y reciprocidad en el cual el estudiante puede interpretar, negociar y ajustar su comportamiento conforme al contexto de aprendizaje, permitiéndole así desarrollar un sentido de autonomía y responsabilidad. (Ribes & Ibáñez, 2019). Este cambio hacia una relación dialogante y de apoyo también ha sido documentado por Castro y Pérez (2021), quienes destacan que la comunicación abierta y el respeto mutuo en el aula son factores determinantes para crear un ambiente inclusivo, donde cada estudiante se sienta valorado y respetado en sus diferencias individuales.

El proceso de enseñanza debe facilitar un ambiente de adaptación y reciprocidad; el estudiante puede interpretar, negociar y ajustar su comportamiento al objeto de aprendizaje

con autonomía y responsabilidad. (Ribes & Ibáñez, 2019). Este cambio hacia una relación dialogante y de apoyo también ha sido documentado por Castro y Pérez (2021), quienes destacan que la comunicación abierta y el respeto mutuo en el aula son factores determinantes para crear un ambiente inclusivo, donde cada estudiante se sienta valorado y respetado en sus diferencias individuales.

La tabla 2 clasifica las interacciones profesor-alumno en dimensiones clave que incluyen lo psicológico, lo sociológico, el lenguaje y lo pedagógico. Esta organización obedece a la necesidad de encontrar la confluencia con el enfoque interconductual de Ribes, donde se plantea que la conducta educativa es el resultado de contingencias contextuales específicas y debe comprenderse desde un enfoque integral que contemple la multidimensionalidad del aula y de las relaciones interpersonales (Ribes, 2022). Este modelo ofrece una visión completa del comportamiento en el aula, permitiendo identificar cómo cada dimensión aporta a la construcción de experiencias de aprendizaje significativas.

Dimensión Psicológica.

La dimensión psicológica en los artículos revisados se centra en la relación cognición y comportamiento en el contexto educativo. Ribes (2022) sostiene que la cognición no es un proceso aislado o interno, sino como una construcción social que se modula a partir de las interacciones del estudiante y el profesor en el entorno escolar. Este enfoque redefine la conducta cognitiva como una respuesta adaptativa y circunstancial, dependiente de las contingencias específicas que tiene lugar en el aula.

Tabla 2

Dimensiones disciplinares clave en el análisis de las interacciones profesor-alumno.

Dimensión Disciplinar	Aspecto	Descripción
Psicológica	Cognición y el Comportamiento	Analiza la influencia recíproca entre los procesos cognitivos de los estudiantes y las interacciones en el aula.
Sociológica	Dinámicas Sociales en el Aula	Examina el impacto de las estructuras sociales y normas culturales en las interacciones profesor-alumno.
Lingüística	Comunicación en el Aula	Se enfoca en los aspectos del lenguaje y comunicación, incluyendo el lenguaje no verbal, en la interacción educativa.
Pedagógica	Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje	Analiza cómo las estrategias y métodos pedagógicos del profesor afectan la interacción y aprendizaje de los estudiantes.

La adaptación conductual implica que tanto el docente como el alumno ajustan sus comportamientos con base en las demandas del contexto educativo; proceso continuo de ajuste que responde a las necesidades individuales y a los criterios del grupo social (Ribes, 2021). Este ajuste señala Ortega y López (2020) permite que los estudiantes se sientan comprendidos y valorados, como individuos particulares, especialmente en ambientes en donde la diversidad en habilidades y estilos de aprendizaje es la norma.

Los hallazgos de López y Herrera (2021) sugieren que los estudiantes que perciben un alto nivel de reciprocidad por parte sus docentes muestran mayor motivación, compromiso y rendimiento académico. La reciprocidad en el aula favorece un ambiente de aprendizaje inclusivo, en este entorno las relaciones interpersonales de apoyo y ajuste mutuo son la base para el desarrollo académico y emocional.

De acuerdo con Ribes (2021), el análisis del comportamiento en el aula no puede separarse de las contingencias del ámbito escolar. Estas contingencias se pueden identificar en el diseño del currículo, la planeación de la experiencia educativa y el ámbito escolar, no como elementos aislados sino en relación con el alumno. Pérez y Morales (2021) sostienen que los estudiantes se benefician en términos de motivación y adaptación conductual cuando el contexto educativo está estructurado para responder a las diferencias individuales, incluyendo el estilo de aprendizaje, las habilidades y aptitudes de los estudiantes.

La dimensión psicológica es particularmente relevante en un aula inclusiva, donde la diversidad de habilidades y experiencias de los estudiantes exige una respuesta flexible y ajustada. Estudios como el de Bautista et al. (2018) destacan que, en un *contexto inclusivo*, los docentes deben ser especialmente

sensibles a los cambios en el comportamiento de los estudiantes, interpretándolos como respuestas adaptativas que reflejan su relación con las demandas del aula y su capacidad de ajustarse a las expectativas de los docentes.

Dimensión Sociológica

La dimensión sociológica de las interacciones profesor-alumno subraya que el aula no es solo un espacio de intercambio de conocimientos, sino también un entorno social en el cual las normas, expectativas y valores culturales desempeñan un rol central en la configuración de las relaciones y el comportamiento educativo. Según Ribes (2021), estas interacciones educativas son tanto interpersonales como sociales y están fuertemente influenciadas por las normas culturales y los roles sociales que cada participante asume en el contexto escolar.

Este enfoque amplía la perspectiva de la enseñanza, sugiriendo que el éxito en los aprendizajes de los estudiantes depende no solo de los contenidos y las habilidades pedagógicas, sino también de la habilidad para reconocer y gestionar los elementos sociales que impactan en el aprendizaje. De esta manera, desde la propuesta de Ribes (2018, 2021) la conducta en el aula está condicionada por normas de convivencia y prácticas sociales, que modulan la forma en que los estudiantes y los docentes se perciben y responden entre sí. La capacidad del docente para reconocer y adaptar las normas y expectativas sociales a las particularidades de cada miembro del grupo escolar es clave para fomentar un entorno inclusivo, donde los estudiantes se sientan seguros y apoyados para participar activamente en su proceso de aprendizaje.

La dimensión sociológica enfatiza que las normas culturales y los valores que prevalecen en el entorno escolar pueden tener tanto

un efecto positivo como negativo en la dinámica de convivencia. Sanahuja et al. (2020) señalan que, en aulas culturalmente diversas, el reconocimiento y la gestión efectiva de las normas culturales son esenciales para una convivencia armónica. Esto es particularmente relevante en el caso de estudiantes de diferentes orígenes, pues cada uno trae consigo un conjunto único de experiencias y valores que pueden influir en su manera de interactuar y participar en el aula.

Cuando los docentes adoptan estrategias pedagógicas (que de alguna forma se consideran inclusivas) que reconocen y respetan estas diferencias culturales, se promueve un ambiente de respeto y equidad. En este contexto, estudios recientes indican que los estudiantes de entornos culturalmente diversos se benefician de la implementación de prácticas de enseñanza culturalmente sensibles, lo que incrementa su sentido de pertenencia y motivación (García & Ramírez, 2021). Este tipo de prácticas permiten que los estudiantes se sientan valorados en sus diferencias y, al mismo tiempo, fomentan una interacción social que enriquece el aprendizaje colectivo.

Dimensión lingüística.

El lenguaje constituye el medio en el que tienen lugar las prácticas sociales compartidas, interacciones que tienen lugar entre el docente y el alumno, relaciones que transforman el comportamiento de los participantes (Ribes, 2018).

Una de estas relaciones es la que tiene lugar en la comunicación que se establece a partir de los modos del lenguaje que hacen posible que el contacto, como relación funcional, tenga lugar entre el estudiante y el docente a través de gestos, vocalizaciones o textos. Además, la retroalimentación constante permite a los estudiantes comprender mejor los

contenidos y sentirse valorados en sus intervenciones, lo que aumenta su motivación y compromiso con el proceso educativo (Gomez & Ribes, 2008, 2014; Ribes, 2023).

El lenguaje también permite adaptar los contenidos pedagógicos a las características y necesidades individuales de los estudiantes, lo cual es fundamental en un aula con orientación inclusiva (Pérez & Morales, 2021). El lenguaje facilita el aprendizaje y contribuye al desarrollo socioemocional del estudiante (Bautista et al., 2018).

Dimensión Pedagógica

La dimensión pedagógica destaca que los métodos de enseñanza deben adaptarse a las necesidades y características de cada estudiante (Ribes, 2023). Esta adaptación implica un proceso flexible y colaborativo en el que los estudiantes no solo reciben conocimientos, sino que también se les capacita para autogestionar y personalizar su aprendizaje. Desde esta perspectiva las estrategias pedagógicas deben adaptarse a las características de cada uno de los estudiantes. Esto no solo implica cambios en el contenido, sino también en la manera de presentarlo, el ritmo de la enseñanza y la complejidad con la que se enseñan los contenidos de aprendizaje. Martínez-Maldonado et al. (2019) demostraron que el uso de metodologías flexibles en el aula incrementa la participación y el compromiso de los estudiantes, quienes, al percibir que su ritmo y estilo de aprendizaje son valorados, se sienten más motivados para involucrarse en el proceso educativo. Asimismo, esta adaptación permite que los estudiantes con diferentes niveles de habilidad y conocimiento se sientan incluidos y respetados, lo que es crucial en un entorno de aprendizaje inclusivo.

Bajo esta lógica, Bautista et al. (2018) subrayan que los métodos pedagógicos permiten a los estudiantes trabajar a su propio ritmo,

lo cual es particularmente *enriquecedor para aquellos* con requerimientos educativos especiales, quienes, en un entorno de aprendizaje tradicional, pueden tener dificultades para mantener el mismo ritmo que sus compañeros. En este sentido, el aprendizaje implica que el docente no solo actúa como transmisor de conocimientos, sino que también facilita las condiciones necesarias para que el estudiante participe activamente en su propio desarrollo.

La inclusión en el contexto educativo se ve favorecida cuando el docente permite a cada estudiante avanzar a su propio ritmo, según sus capacidades y necesidades. La investigación de Ortega y López (2020) destaca que los estudiantes con requerimientos educativos especiales se benefician particularmente de métodos pedagógicos que consideran sus habilidades y limitaciones. La flexibilidad en la enseñanza facilita que estos estudiantes tengan acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje que sus compañeros, promoviendo la equidad y la justicia social en el ámbito educativo.

COMENTARIOS

La interacción entre docentes y estudiantes es un tema central en la investigación, su importancia se manifiesta en los estudios que analizan este problema desde diferentes perspectivas teóricas y contextos educativos. La revisión de la literatura evidencia la relevancia teórica y conceptual del análisis contingencial desde la conducta operante y desde una lógica de campo en diversos ámbitos de la interacción humana, desde las relaciones madre-hijo hasta el ámbito educativo, social y clínico.

Los estudios sustentados en el análisis contingencial y enfoques sustentados en una lógica de campo muestran la importancia de la relación condicional entre el profesor y el alumno en el ámbito escolar (Gómez, 2016;

Guevara & Mares, 2010; López, 2011), y la necesidad de extender la lógica de la teoría a la solución de problemas concretos en el aula. Por ejemplo, la evaluación y observación sistemáticas para la mejora de prácticas comportamentales (LoCasale-Crouch et al., 2016; Rubio & Santoyo, 2004).

La educación es un proceso social, el docente y el alumno participan en la construcción de conocimientos, desarrollo de habilidades y aptitudes socialmente pertinentes. La labor docente trasciende la mera transmisión de conocimientos, incluye una gestión eficiente del aula, interacciones sociales pertinentes y adaptación a las necesidades de los estudiantes.

Los textos revisados enfatizan la importancia de las políticas educativas respecto a la educación inclusiva; estas se han convertido en el eje central del currículo, la formación docente y la infraestructura escolar (Molbæk, 2018; Sanahuja, Moliner y Moliner, 2020), la relación afectiva entre el profesor y el alumno, el rendimiento académico y la evaluación del docente (Castro & Pérez, 2021) entre otros aspectos. Bautista et al. (2016) realizaron una revisión sistemática sobre estudios relacionados con la interacción social de estudiantes con discapacidad en la escuela regular. El estudio destaca la importancia de la inclusión educativa y la interacción social para el desarrollo personal y académico de los estudiantes con discapacidad.

Los hallazgos de Rubio y Santoyo (2004), Guevara et al. (2005), y Jiménez & Guevara (2008), demuestran la necesidad de promover interacciones funcionales de distinto tipo para mejorar habilidades y aptitudes disciplinares y de vida. Gómez (2016), Ribes y Pulido (2014), Mares et al. (2018), Rubio y Santoyo (2004) destacan la solución de problemas de comportamiento en la educación básica, y la influencia del lenguaje en el ámbito

escolar. Jiménez & Guevara (2008, 2019) subrayan el papel de los objetos de referencia en el aprendizaje de competencias contextuales básicas. Los estudios revisados resaltan la necesidad de mejorar la calidad de las interacciones entre maestros y estudiantes, sugiriendo que una capacitación y programas diseñados sistemáticamente pueden optimizar dichas interacciones.

Mares et al. (2018) analizaron las interacciones entre profesor, estudiante y objeto educativo en clases de primaria. Encontraron que la mayor parte del tiempo de clase se dedica a interacciones contextuales, y que los libros de texto y materiales didácticos juegan un papel crucial en la configuración de estas interacciones. Este estudio resalta la importancia de los recursos educativos en la dinámica del aula y sugiere que los cambios curriculares pueden influir en la naturaleza de las interacciones

Mares et al. (2024), evalúan el impacto de las interacciones sustitutivas de un programa instruccional diseñado para docentes de segundo grado. Los resultados del estudio mostraron diferencias significativas en la promoción de interacciones sustitutivas referenciales entre el grupo experimental y el grupo control después de la instrucción. Sin embargo, no se observó un incremento en la promoción de interacciones sustitutivas no referenciales. Los hallazgos descritos destacan la importancia de las interacciones docente-estudiante en la emergencia de competencias disciplinares y de vida.

Estos estudios destacan la importancia de interacción profesor-alumno, estas pueden mejorar el aprendizaje, la motivación y el bienestar de los estudiantes. La información analizada arroja luz sobre aspectos cruciales de las interacciones profesor-alumno y su impacto en el ámbito educativo, destacando la

necesidad de enfocarse en prácticas educativas inclusivas y efectivas. En esta revisión destaca la inclusión de los estudiantes con requerimientos especiales, así como la formación de los docentes. Estos programas educativos requieren una adaptación significativa del currículo, la infraestructura y la capacitación docente.

REFERENCIAS

- Bautista, M., Turnbull, B., & Vidal, A. (2018). Estrategias pedagógicas inclusivas en el aula: Un estudio sobre la adaptación a las necesidades individuales. *Psicología Iberoamericana*, 24(1), 45-58.
- Bautista, M., Turnbull, B., Saad, E., & Vidal, A. I. (2016). La interacción de alumnos con discapacidad y sus pares en la escuela regular. *Psicología Iberoamericana*, 24(1), 8-18. Retrieved from <https://www.redalyc.org/journal/1339/133947583003/html/>
- Castro, R., & Pérez, L. (2021). El papel del diálogo en el desarrollo de un aula inclusiva: una revisión teórica. *Revista de Psicología y Educación*, 32(3), 165-179. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2021.03.014>
- Foo, S. Y., & Kutty, F. M. (2023). A Study of Primary School Students in Johor: The Role of Temperament and Teacher-Student Relationships in Student Engagement. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 12(2), 97-113. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v12-i2/16519>
- Gale, N., Heath, G., Cameron, E., Rashid, S., & Redwood, S. (2013). Uso del método de marco para el análisis de datos cualitativos en la investigación sanitaria multidisciplinaria. *BMC Medical Research Methodology*, 13, 117. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-117>
- García, R., & Ramírez, L. (2021). Prácticas inclusivas y adaptación de la conducta en el contexto educativo: Un análisis desde la psicología interconductual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 78-94. <https://doi.org/10.5565/rev/inclusion.3129>
- Gómez Fuentes, A.D., & Ribes E. (2008). Adquisición y transferencia de una discriminación condicional del primer orden en distintos modos del lenguaje. *Acta Comportamental*, 16(2), 183-209.
- Gómez Fuentes, A.D., & Ribes Iñesta, E. (2014, mayo-octubre). Adquisición y transferencia de una discriminación condicional de segundo orden en distintos modos de lenguaje. *Journal of Behavior Health & Social Issues*, 6(1), 89-106.
- Gómez, J. (2016). Análisis contingencial: una propuesta de intervención en un caso clínico. *CASUS*, 1(1), 34-40.
- Los estudios relacionados con la enseñanza y el aprendizaje deberían considerar a todos los elementos que participan en el ámbito escolar, incluyendo al profesor y al alumno, quienes son fundamentales en la emergencia del comportamiento socialmente pertinente.

- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6258750>
- González, M., & Morales, J. (2019). Autoevaluación y coevaluación como prácticas de reflexión en el aula: un enfoque constructivista. *Educación y Ciencia*, 27(1), 78-94. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29838.19528>
- Guevara, Y., & Mares, G. (2010). Análisis de las interacciones madre-hijo retardado: una perspectiva interconductual. *Acta Comportamental. Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 2(1). Recuperado de <https://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/18226>
- Guevara, Y., & Mares, G. (2010). Análisis de las interacciones madre-hijo retardado: una perspectiva interconductual. *Acta Comportamental: Revista Latina De Análisis Del Comportamiento*, 2(1). <https://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/18226>
- Guevara, Y., Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Sánchez, B., & Rocha, H. (2005). Niveles de interacción que se propician en alumnos de educación primaria durante la enseñanza de la materia español. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 31(1), 23-45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59331102>
- Guevara, Y., Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Sánchez, B., & Rocha, H. (2011). Interaction levels fostered during spanish language classes in elementary education students. *Mexican Journal of Behavior Analysis*, 31(1), 23-45. <https://doi.org/10.5514/rmac.v31.i1.23229>
- Gyeltshen, S., & Gyeltshen, N. (2022). The Impact of Supportive Teacher-Student Relationships on Academic Performance. *Asian Journal of Advanced Research and Reports*, 16(12), 15-34. <https://doi.org/10.9734/ajarr/2022/v16i12446>
- Ibáñez, C., & Meraz, M. (2007). Aprendizaje de competencias contextuales: efectos de la presencia/ausencia del objetivo instructivo y del objeto referente. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 33(1), 79-98. <http://www.journals.unam.mx/index.php/rmac/article/view/16268>
- Jiménez, D. & Guevara, Y. (2008). Comparación de dos estrategias de intervención en interacciones Madre-hijo. Su relación con el rendimiento escolar. *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 34(2), 221-246. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-45342008000200007&lng=es&tlng=es
- Jiménez, D., & Guevara, Y. (2019). El ajuste conductual en el aula y su impacto en el rendimiento académico. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(3), 45-63. <https://doi.org/10.20510/revinclusion.v12n3.2019>
- LoCasale-Crouch, J., Vitiello, G., Hasbrouck, S., Cruz Aguayo, Y., Schodt, S. C., Hamre, B., Kraft-Sayre, M. E., Melo, C., Pianta, R., & Romo, F. (2016). Cómo medir lo que importa en las aulas de primera infancia: un enfoque sobre las interacciones educadora-

- niño. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(1).
<https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.6>
- López, F. (2011). El estudio observacional de las interacciones sociales. *Revista Mexicana De Análisis De La Conducta*, 1(2), 19–38. <https://doi.org/10.5514/rmac.v1.i2.27155>
- López, F., & Herrera, S. (2021). La reciprocidad de expectativas en la interacción profesor-alumno y su relación con el rendimiento académico. *Estudios sobre Educación*, 37, 87-102. <https://doi.org/10.5565/rev/ese.2379>
- Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Rivas, O., & Rocha, H. (2004). Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 721-745. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=14002209>
- Mares, M. G., Rueda, E., Rivas, O., Rocha, H., González, L. F., & Carrascoza, C. A. (2018). Complejidad de las interacciones maestro-alumnos-objetos educativos en primaria en México. *Mexican Journal of Behavior Analysis*, 44(1).
<https://doi.org/10.5514/rmac.v44.i1.65351>
- Martínez-Maldonado, P., Armengol, C., & Muñoz, J. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 55-78.
- Molbaek, M. (2018). Estrategias de enseñanza inclusiva: dimensiones y agendas. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 22 (10), 1048-1061. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1414578>
- Noble, H., & Smith, J. (2015). Cuestiones de validez y fiabilidad en la investigación cualitativa. *Enfermería basada en la evidencia*, 18 (2), 34-35.
- Ortega, D., & López, F. (2020). La construcción de la autonomía en el aprendizaje mediante la colaboración en el aula inclusiva. *Psicología Educativa*, 36(1), 45-61.
<https://doi.org/10.1016/j.edu.2020.10.007>
- Pérez, M., & Morales, J. (2021). Impacto del lenguaje inclusivo en la motivación y comprensión en el aula. *Revista de Psicología Educativa*, 28(2), 145-160. <https://doi.org/10.1080/11356521.2021.05.032>
- Ribes, E. (2018). *El estudio científico de la conducta individual: Una introducción a la teoría de la psicología*. Mexico: Manual Moderno.
- Ribes, E. (2019). El aprendizaje en contextos educativos: Un análisis desde la interconducta. *Cahiers de Psicología Educativa*, 27, 23-40.
- Ribes, E. (2021). Hacia una psicología interconductual de la enseñanza: El rol del contexto y la adaptación educativa. *Psicología y Sociedad*, 33(4), 101-115.
- Ribes, E. (2021). *Teoría de la Psicología: Corolarios*. España: Co-presencias
- Ribes, E. (2022). La psicología interconductual y la construcción de la conducta en ambientes educativos inclusivos. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 31(2), 89-103.

- Ribes, E. (2023). *Teoría de la Psicología: Reflexiones últimas*. Granada, España: Co-Presencias
- Ribes, E., & Ibáñez, C. (2019). El lenguaje como interacción educativa: Propuestas desde la psicología interconductual. *Cahiers de Psychologie Éducative*, 27, 15-30.
- Ribes, E., & López, F. (2018). Reciprocidad y contingencias interindividuales en la educación. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 23(1), 45-58.
- Ribes, E., Pulido, L. (2014). Reciprocidad, tipos de contingencias sociales sistémicas y lenguaje: investigación de las interacciones interindividuales. *Cahiers de Psychologie Politique* (25). https://doi.org/10.34745/numrev_876
- Rico-Gómez, M. L., & Ponce Gea, A.I. (2022). El docente del siglo XXI: perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 77-101. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000100077&lng=es&tlng=es.
- Rubio P., & Santoyo, C. (2004). Interacciones sociales de niños con necesidades educativas especiales: Un enfoque funcional. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta= Mexican Journal of Behavior Analysis*, 30(1), 1-22. <http://rmac-mx.org/interacciones-sociales-de-ninos-con-necesidades-educativas-especiales-un-enfoque-funcional/>
- Salum, J. (2020). Thinking, a diverse and inclusive process: an epistemological look. *Philosophy Study*, 10 (9), 537-543. <https://doi.org/10.17265/2159-5313/2020.09.004>
- Sanahuja A., Moliner O., & Moliner L. (2020). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas? *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 497-506. <https://doi.org/10.5209/rced.65774>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudios 2022 y Marco Curricular completo. https://docentesaldia.com/?url=https%3A%2F%2Fdocentesaldia.com%2F2022%2F12%2F27%2Fplan-de-estudios-2022-de-la-educacion-basica-y-marco-curricular-resumen-completo%2F%23google_vignette

REQUISITOS PARA PUBLICACIÓN

ENVÍO DE ARTÍCULOS:

1. Todos los artículos deberán dirigirse al Editor y/o Coeditores de la revista IPyE: Psicología y Educación, Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana y archivo con formato Word, así como los cuadros e ilustraciones debidamente insertados en el lugar que correspondan. Se acusará recibo del manuscrito por vía electrónica. Deberán adjuntarse a los textos la dirección completa de cada uno de los autores, el número de teléfono de la institución donde laboren, así como sus direcciones electrónicas.
2. La revista IPyE: Psicología y Educación recibe trabajos en las modalidades de estudios aplicados en psicología, educación y desarrollo humano; experimentales sobre comportamiento humano; evaluativos o diagnósticos; análisis conceptuales e históricos; ensayo e informes de intervención en el área de salud, psicológica o educativa; propuestas teóricas.
3. Los trabajos deberán enviarse a la siguiente dirección: ipye@uv.mx
4. Aun cuando la revista publica en idioma español, los autores deberán acompañar sus artículos de un resumen en este idioma y en inglés, y utilizando un máximo de cinco descriptores o palabras clave que indiquen el contenido temático del texto en ambos idiomas. En el resumen deberán señalarse los objetivos del trabajo, sus alcances, la metodología utilizada y los principales resultados. Su extensión no excederá las 250 palabras.
5. Los artículos se acompañarán de una declaración que indique su carácter inédito y el compromiso de que, de aceptarse, no se enviarán a ninguna otra revista, aun cuando sean modificados, a menos que medie la autorización expresa del Editor.

EXTENSIÓN Y PRESENTACIÓN:

6. El artículo no deberá exceder de quince páginas en interlineado sencillo y utilizando la fuente Arial de doce puntos. Los márgenes izquierdo y derecho medirán por lo menos dos centímetros y medio.
7. Los artículos serán sometidos a un arbitraje del contenido para determinar su aceptación para ser publicado. El dictamen será enviado a sus correos proporcionados.
8. Los artículos aceptados se someterán a una revisión editorial que puede incluir, en caso necesario, la condensación del texto, la corrección del estilo y la supresión o adición de cuadros, ilustraciones y anexos, sin que por ello se modifique el sentido del artículo.
9. El título del artículo, no debe exceder de quince palabras y describirá el contenido clara, exacta y concisamente, en inglés y en español.
10. El nombre y el apellido del autor o autores se anotará inmediatamente abajo del título, omitiendo su grado académico o profesión. En nota al pie de la primera página se indicará el nombre de la institución en que labora(n) el autor o autores y la dirección electrónica a la que pueden solicitarse(s) copias del artículo.
11. En los trabajos experimentales, el texto estará dividido en Introducción, Método (materiales, sujetos, etc.), Resultados/Discusión y Conclusiones. Este modelo no comprende los artículos redactados en forma de ensayo, reseña bibliográfica comentada, crítica o analítica, los que serán divididos en títulos, subtítulos y apartados dependiendo del contenido.
12. En caso de requerirse notas al pie de página, no se identificarán con asteriscos sino con números sucesivos.

REFERENCIAS:

13. La lista de referencias anotada al final deberá corresponder con las indicadas en el cuerpo del artículo y estar actualizadas. Al final del artículo, dichas referencias se presentarán en orden alfabético tomando como base el apellido del autor principal. Las referencias deberán incluir el DOI cuando éstas se encuentren disponibles.

14. Se seguirán, en todos los casos, las indicaciones que al efecto ha formulado la Asociación Psicológica Americana en la última versión de su *Manual de Publicaciones*.

CUADROS, TABLAS O FIGURAS:

15. Los cuadros, tablas o figuras se presentarán en Word y deberán estar intercalados en el lugar que correspondan dentro del artículo. No se aceptará que estos auxiliares visuales se envíen como archivos adjuntos. Se acompañarán de un título breve y claro, ordenados con números sucesivos.

16. Sólo se aceptarán gráficas, diagramas, dibujos lineales o mapas, pero no fotografías. En el caso de que no sean originales del autor, deberá especificarse la fuente.

17. En todos los casos, se seguirán las indicaciones que al efecto ha formulado la Asociación Psicológica Americana en la última versión de su *Manual de Publicaciones*.

18. En ningún caso se aceptarán artículos que no cumplan con los requisitos de publicación señalados arriba.

ARBITRAJE:

19. Posteriormente al arbitraje de los trabajos recibidos se notificará a los autores, vía electrónica, la aceptación o de rechazo de su documento, se anexarán los dictámenes correspondientes.

20. No se extenderán a los autores cartas de aceptación de su trabajo, pero se les remitirá la separata correspondiente por vía electrónica.

**Esta revista se terminó de imprimir en el mes
de Diciembre del 2024, en el Taller Editorial Ha-
cerse de Palabras, Gardenia #26 Fracc. Briones
C.P. 91612, Xalapa, Ver.
Tel. (228) 6883130**

buzon@hacersedepalabras.com.mx