

ΨSICOLOGÍA, EDUCACIÓN & SOCIEDAD

REVISTA DE INVESTIGACIÓN Y DIFUSIÓN

ISSN: 2954-4378

Vol. 5, núm. 9, enero-junio de 2026



Omar Benitez Favela, *El ruego*, 2014, mixta/tela



Director-Editor Responsable

José Jaime Paulín Larracochea
Universidad Autónoma de Querétaro, México

Editores Asociados

Carlos Clemente Martínez Trejo
Centro de Investigación en Ciencias de Información Geoespacial, México
Cintli Carolina Carbajal Valenzuela
Universidad Autónoma de Querétaro, México
Evelyn Diez-Martínez Day
Universidad Autónoma de Querétaro, México
José Domingo Schievenini Stefanoni
Universidad Autónoma de Querétaro, México
Luis Gregorio Iglesias Sahagún
Universidad Autónoma de Querétaro, México
Patricia Roitman Genoud
Universidad Autónoma de Querétaro, México

Asistente Editorial

Ramsés Jabín Oviedo Pérez
Universidad Autónoma de Querétaro, México

Comité Editorial

Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes
Universidad Autónoma de Querétaro, México
Hans Hiram Pacheco García
Universidad Autónoma de Zacatecas, México
Luis Rodolfo Ibarra Rivas
Universidad Autónoma de Querétaro, México
María Xochitl Raquel González Loyola Pérez
Universidad Autónoma de Querétaro, México
Pedro Alejandro Flores Crespo
Universidad Autónoma de Querétaro, México
Rolando Javier Salinas García
Universidad Autónoma de Querétaro, México

Consejo Asesor

Carmen Nuria Arvelo Rosales
Universidad de La Laguna, España
Eduardo Matos Moctezuma
Instituto Nacional de Antropología e Historia, México
Gaspar Rivera Salgado
Universidad de California, Estados Unidos de América

José Luis Castilla Vallejo

Universidad de La Laguna, España

Júpiter Ramos Esquivel

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México

Leticia Pons Bonals

Universidad Autónoma de Querétaro, México

Luis Tamayo Pérez

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Diseño gráfico

Belén Sharai Hernández García

Universidad Autónoma de Querétaro, México

Corrección de estilo y traducción

Jorge Olvera Aguilar

Universidad Autónoma de Querétaro, México

Psicología, Educación & Sociedad, Vol. 5, No. 9, enero-junio de 2026, es una revista semestral editada por la Universidad Autónoma de Querétaro, a través de la Facultad de Psicología y Educación, Cerro de las Campanas, s/n, Col. Las Campanas, C.P. 76010, Querétaro, Qro., Tel. (442) 192-12-00 Ext. 6327, <https://revistas.uaq.mx/index.php/psicologia>, psicologiaeducacionysociedad@uaq.mx. Editor responsable: José Jaime Paulín Larracochea. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2021-101419202300-102, ISSN: 2954-4378, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Ramsés Jabín Oviedo Pérez, Facultad de Psicología y Educación, Cerro de las Campanas, s/n, Col. Las Campanas, C.P. 76010, Querétaro, Qro., fecha de la última modificación: 26 de junio de 2026.

ÍNDICE

05

José Jaime Paulín Larracoechea
Carta Editorial

ARTÍCULOS

08

Reséndiz Arvizu et al.
Pauta de observación de prácticas de enseñanza de matemáticas con perspectiva de género: diseño y justificación

26

Herrera Bórquez et al.
Evaluación de las habilidades competitivas mediante las Inteligencias Múltiples en estudiantes universitarios paraguayos

42

Sara Aliria Jiménez García
Estrategias de *accountability* en la profesionalización docente en educación básica

54

Velázquez Solís et al.
El sentido y su interpretación en el estudio de una dimensión temporal: historia y psicoanálisis

69

Ramírez et al.
Intervención sobre la imagen corporal en estudiantes universitarios: un estudio cuasiexperimental

87

Luis Tamayo Pérez
El psicoanálisis shandiano: un nuevo paradigma para el psicoanálisis

104

Yanett Cecilia Pérez Vilca
Apego, entorno social y violencia de pareja: estudio de casos en usuarias de servicios de protección social de Lima Norte

123

María del Carmen Dávila Fuentes
Habilidades digitales y disciplinares en psicología del trabajo: una propuesta tecnopedagógica basada en Recursos Educativos Abiertos (REA)

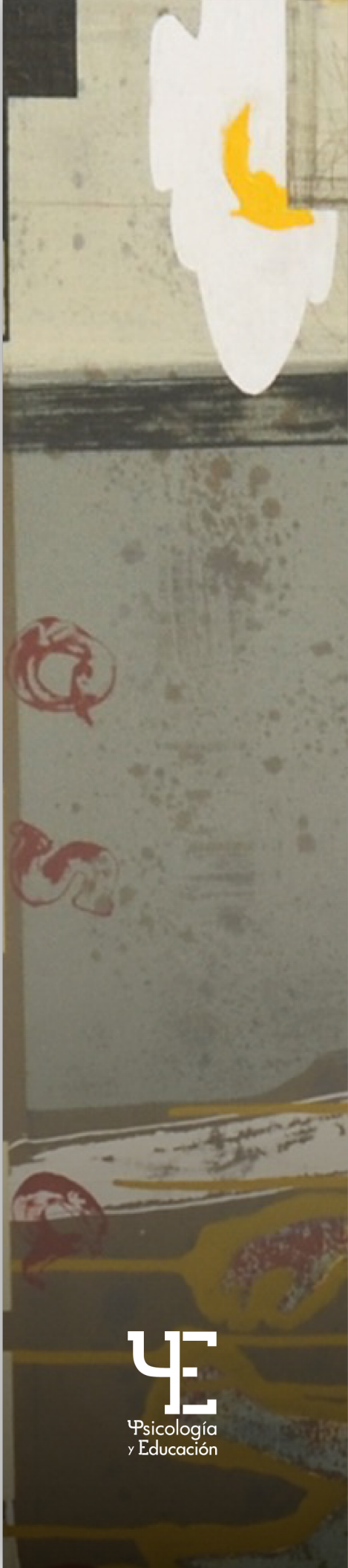
Carta editorial

Iniciamos con entusiasmo el quinto año de esta nueva época de *Psicología, Educación & Sociedad*. Este primer lustro el trabajo continúa, en primer lugar, gracias a las y los lectores e investigadores que confían en nuestra revista. La labor editorial no se da en el vacío, sino en el contexto de la Facultad de Psicología y Educación de la UAQ, la cual avanza en sus quehaceres para seguir siendo un referente en la investigación psicológica y educativa a nivel regional, nacional e internacional. Muestra de lo anterior fue la noticia, anunciada en diciembre de 2025, del reconocimiento de cinco programas en el Sistema Nacional de Posgrados 2025: las maestrías en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas, Educación para la Ciudadanía, Salud Mental de la Infancia y la Adolescencia, así como los doctorados en Estudios Multidisciplinarios sobre el Trabajo y en Educación Multimodal. En la misma tesitura, en noviembre pasado la universidad reconoció en un evento público —encabezado por la rectora Silvia Amaya— a las y los docentes de nuestra Facultad que obtuvieron el reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI): Teresa Ordaz Guzmán, Maribel Rivera López, Candi Uribe Pineda, Agustín Otero Trejo, Juan Manuel Godínez Flores, Julio César Zamudio Montalvo, Guillermo Hernández González y Daniel Montes Pimentel.

Para realizar las actividades de investigación —una de las misiones sustantivas de la universidad, junto a la docencia y la extensión universitaria—, es fundamental contar con un presupuesto adecuado, algo en lo cual han insistido año con año la rectora de la UAQ y el H. Consejo Universitario; sin embargo, aún es necesario seguir exigiendo y sensibilizando a los políticos y representantes populares sobre la importancia de apoyar, con recursos suficientes, a la ciencia, tecnología e innovación que se realiza en Querétaro y el país.

Ciudadanía, estudiantes, docentes e investigadores debemos seguir recordándoles, cada que tengamos oportunidad, y bajo cualquier medio legítimo, que la investigación universitaria es una prioridad nacional que nos permitirá resolver muchos de los problemas y retos que como sociedad enfrentamos, más aún en el volátil contexto geopolítico por el que atraviesa el mundo en general, y Latinoamérica en particular. Las diferentes crisis (sociales, políticas, económicas, ambientales, de seguridad, etcétera) se exacerban peligrosamente de la mano de liderazgos ignorantes y autoritarios que ponen en riesgo un futuro justo y solidario. Ante este panorama necesitamos con urgencia redoblar el papel científico y solidario de las instituciones de educación superior en nuestra región. Vaya entonces desde aquí un llamado a gobernantes y legisladores para que tomen nota de lo que la comunidad universitaria les demanda.

Dr. José Jaime Paulín Larracochea
Director



Psicología
y Educación

ARTÍCULOS

Yolanda Reséndiz Arvizu

Universidad Autónoma de Tlaxcala (México)
yr.arvizu@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-9408-6358>

Daniela Reyes Ramírez

Unidad de Servicios para la Educación
Básica en el Estado de Querétaro (México)
dani.16rr@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-6147-5635>

Ana Laura Barriendos Rodríguez

Universidad Autónoma de Querétaro (México)
analaura.barriendos@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6352-2792>

Recibido: 22 de agosto de 2025

Aceptado: 08 de octubre de 2025

Publicado: 28 de febrero de 2026



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons BY-NC-SA 4.0

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18248475>

Sección: *General*

Pauta de observación de prácticas de enseñanza de matemáticas con perspectiva de género: diseño y justificación

Resumen

Históricamente, las matemáticas se han considerado un área de dominio masculino limitando la participación y el reconocimiento de las mujeres. En el ámbito escolar el profesorado establece diferencias en sus prácticas en función del género de sus estudiantes, lo que explicaría en parte fenómenos como el bajo autoconcepto que tienen las niñas respecto a sus habilidades matemáticas. A pesar de la importancia del estudio de las prácticas de enseñanza, no se encontraron instrumentos que sean específicos para matemáticas, que consideren la perspectiva de género y estén contextualizados a la realidad de las escuelas mexicanas. El objetivo de este artículo es presentar y justificar el diseño de la Pauta de observación de prácticas de enseñanza de las matemáticas con perspectiva de género (MAPEG). Se fundamenta en una revisión sistemática de la literatura (sobre didáctica de las matemáticas, educación matemática con perspectiva de género y gestión del aula) que permite plantear dimensiones para analizar la práctica docente. Las dimensiones se redefinen a partir de la observación recurrente de videos de clases impartidas por profesores y profesoras de primaria y secundaria. Se analiza el acuerdo entre observadoras/es a través de registros y del cálculo del acuerdo interjueces, por lo que se trata de un enfoque mixto. La versión final consta de ocho dimensiones para evaluar la equidad de género en las clases de matemáticas: participación, refuerzo positivo, interacciones, monitoreo, lenguaje para dirigirse al grupo, estereotipos de género, afecto negativo y redirección de la conducta.

Palabras clave: instrumentos de observación, educación matemática, igualdad de género, formación docente, educación básica.

Observational Tool for Mathematics Teaching Practices from a Gender Perspective: Design and Justification

Abstract

Historically, mathematics has been considered a male-dominated field, limiting the participation and recognition of women. In the school context, teachers make distinctions in their teaching practices based on the gender of their students, which partly explains phenomena such as the low self-concept that girls often have regarding their mathematical abilities. Despite the importance of studying teaching practices, no instruments were found that are specific to mathematics, consider a gender perspective and are contextualized within the reality of Mexican schools. The aim of this article is to present and justify the design of an observational tool for mathematics teaching practices from gender perspective MAPEG (acronym in Spanish). It is grounded in a systematic review of the literature (mathematics didactics, mathematics education from a gender perspective, and classroom management), which allows the formulation of dimensions to analyse teaching practice. These dimensions are redefined through the recurrent observation of video recordings of lessons taught by elementary and middle school teachers. The agreement among observers was analysed through their notes and inter-rater agreement, making this a mixed-methods approach. The final version of the instrument consists of eight dimensions intended to evaluate gender equity in mathematics classroom: student participation, positive reinforcement, teacher-student interactions, monitoring, language used to address the group, gender stereotypes, negative affect, and behaviour redirection.

Keywords: observational tools, mathematics education, gender equity, teacher education, basic education.

Introducción

Los datos de distintas evaluaciones de logro muestran que la mayor parte del estudiantado mexicano alcanza resultados pobres en matemáticas. Sin embargo, al analizarlos por sexo se advierte que conforme avanzan en su trayectoria académica, las mujeres tienen un desempeño más bajo en matemáticas comparadas con sus pares varones, incluso controlando otros factores (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2023; Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021; Ortega et al., 2019).

La investigación en educación matemática con perspectiva de género muestra que las matemáticas son consideradas un dominio masculino, pues existe la creencia de que los hombres tienen habilidades naturales para aprenderlas, mientras que las mujeres deben compensar esa falta de talento con esfuerzo (Bian, Leslie y Cimpian, 2017; Ordaz y Morales, 2019; Ursini y Ramírez, 2017). Esas concepciones pueden reflejarse en las prácticas de enseñanza, por ejemplo, asignando tareas más demandantes y dando más oportunidad de participar a los hombres (Razo y Cabrero, 2017; Ursini y Ramírez, 2017). Con el tiempo, las niñas se perciben poco capaces en matemáticas, incluso si sus aprendizajes indican lo contrario (Givord, 2020; González-Pineda et al., 2012; MEJOREDU, 2020; Razo y Cabrero, 2017 y Ursini y Ramírez, 2017). El profesorado requiere tomar conciencia de lo anterior y, en paralelo, enriquecer las oportunidades de aprendizaje matemático para todo el grupo.

En las últimas décadas ha habido un creciente interés en emplear instrumentos de observación de clases con formato de rúbrica para analizar las prác-

ticas de enseñanza y como recurso para el desarrollo profesional docente (Martínez et al., 2018). Dichos instrumentos definen aspectos relevantes de la enseñanza, por un lado, y niveles de logro para cada uno de esos aspectos por el otro. Su diseño permite recopilar la información de las prácticas observadas de manera sistemática y facilita el intercambio entre las personas que observan y las que son observadas favoreciendo los procesos formativos (INEE, 2019).

Existen diversos instrumentos de observación para analizar las prácticas de enseñanza de matemáticas, como *Mathematical Quality of Instruction* (MQI) (Hill et al., 2008), *Teaching for Robust Understanding* (TRU Math) (Schoenfeld, 2013), *Promate* (CIAE, INEE y Mineduc, 2018) y la *Pauta de observación de la enseñanza de matemáticas en educación secundaria en España* (POEMat.ES) (Joglar et al., 2021). Aunque algunos de esos instrumentos consideran indicadores de inclusión o equidad (como que todo el estudiantado tenga oportunidades de acceso a las actividades o la distribución de participaciones), no recogen aspectos centrales cuando se trata de sesgos de género.

En menor cantidad, hay instrumentos de observación que evalúan la gestión de la diversidad o de las desigualdades (incluyendo género), pero no son específicos para las clases de matemáticas. Por ejemplo, la *Pauta para la observación de sesgos de género en el aula* (Centro de Políticas Comparadas de Educación [CPCE], 2016) y el *Protocolo de observación para la medición de la sensibilidad de género en la práctica docente* (Razo y Cabrero, 2017).

Es necesario contar con instrumentos que sean específicos para clases de matemáticas, que se enfoquen en el género del estudiantado y sean pertinentes para la educación básica en el contexto mexicano. Por lo anterior, el objetivo de este trabajo es describir

y justificar el proceso de construcción de la Pauta de Observación de Prácticas de Enseñanza de las Matemáticas con Perspectiva de Género (MAPEG).

Referentes teóricos

La tarea de diseño de MAPEG comienza por la determinación de aspectos observables de las prácticas docentes que describan o representen una clase rica matemáticamente hablando y en la que existan oportunidades de aprendizaje equitativas para hombres y mujeres. Para ello, los referentes centrales han sido la didáctica de las matemáticas, la educación matemática con perspectiva de género y la gestión del aula, las cuales se describen a continuación:

- Didáctica de las matemáticas: la investigación señala que, para promover un aprendizaje matemático que enfatice la argumentación, el razonamiento, la creatividad, la resolución de problemas, etcétera, ciertas prácticas de enseñanza son más pertinentes que otras. Se trata de prácticas en las que los y las estudiantes tienen un rol activo, se enfrentan a actividades matemáticas retadoras en las que pueden desarrollar hipótesis y estrategias de solución diversas, sus ideas son escuchadas y discutidas, verifican y comparan resultados, les solicitan explicaciones o justificaciones, y se reconoce su trabajo y esfuerzo (Joglar et al., 2021; CIAE, INEE y Mineduc, 2018; Anthony y Walshaw, 2009; Stein et al., 2008; Hill et al., 2008).
- Educación matemática con perspectiva de género: los trabajos en esta línea muestran que hay tratos diferenciados en el aula de matemáticas según el género del estudiantado. Por ejemplo, las niñas suelen ocupar un lugar menos

visible en el aula (Ortega et al., 2019), tienen una participación más baja, reciben menos aprobación por su trabajo y les dan tareas más “fáciles” (Ursini y Ramírez, 2017). Aunado a ello, en los libros y otros materiales la representación femenina suele ser estereotipada (las mujeres principalmente siendo madres, encargándose del hogar, cuidando a otros, las niñas jugando con muñecas, usando vestidos, etc.) y se omiten las contribuciones de mujeres en el desarrollo de la ciencia y las matemáticas (López-Navajas, 2021; Simón-Ramos et al., 2022). Por último, aquí se incluyen trabajos en los que se evidencia la importancia del profesorado en la relación que cada estudiante entabla con las matemáticas y su capacidad para ayudar a construir identidades positivas (Monico-Manzano y Sánchez-Aguilar, 2017; Ordaz y Morales, 2019).

- **Gestión del aula:** en esta revisión se incluyen aspectos que son relevantes para la gestión de cualquier clase (no sólo de matemáticas). La investigación consultada da cuenta de la importancia de un buen clima en el aula que incluya relaciones cordiales y respetuosas, así como la necesidad de intervención docente ante conductas disruptivas (Pianta et al., 2012). En contraparte, un ambiente negativo (con agresiones, ironía no compartida, burlas, etc.) es menos favorable para el aprendizaje y la salud emocional. La participación y el monitoreo se identifican como acciones necesarias para sostener el trabajo en el aula y debe recibirlas todo el estudiantado (CIAE, INEE y Mineduc, 2018). Respecto al género, comentarios que encasillan a las mujeres o a los hombres y la distribución de tareas en el aula según roles

estereotipados, contribuyen a un bajo auto-concepto de las niñas (Moreno, 2000; Givord, 2020). Además, usar de manera exclusiva o casi exclusiva el genérico masculino para referirse al grupo oculta la presencia de las niñas y su derecho de ser nombradas e incluidas (Casasola, 2021; Guichard, 2018; Pérez, 2011).

Esta revisión sistemática de instrumentos y resultados de investigación permitió definir los aspectos que evaluaría el instrumento desde una perspectiva de género y agruparlos en dos dominios: en el primero se incluyen aquellos que son específicos de las clases de matemáticas y en el segundo los que se refieren al funcionamiento efectivo en cualquier clase.

Metodología

Tipo de estudio

El diseño del instrumento se basa en dos aproximaciones que se complementan. La revisión de la literatura y de otros instrumentos de observación permite una construcción de “arriba a abajo” para crear las primeras categorías de análisis (que posteriormente dan lugar a las dimensiones), mientras que la observación de videos de clases posibilita un trabajo de “abajo a arriba” para precisar, eliminar o añadir categorías (Joglar et al., 2021). Este proceso fue cíclico a lo largo del diseño.

Las dimensiones se analizan a partir de los registros que llevan a cabo las personas observadoras y también se calcula el acuerdo interjueces, por lo que se trata de un enfoque mixto.

Muestra

Se analizan videograbaciones de clases impartidas en escuelas públicas de tres entidades de México.

Las y los docentes videograbados enseñaban en 3er grado de primaria, 1o y 2o de secundaria. Se elige utilizar clases videograbadas porque permiten que distintas personas puedan observar repetidas veces el mismo evento analizando el entorno, los materiales empleados, el discurso, los gestos y las acciones (Planas, 2006), lo cual es conveniente para el proceso de diseño de un instrumento. Cada docente eligió libremente el tema de matemáticas, recursos y organización. Se utilizó una cámara al fondo del salón logrando una vista general del grupo y del pizarrón, además de un micrófono de solapa para el/la docente (CIAE et al., 2018). Cada participante (docentes, estudiantes y madres/padres de familia o tutores) conocía el propósito de las videograbaciones y hubo cartas de consentimiento informado.

En los primeros pasos del diseño del instrumento se observan segmentos de clases de aproximadamente 15 minutos de duración y posteriormente clases completas. En todos los casos, cada segmento o clase se observa por una terna de observadores/as. En total, se observan 20 segmentos correspondientes a 20 docentes que enseñaban matemáticas en distintos grados, y dos clases completas de siete docentes de primaria y secundaria, es decir, un total de 14 clases completas. La elección de la muestra de segmentos y de clases completas fue hecha por conveniencia, con dos únicos criterios: que las clases completas tuvieran una duración similar y que en la muestra hubiera docentes hombres y mujeres.

Participantes

Se llevaron a cabo dos tipos de observación, en función de quiénes la realizan. Durante las primeras etapas las autoras a cargo del diseño de MAPEG observan segmentos de videograbaciones de clase y

asignan puntajes (observación interna), con la intención de poner a prueba las descripciones y niveles de cada dimensión. Posteriormente, personas externas que fueron capacitadas en el uso del instrumento observan y asignan puntajes para las clases completas (observación externa). Como observadoras/es externas/os participan estudiantes normalistas de las licenciaturas de educación secundaria con especialidad en matemática que se encontraban cursando el cuarto semestre, y asistieron de manera voluntaria a un taller de capacitación para el uso de MAPEG con duración de 20 horas.

La primera versión de MAPEG se evalúa mediante un comité integrado por 7 personas con experiencia profesional en docencia y formación docente, observación de clases, diseño de instrumentos de observación, evaluación de programas curriculares en matemáticas, así como estudios de matemáticas y género. En ese momento formaban parte de instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 22-A, University College London, Universidad Complutense de Madrid, Red de Mujeres Unidas por la Educación (MUXED), Universidad Autónoma de Querétaro y Universidad de O'Higgins, Chile.

Análisis de los datos

El análisis se lleva a cabo según las características de la información que se recaba con MAPEG, que está organizado en dominios y dimensiones. Cada dimensión describe un rasgo de la práctica docente que se evalúa, mientras que un dominio agrupa varias dimensiones según sus características. Hay dimensiones en las que se solicita a la persona observadora que registre la frecuencia con la que ocurre cierto evento (por ejemplo, cuántas veces se solicita que participen niñas y cuántas veces niños), y otras en

las que debe describir eventos (como el empleo de un estereotipo de género). En las primeras (frecuencia de ocurrencia de evento) se asignan puntajes que permiten describir qué tan equitativa es la práctica docente observada y son susceptibles de analizarse cuantitativamente. Se emplea el acuerdo interjueces (Tinsley y Weiss, 2000) y su significancia (Lawlis y Lu, 1972) con el fin de analizar la consistencia del instrumento y la capacitación de observadores/as en esas dimensiones. En las segundas (descripción de eventos) se analiza el acuerdo al interior de la terna, es decir, si las tres personas identificaron cierto evento y cómo lo hicieron.

Resultados

Construcción de las dimensiones

La construcción de MAPEG inicia con la revisión de literatura y la búsqueda de instrumentos de observación sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas y género. Como resultado, comienzan a perfilarse ideas iniciales sobre en cuáles rasgos o aspectos de la práctica docente podrían advertirse tratos diferenciados entre estudiantes hombres y mujeres. Por ejemplo, la distribución de la participación, la calidad de las tareas asignadas o el uso de estereotipos y contra estereotipos durante la clase. Estos rasgos permiten plantear la primera versión del instrumento con 11 dimensiones a observar organizadas en dos dominios.

Dominio I: Equidad de género en las prácticas de enseñanza de las matemáticas

Dimensiones

1. *Preguntas dirigidas y participación.* Se observa si el/la docente da la palabra cuando plantea preguntas o pide participar a más estudiantes de un género.

2. *Refuerzo positivo a las intervenciones matemáticas de los/las estudiantes.* Se observa si el/la docente da refuerzo positivo (estímulo, aprobación) a más estudiantes de un género.
3. *Apoyo para el aprendizaje de las matemáticas.* Se observa si el/la docente brinda más apoyos para el aprendizaje de las matemáticas (guía, reformulación, aclaración, retroalimentación) a estudiantes de un género.
4. *Complejidad de las tareas matemáticas.* Se observa si el/la docente asigna tareas matemáticas de distinto nivel cognitivo y da las mismas oportunidades de resolver una tarea matemática a hombres y mujeres.

Dominio II: Equidad de género en la gestión general de la clase

5. *Monitoreo del trabajo de las/los estudiantes.* Se observa si el/la docente monitorea (distingue y soluciona obstáculos) a más estudiantes de un género.
6. *Afecto positivo.* Se observa si el/la docente expresa afecto positivo (cordialidad, cercanía) a más estudiantes de un género.
7. *Afecto negativo.* Se observa si el/la docente expresa afecto negativo (trato irrespetuoso, descalificaciones, ironía, burlas) a más estudiantes de un género.
8. *Lenguaje para referirse al grupo.* Se observa el lenguaje utilizado por el/la docente para referirse al grupo (genérico o incluyente).
9. *Redireccionamiento de la conducta.* Se observa si el/la docente redirecciona la conducta (intervenciones ante comportamientos hostiles o inapropiados) de más estudiantes de un género.

10. *Uso de estereotipos de género o contra estereotipos.* Se observa si el/la docente utiliza expresiones que reproducen estereotipos de género o, en caso contrario, hace uso de contra estereotipos.

11. *Asignación de responsabilidades o tareas.* Se observa si el/la docente asigna responsabilidades o tareas administrativas y organizativas (limpiar, repartir, recoger) de manera diferenciada por género.

Esta primera versión del instrumento se evalúa por un comité de validación de contenido empleando criterios de claridad, viabilidad, pertinencia, coherencia y suficiencia de las dimensiones.

Tras hacer los ajustes sugeridos por el comité, la segunda versión queda conformada por los mismos dos dominios y solamente ocho dimensiones (el resumen del proceso se encuentra en la tabla 3). Los cambios realizados son los siguientes:

- *Refuerzo positivo a las intervenciones matemáticas de los/las estudiantes, Monitoreo del trabajo de las/los estudiantes, Afecto negativo, Lenguaje para referirse al grupo y Redireccionamiento de la conducta* tienen modificaciones leves en las definiciones o indicadores.
- *Apoyo para el aprendizaje de las matemáticas.* Se eliminan los indicadores sobre lo que constituye un apoyo para el aprendizaje y se sustituyen por la observación de turnos verbales, en el entendido de que es más probable que las interacciones largas constituyan mayor apoyo para el aprendizaje. La dimensión se renombra como *Interacciones sobre las matemáticas*.
- *Preguntas dirigidas y participación* se fusiona con *Complejidad de las tareas*. La nueva di-

mensión se nombra *Participación de los/las estudiantes* y busca saber a quiénes el/la docente dirige preguntas o solicita participaciones y la calidad de éstas.

- *Uso de estereotipos o contra estereotipos de género* se fusiona con *Asignación de responsabilidades o tareas*. Asignar tareas diferenciadas según el género del estudiantado se considera un estereotipo, por ello se resignifican como una sola dimensión
- *Afecto positivo* se elimina por la dificultad de que sea observable y objetiva, ya que sus interpretaciones podrían ser muy variables dependiendo del contexto.

Tres observadoras utilizan la segunda versión del instrumento con segmentos de clases de secundaria para probar los últimos cambios. Posteriormente, la emplean con 6 clases completas de 3 docentes de primaria (2 clases por docente) y tras la observación individual, se reúnen para discutir los puntajes y evidencias. Este ejercicio permite usar el instrumento en un escenario más cercano al esperado (ternas, clases completas, observación independiente y juntas de discusión sobre lo observado).

La tercera versión del instrumento es el resultado de los ajustes que se llevan a cabo en este proceso. Las modificaciones son:

- *Participación de los/las estudiantes, Refuerzo positivo a las intervenciones matemáticas de los/las estudiantes y Redirección de la conducta.* Se hacen cambios leves.
- *Interacciones sobre las matemáticas.* Se modifican los niveles en la rúbrica de manera tal que, si bien se registran las interacciones cortas (menos de un turno verbal) y largas (más de un

turno verbal), el puntaje se asigna solamente cuando ocurren estas últimas.

- *Monitoreo efectivo del trabajo de los/las estudiantes.* Se modifica la descripción para dar cuenta de que el monitoreo puede ser efectivo (soluciona obstáculos) o no efectivo (no se identifica la dificultad o la solución no funciona). Se modifican los niveles de la rúbrica para valorar las acciones de monitoreo únicamente cuando un/a estudiante lo requiere.
- *Lenguaje para referirse al grupo.* Se precisa la definición de lenguaje incluyente (menciona a ambos géneros o usa sustantivos colectivos) y no incluyente (uso del genérico masculino). Expresiones como “van a resolver este problema” no se consideran lenguaje incluyente.
- *Uso de estereotipos o de contra estereotipos de género.* La versión previa se enfrenta a casos no previstos, como que un docente en la misma clase utilice tanto estereotipos como contra estereotipos de género. Por ello, la dimensión se modifica volviendo al formato que tenía en la primera versión, no asignar puntajes sino registrar los eventos ocurridos.
- *Afecto negativo.* Sin cambios.

La cuarta y última versión mantiene estas dimensiones, sin embargo, se modifican las instrucciones para codificar, así como los materiales dados y solicitados a observadores/as, según se describe más adelante.

Dimensiones con puntaje y descriptivas

Según la forma en la que se recaban datos, MAPEG considera dimensiones en las que se asigna un puntaje y otras en las que se describe el evento ocurrido. Para las dimensiones con puntaje (8 de 11 en la primera versión) se utiliza un formato de rúbrica considerando tres niveles, dos que describen prácticas diferenciadas según el género del estudiantado y un tercero en el que no ocurren dichas diferencias (tabla 1).

Por otro lado, están las dimensiones descriptivas. Se trata de aquellas en las que no se asignan puntajes dado que no interesa definir niveles de desempeño o no es posible hacerlo (por ejemplo, cuando la interpretación de un evento está muy ligada al contexto). En estas dimensiones se solicita a la persona observadora que registre con detalle el evento y a quién estuvo dirigido (estudiante hombre o mujer).

En la primera versión las dimensiones *Complejidad de las tareas matemáticas*, *Uso de estereotipos o de contra estereotipos de género* y *Asignación de responsabilidades o tareas*, fueron descriptivas. En la segunda, *Uso de estereotipos o de contra estereotipos de género* se transforma en una dimensión con puntaje a sugerencia del comité de validación (se definen niveles de desempeño en los que la equidad es entendida como no respaldar expresiones o conductas que reproducen estereotipos, o utilizar contra estereotipos). En cambio, *Afecto negativo* y *Redirección de la conducta* tenían puntaje, pero pasaron a ser descriptivas ante la dificultad de interpretar los

Tabla 1. Escala de puntajes en la primera versión

NO NEUTRALES		NEUTRALES
(1H o 1M) Todas las acciones del/la docente evidencia un trato diferenciado a sus estudiantes en función del género de éstos/as.	(2H o 2M) La mayoría de las acciones del/la docente evidencia un trato diferenciado a sus estudiantes en función del género de éstos/as.	(3) Las acciones del/la docente promueve la equidad de género entre sus estudiantes.

Tabla 2. Escala de puntajes en la cuarta versión

PRÁCTICAS NO EQUITATIVAS FAVORECIENDO A LOS HOMBRES		PRÁCTICAS EQUITATIVAS	PRÁCTICAS NO EQUITATIVAS FAVORECIENDO A LAS MUJERES	
1	2	3	4	5
Todas las acciones del/la docente evidencia un trato diferenciado entre sus estudiantes las cuales siempre favorecieron a los hombres.	La mayoría de las acciones del/la docente evidencia un trato diferenciado entre sus estudiantes las cuales casi siempre favorecieron a los hombres.	Las acciones del/la docente promueve la equidad de género entre sus estudiantes.	La mayoría de las acciones del/la docente evidencia un trato diferenciado entre sus estudiantes las cuales casi siempre favorecieron a las mujeres.	Todas las acciones del/la docente evidencia un trato diferenciado entre sus estudiantes las cuales siempre favorecieron a las mujeres.

eventos y de ser entendidas con la misma perspectiva por observadoras/es diversos. En la tercera versión el único cambio es en la dimensión *Uso de estereotipos o de contra estereotipos de género* que, por las dificultades ya descritas, es nuevamente considerada de registro cualitativo. La cuarta y última versión permanece sin cambios en cuanto a la distribución de dimensiones con puntaje y de registro (tabla 3). El instrumento completo puede consultarse en <https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/10927>.

Capacitación de observadores/as

La cuarta versión del instrumento se empleó en el proceso de observación externa. Para ello, las personas observadoras participaron en un taller de capacitación con el propósito de calibrar sus miradas en torno a las dimensiones. En el taller observaron ejemplos de evidencias y discutieron situaciones reales e hipotéticas de clases, argumentando si ciertos eventos tenían cabida o no en tal o cual dimensión. Como resultado, se advierten posibles fuentes de error en la codificación: i) identificar con precisión en el video cuántos estudiantes hombres y mujeres componen el grupo, ii) que dos observadoras/es z mismo número de eventos para cierta dimensión, pero no necesari-

amente sean los mismos eventos y, iii) que existan criterios distintos entre observadoras/es para asignar los puntajes 2 o 3, y 3 o 4 cuando el porcentaje de ocurrencia de cierto evento es cercano, pero no igual al de la composición del grupo. Para atenderlos se toman las siguientes decisiones:

- i. Diferencias entre observadoras/es sobre la composición del grupo llevan a distintos puntajes, aun registrando los mismos eventos. Por esta razón, se revoca esa tarea de las manos de quien observa y en la hoja de codificación se provee este dato (cuántos hombres y mujeres hay en el grupo).
- ii. Se solicita que, además de registrar las frecuencias de ocurrencia de eventos en cada una de las dimensiones, se anote el minuto y una breve descripción de lo acontecido. De esta forma se facilita la identificación de eventos para su revisión.
- iii. Deja de solicitarse a las personas observadoras que asignen puntajes y se centra su tarea en anotar los eventos identificados por dimensión y su frecuencia. El puntaje se asigna después por la investigadora a cargo definiendo rangos según la dispersión observada en cada dimensión.

Tabla 3. Evolución de las dimensiones

PRIMERA VERSIÓN	SEGUNDA VERSIÓN	TERCERA VERSIÓN	CUARTA VERSIÓN
<p>1. Preguntas dirigidas y participación. Se observa si el/la docente da la palabra cuando plantea preguntas o pide participar a más estudiantes de un género. Dimensión con puntaje</p>	<p>Cambia el nombre de la dimensión. Se agrega la calidad de las preguntas como otro elemento a observar.</p>	<p>Cambios leves</p>	<p>1. Participación de los/as estudiantes. Se observa si el/la docente hace más preguntas, da la palabra o pide participar a más estudiantes de un género durante las actividades en plenaria. Además, se observa la calidad de las preguntas o tareas que plantea. Dimensión con puntaje</p>
<p>2. Refuerzo positivo a las intervenciones matemáticas de los/las estudiantes. Se observa si el/la docente da refuerzo positivo (estímulo, aprobación) a más estudiantes de un género. Dimensión con puntaje</p>	<p>Cambios leves</p>	<p>Cambios leves</p>	<p>2. Refuerzo positivo a las intervenciones matemáticas de los/las estudiantes. Se observa si el/la docente da refuerzo positivo a más estudiantes de un género. Dimensión con puntaje</p>
<p>3. Apoyo para el aprendizaje de las matemáticas. Se observa si el/la docente brinda más apoyos para el aprendizaje de las matemáticas (guía, reformulación, aclaración, retroalimentación) a estudiantes de un género. Dimensión con puntaje</p>	<p>La duración de las interacciones es el elemento central a observar.</p>	<p>Se registran las interacciones cortas y largas, pero solamente estas últimas se consideran para el puntaje.</p>	<p>3. Apoyo para el aprendizaje de las matemáticas. Se observa si el/la docente brinda más apoyos para el aprendizaje de las matemáticas (guía, reformulación, aclaración, retroalimentación) a estudiantes de un género. Dimensión con puntaje</p>
<p>4. Complejidad de las tareas matemáticas. Se observa si el/la docente asigna tareas matemáticas de distinto nivel cognitivo y da las mismas oportunidades de resolver una tarea matemática a hombres y mujeres. Dimensión descriptiva</p>	<p>Se fusiona con la dimensión 1.</p>		
<p>5. Monitoreo del trabajo de las/los estudiantes. Se observa si el/la docente monitorea (distingue y soluciona obstáculos) a más estudiantes de un género. Dimensión con puntaje</p>	<p>Cambios leves</p>	<p>La efectividad del monitoreo es el elemento central a observar.</p>	<p>4. Monitoreo efectivo del trabajo de las/los estudiantes. Se observa si el/la docente monitorea de manera efectiva a más estudiantes de un género. Dimensión con puntaje</p>
<p>6. Lenguaje para referirse al grupo. Se observa el lenguaje utilizado por el/la docente para referirse al grupo. Dimensión con puntaje</p>	<p>Cambios leves</p>	<p>Se precisa la definición de lenguaje incluyente y los ejemplos.</p>	<p>5. Lenguaje para referirse al grupo. Se observa el lenguaje utilizado por el/la docente para referirse al grupo. Dimensión con puntaje</p>

Tabla 3. Evolución de las dimensiones

PRIMERA VERSIÓN	SEGUNDA VERSIÓN	TERCERA VERSIÓN	CUARTA VERSIÓN
<p>7. <i>Uso de estereotipos de género o contra estereotipos de género.</i> Se observa si el/la docente utiliza expresiones que reproducen estereotipos de género o, en caso contrario, hace uso de contra estereotipos. Dimensión descriptiva</p>	Cambia a dimensión con puntaje.	Cambia a dimensión descriptiva	<p>6. <i>Uso de estereotipos o contra estereotipos de género.</i> Se observa si el/la docente utiliza o respalda expresiones que reproducen estereotipos de género o, por el contrario, interviene para contrarrestarlos y/o usa contra estereotipos. Dimensión descriptiva</p>
<p>8. <i>Afecto positivo.</i> Se observa si el/la docente expresa afecto positivo (cordialidad, cercanía) a más estudiantes de un género. Dimensión con puntaje</p>	Se elimina		
<p>9. <i>Afecto negativo.</i> Se observa si el/la docente expresa afecto negativo (trato irrespetuoso, descalificaciones, ironía, burlas) a más estudiantes de un género. Dimensión con puntaje</p>	Cambia a dimensión descriptiva.	Sin cambios	<p>7. <i>Afecto negativo.</i> Se observa si el/la docente expresa afecto negativo a más estudiantes de un género. Dimensión descriptiva</p>
<p>10. <i>Redirección de la conducta.</i> Se observa si el/la docente redirecciona la conducta (intervenciones ante comportamientos hostiles o inapropiados) a más estudiantes de un género. Dimensión con puntaje</p>	Cambia a dimensión descriptiva	Cambios leves	<p>8. <i>Redirección de la conducta.</i> Se observa si el/la docente redirecciona la conducta a más estudiantes de un género. Dimensión descriptiva</p>
<p>11. <i>Asignación de responsabilidades o tareas.</i> Se observa si el/la docente asigna responsabilidades o tareas administrativas y organizativas (limpiar, repartir, recoger) de manera diferenciada por género. Dimensión descriptiva</p>	Se fusiona con la dimensión 7.		

Tabla 4. Acuerdo interjueces al valorar las prácticas docentes observadas

DIMENSIONES	PARTICIPACIÓN DE LAS/LOS ESTUDIANTES	REFUERZO POSITIVO A LAS INTERVENCIONES MATEMÁTICAS DE LAS/LOS ESTUDIANTES	INTERACCIONES SOBRE LAS MATEMÁTICAS	LENGUAJE PARA REFERIRSE AL GRUPO
T – índice por segmento (N = 24)	0.72	0.51	0.67	0.48
Significancia de T	40.56 > p	19.68 > p	34.64 > p	41.82 > p

Análisis de las dimensiones cuantitativas (con puntaje) y cualitativas (con descripción)

Para las dimensiones con puntaje se calcula el acuerdo interjueces según la propuesta de Tinsley y Weiss (2000), donde obtener valores positivos de T indica que el acuerdo observado es mayor que el que se obtendría al azar; los valores negativos indican que el acuerdo observado es menor al que se obtendría al azar, y cuando T es igual a cero el acuerdo observado es igual al acuerdo de la probabilidad esperada, es decir, al azar. Por otro lado, a través de la prueba chi – cuadrada de Lawlis y Lu (1972) se calculó la significancia de T – índice para una $p = 0.05$.

En ambos casos se considera la escala de 5 puntos con tres jueces y acuerdo definido como una discrepancia de \pm un punto para las dimensiones: *Participación de las/los estudiantes*, *Refuerzo positivo a las intervenciones matemáticas de las/los estudiantes* e *Interacciones sobre las matemáticas*; mientras que se consideró una escala de 3 puntos con tres jueces y un acuerdo definido como una discrepancia de 0 puntos para la dimensión *Lenguaje para referirse al grupo*. Los resultados de ambas pruebas se muestran en la tabla 4.

Como se observa, en todas las dimensiones se obtienen valores positivos, es decir, que el grado de acuerdo es mayor que el que se hubiera obtenido por

azar. Respecto a la significancia de T – índice ($p = .05$), todas las dimensiones mostraron valores significativos, lo cual permite rechazar la hipótesis nula y se concluye que las personas que observaron sí tenían poder discriminatorio y el acuerdo observado no fue producto del azar.

Respecto a las dimensiones cualitativas, se analizan los eventos identificados por cada terna de observadoras/es y su grado de coincidencia al interior de la terna, definida por dos tipos de análisis: i) si los eventos que identificaron las personas de la terna pertenecen a la dimensión y ii) si los eventos que pertenecen a la dimensión fueron identificados por al menos dos personas de la terna (tabla 5).

Se incluye en este análisis una de las dimensiones con puntaje (*Lenguaje para referirse al grupo*) porque identificar no solo cuántas sino cuáles expresiones docentes se utilizan en el aula para referirse al grupo, es de particular interés en el campo educativo desde la perspectiva de género.

Las cinco dimensiones tienen retos importantes respecto al grado de acuerdo al interior de la terna. Sobre si los eventos identificados pertenecen a la dimensión, *Afecto negativo* muestra un buen comportamiento, mientras que, en *Monitoreo*, *Uso de estereotipos* y *Lenguaje* los eventos que sí pertenecen estuvieron entre el 50 y 62%. *Redirección de*

Tabla 5. Evaluación de las dimensiones cualitativas

DIMENSIÓN	EVIDENCIAS DE LAS/OS OBSERVADORES
Monitoreo efectivo del trabajo de las/os estudiantes	31 eventos identificados (100%). De los 31, solamente 19 (61%) pertenecen a la dimensión. De los 19, solamente 6 (32%) fueron advertidos por al menos dos integrantes de la terna de observadores/as.
Uso de estereotipos o de contra estereotipos de género	6 eventos identificados (100%). De los 6, solamente 3 (50%) pertenecen a la dimensión. Los 3 eventos (100%) fueron advertidos por al menos dos integrantes de la terna de observadores/as.
Afecto negativo	7 eventos identificados (100%). Los 7 (100%) pertenecen a la dimensión. De los 7, solamente 2 (29%) fueron advertidos por al menos dos integrantes de la terna de observadores/as.
Redirección de la conducta	3 eventos identificados (100%). Ninguno pertenece a la dimensión.
Lenguaje para referirse al grupo	26 eventos identificados (100%). De los 26, solamente 16 (62%) eran efectivamente lenguaje incluyente. De los 16, solamente 5 (31%) fueron advertidos por al menos dos integrantes de la terna de la planta la l/as.

la conducta muestra el mayor reto para la tarea de observación, pues ninguno pertenece. Respecto a si los eventos fueron identificados por al menos 2/3 de la terna, la dimensión *Uso de estereotipos* muestra un buen comportamiento, pero en el resto el acuerdo entre observadores/as es bajo.

Discusión

En este artículo se ha mostrado la evolución del instrumento MAPEG, cuya finalidad es analizar las prácticas de enseñanza de las matemáticas en primaria y secundaria con perspectiva de género. De manera similar a lo realizado en otros instrumentos de observación (Razo y Cabrero, 2017; Martínez et al., 2016; CIAE et al., 2018), el proceso de construcción involucró la revisión de la literatura y de otros

instrumentos de observación, la participación de un comité de validación, la observación de videos de clases llevada a cabo por las autoras y por personas externas, el diseño e implementación de un taller de capacitación y el análisis del grado de acuerdo entre observadores/as.

Como resultado, se definen indicadores de rasgos docentes deseables para la enseñanza de las matemáticas con perspectiva de género, como: distribuir equitativamente preguntas o tareas matemáticas con alta demanda cognitiva, expresiones de aprobación verbal o no verbal ante producciones matemáticas del estudiantado e interacciones que duren más de un turno verbal; solucionar obstáculos que compliquen el trabajo en clase e intervenir ante conductas disruptivas sin distinción de género del estudiantado; utilizar len-

guaje incluyente para referirse al grupo y contrarrestar expresiones que reproduzcan estereotipos de género.

Además, los indicadores propuestos están basados en el análisis de clases en escuelas primarias y secundarias públicas mexicanas, por lo que se trata de un diseño que recoge características específicas para el contexto nacional y que es innovador en este campo.

Respecto al comportamiento del instrumento al ponerlo a prueba con observadoras/es externos que recibieron capacitación, en las dimensiones cuantitativas se obtiene un nivel de acuerdo inter-jueces aceptable, pero en las cualitativas es necesario mejorar la precisión al identificar eventos. Instrumentos altamente inferenciales como MAPEG que requieren observadoras/es, procesos de formación, protocolos de codificación, etc., plantean desafíos importantes para la confiabilidad (Volpe et al., 2005; Hill et al., 2012; Ho y Kane, 2013), especialmente al evaluar rasgos de la práctica docente que implican mayor interpretación por parte de quien observa y que, paradójicamente, son aquellos en los que la retroalimentación es más necesaria (Gitomer et al., 2014). Esto puede explicar en parte la dificultad de obtener consenso entre las ternas de observadoras/es para identificar eventos pertenecientes a las dimensiones, especialmente aquellas como *Afecto negativo* que movilizan fuertemente la interpretación personal para analizar el contexto y las intenciones de quienes participan en el evento.

Entre las aportaciones de MAPEG al campo de la educación matemática y género se advierten las siguientes. La descripción del proceso de su construcción puede apoyar los esfuerzos destinados a mejorarlo y ser útil para el desarrollo de instrumentos similares. Además, su empleo en aulas mexicanas contribuye a conocer cómo se enseñan las matemá-

ticas desde la perspectiva de género en el país, a entender el impacto sobre el estudiantado de esas prácticas, y eventualmente, desarrollar política educativa que atienda necesidades contextualizadas. Finalmente, el potencial de MAPEG para la formación docente puede advertirse en dos vertientes: formarse como observador/a para usar un instrumento conlleva una reflexión sobre aspectos específicos de la práctica que cambian la mirada, desnaturalizando procesos que quizá pasaban desapercibidos; y desde el lado del profesorado cuyas clases son observadas también tiene potencial para ser un material que contribuya al desarrollo profesional permitiendo identificar prácticas equitativas y no equitativas. Ambas pueden emplearse en espacios de formación inicial y continua.

Aunque MAPEG es un instrumento que ha pasado por un proceso de construcción largo y cuidadoso, tiene algunas limitaciones basadas en las dificultades para conseguir que las y los observadores externos tuvieran el perfil deseado. En el marco del diseño del instrumento, no fue posible invitar a participar a personas con mayor experiencia en la enseñanza de matemáticas y se recurrió a estudiantes normalistas. Esta circunstancia en sí misma es valiosa, pues llevó al límite elementos como la claridad de las definiciones o la pertinencia de los ejemplos. Sin embargo, queda pendiente ponerlo a prueba con observadoras/es experimentados. Además, sería deseable ampliar el tamaño de la muestra de clases completas observadas y probar MAPEG *in situ*, pues solamente se ha empleado con videograbaciones de clase.

Finalmente, los avances en la construcción del instrumento dejan ver futuras líneas de investigación, como explorar de manera más profunda el comportamiento de las dimensiones en diferentes grados es-

colares. Esto es relevante porque la interpretación de ciertos eventos podría ser más sensible de lo previsto al grado escolar (por ejemplo, una misma pregunta puede considerarse de alta o baja demanda cognitiva dependiendo del grado escolar).

Agradecimientos

A las personas observadoras y docentes que participaron en alguna de las etapas del diseño y/o uso de MAPEG.

Proyecto

Este trabajo se realizó en el marco de la maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas de la Universidad Autónoma de Querétaro (México) y un Proyecto de Posdoctorado de Estancia Académica (SECIHTI).

Referencias bibliográficas

Anthony, G. y Walshaw, M. (2009). Characteristics of Effective Teaching of Mathematics: A View from the West. *Journal of Mathematics Education*, 2(2), 147-164. <https://journalofmathed.scholasticahq.com/article/122428-characteristics-of-effective-teaching-of-mathematics-a-view-from-the-west>

Bian, L., Leslie, S. y Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389-391 [doi: 10.1126/science.aah6524]

Casasola, M. (2021). *El lenguaje en la Universidad de Costa Rica: creando espacios inclusivos*. En C. Jiménez-Yáñez y R. Mancinas-Chávez (coords.), *Escritura académica con perspectiva de género. Propuestas desde la comu-*

nidad científica (pp. 193-208). Universidad Autónoma de Baja California y Editorial Universidad de Sevilla.

Centro de Políticas Comparadas de Educación [CPCE]. (2016). *Desarrollo de pauta de observación y manual de capacitación para la detección de sesgos de género en el aula*. Universidad Diego Portales. <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/709>

Chávez, L. (13-15 de septiembre de 2010). *Equidad de género, una oportunidad para ser mejor nación*. [Sesión de Congreso]. Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires, Argentina.

CIAE, INEE y Mineduc (2018). *Manual Promate. Pauta de observación de clases de matemáticas impartidas por profesores principiantes*. México: autor. https://www.researchgate.net/publication/358072762_Manual_ProMate_Pauta_de_observacion_de_clases_de_matematicas_impertidas_por_profesores_principiantes_Chile_-_Mexico

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDUC] (2020). *Repensar la evaluación para la mejora educativa. Resultados de México en PISA 2018*; México: autor. <https://www.mejoreduc.gob.mx/images/publicaciones/pisa-final.pdf>

Gitomer, D. et al. (2014). The Instructional Challenge in Improving Teaching Quality: Lessons From a Classroom Observation Protocol. *Teachers College Record Columbia University*, 116(060304), 1-32.

Givord, P. (2020). *Do boys and girls have similar attitudes towards competition and failure? PISA in Focus*, No. 105, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a8898906-en>

- González-Pienda, J. A., Fernández-Cueli, M., García, T., Suárez, N., Fernández, E., Tuerco-Herrero, E., y da Silva, E. H. (2012). Diferencias de género en actitudes hacia las matemáticas en la enseñanza obligatoria. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(1), 55–73. <https://www.redalyc.org/pdf/2451/245122736004.pdf>
- Guichard, C. (2018). *Manual de comunicación no sexista. Hacia un lenguaje incluyente*. México: INMUJERES.
- Hill, H. C., Blunk, M. L., Charalambous, C. Y., Lewis, J. M., Phelps, G. C., Sleep, L. y Ball, D. L. (2008). Mathematical Knowledge for Teaching and the Mathematical Quality of Instruction: An exploratory study. *Cognition and Instruction*, 26(4), 430-511. <https://doi.org/10.1080/07370000802177235>
- Hill, H. C.; Charalambous, C. Y. y Kraft, M. A. (2012). When rater reliability is not enough: Teacher observation systems and a case for the generalizability study. *Educational Researcher*, 41(2), 56-64. https://scholar.harvard.edu/mkraft/files/hill_charalambous_kraft_2012_when_rater_reliability_is_not_enough_-_edr.pdf
- Ho, A. D., y Kane, T. J. (2013). *The Reliability of Classroom Observations by School Personnel*. Research Paper. MET Project. Bill & Melinda Gates Foundation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540957.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México [INEE]. (2019). *Cuadernillo Técnico de Evaluación Educativa 6. Desarrollo de instrumentos de evaluación: pautas de observación*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A356.pdf>
- Joglar, N., Ferrando, I., Abánades, M., Arteaga, B., Barrera, V., Belmonte, J., Crespo, R., Fernández, I., Fraile, A., Hernández, E., Liñán, M., Macías, J., Muñoz-Catalán, M., Pla-Castells, M., Ramírez, M., Segura, C., Tolmos, P., y Star, J. (2021). POEMat.ES: Pauta de observación de la enseñanza de matemáticas en educación secundaria en España. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, (20), 89–103. <https://doi.org/10.35763/aiem20.4004>
- Lawlis, Frank y Lu, Elba (1972). Judgement of counseling process: reliability, agreement, and error. *Psychological Bulletin*, 78(1), 17-20.
- López-Navajas, A. (2021). *Aprender con referentes femeninos. Un legado cultural para la igualdad*. SM Editorial.
- Martínez, M.V., Perdomo-Díaz, J. y Araya, P. (2016, 14-16 de diciembre). *Desarrollo y validación de una pauta de observación de clases de matemática: MateO* [Sesión de Congreso]. XX Jornadas Nacionales de Educación Matemática, Valparaíso, Chile. https://www.researchgate.net/publication/315498323_Desarrollo_y_validacion_de_una_pauta_de_observacion_de_clases_de_matematica_MateO
- Martínez, M. V., Godoy, F., Treviño, E., Varas, L., y Fajardo, G. (2018). ¿Qué nos revelan los instrumentos de observación de aula sobre clases de matemática en escuelas con trayectoria de mejoramiento? *Educação e Pesquisa*, 44(1), 1–22. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201702165144>
- Monico-Manzano, R. I., y Sánchez-Aguilar, M. (2017). Qué motiva a las mujeres a estudiar Matemáticas: un estudio de caso. *UNIÓN- Revista Iberoamericana de Educación Matemática*

- tica, 13(49). <https://revistaunion.org/index.php/UNION/article/view/513>
- Moreno, M. (2000). *Cómo se enseña a ser niña. El sexismo en la escuela*. Icaria Editorial.
- Ordaz, G. y Morales, E. (2019). La brecha de género en matemáticas en alumnos de los primeros años de primaria. *Educación y ciencia*, 8(51), 8-18. <https://revistaeducacionyciencia.uady.mx/educacionyciencia/article/view/487>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe, Evaluación de logros de los estudiantes: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Resumen ejecutivo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380257>
- Ortega, L., Treviño, E., y Gelber, D. (2019). The inclusion of girls in Chilean mathematics classrooms : gender bias in teacher-student interaction networks (La inclusión de las niñas en las aulas de matemáticas chilenas: sesgo de género en las redes de interacciones profesor-estudiante). *Journal for the Study of Education and Development*, 44(3), 623–674. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1773064>
- Pérez, M. (2011). *Manual para el uso de un lenguaje y con perspectiva de género. Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres [CONAVIM]*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/183695/Manual_Lenguaje_Incluyente_con_perspectiva_de_g_nero-octubre-2016.pdf
- Pianta, R.; Hamre, B. y Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment Scoring System. Secondary (CLASS-S)*. Baltimore, Brookes Publishing.
- Planas, N. (2006). Modelo de análisis de videos para el estudio de procesos de construcción de conocimiento matemático. *Educación Matemática*, 18(1), 37-72.
- Razo, A. y Cabrero, I. (2017). *Sensibilidad de género en las prácticas docentes de la Educación Media Superior en México*. Secretaría de Educación Pública [SEP]. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/12302/1/images/genero.pdf>
- Reséndiz-Arvizu, Y. (2023). *Caracterización de las prácticas de enseñanza de las matemáticas en primaria y su análisis desde la perspectiva de género* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Querétaro]. Repositorio institucional - Universidad Autónoma de Querétaro. <https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/8687>
- Reyes-Ramírez, D. (2024). *Prácticas docentes de matemáticas en la educación secundaria vistas desde la perspectiva de género*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Querétaro]. Repositorio institucional - Universidad Autónoma de Querétaro. <https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/10927>
- Simón-Ramos, M. G., Rodríguez-Muñoz, C., & Farfán-Márquez, R. M. (2022). Una perspectiva de género en matemática educativa. *Revista Colombiana de Educación*, (86), 235–254. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12093>

- Schoenfeld, A. H. (2013). Classroom observations in theory and practice. *ZDM Mathematics Education*, 45, 607–621. <https://doi.org/10.1007/s11858-012-0483-1>
- Stein, M.; Engle, R.; Smith, M. y Hughes, E. (2008). Orchestrating Productive Mathematical Discussions: Five Practices for Helping Teachers Move Beyond Show and Tell. *Mathematical Thinking and Learning*, 10(4), 313-340.
- Tinsley, H. E., y Weiss, D. J. (2000). Interrater reliability and agreement. In H. Tinsley and S. Brown (eds.), *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling* (pp. 95-124). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012691360-6/50005-7>
- Ursini, S., y Ramírez, M. (2017). Equidad, género y matemáticas en la escuela mexicana. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 213-234. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n73/0120-3916-rcde-73-00213.pdf>
- Volpe, R. J., DiPerna, J. C., Hintze, J. M., y Shapiro, E. S. (2005). Observing Students in Classroom Settings: A Review of Seven Coding Schemes. *School Psychology Review*, 34(4), 454–474. <https://doi.org/10.1080/02796015.2005.12088009>



Chap Kau Kwan Chung

Universidad del Pacífico (Paraguay)
wendy505@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5478-3659>

Carlos Rafael Riquelme Benítez

Universidad Americana (Paraguay)
rafaelriquemeb@outlook.com
<https://orcid.org/0000-0001-9414-3333>

Paola Rossana Dos Santos González

Universidad Iberoamericana (Paraguay)
dossantos.paola@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0003-8424-0211>

Cindy Samantha Machuca Ojeda

samanthamachucaojeda@gmail.com
Universidad del Pacífico (Paraguay)
<https://orcid.org/0009-0007-5193-059X>

María Jorgelina Sosa Viera

marisosaviera@gmail.com
Universidad Americana (Paraguay)
<https://orcid.org/0009-0008-6652-396X>

Recibido: 29 de julio de 2025

Aceptado: 9 de septiembre de 2025

Publicado: 28 de enero de 2026



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons BY-NC-SA 4.0

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18238519>

Sección: *General*

Evaluación de las habilidades competitivas mediante las Inteligencias Múltiples en estudiantes universitarios paraguayos

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo evaluar las habilidades competitivas de estudiantes de Diseño Gráfico a través de la teoría de las Inteligencias Múltiples, en una universidad de Asunción, Paraguay. Se adoptó un enfoque cuantitativo, no experimental, transversal y con alcance descriptivo-explicativo. La población estuvo conformada por 101 estudiantes y la muestra por 46 participantes, seleccionados con un nivel de confianza del 91% y un margen de error del 9%. Se establecieron criterios de inclusión que exigían ser estudiantes universitarios actualmente matriculados y activos en la carrera de Diseño Gráfico, con participación voluntaria. Se excluyeron estudiantes de otras carreras y de instituciones no contempladas. La recolección de datos se realizó por conveniencia en 2025 mediante una encuesta estructurada con 4 variables sociodemográficas (edad, sexo, semestre, situación laboral) y 42 ítems distribuidos en 6 dimensiones: visual-espacial, lingüística, interpersonal, intrapersonal, lógico-matemática y corporal-kinestésica. La escala de medición utilizada fue de tipo Likert de 5 puntos. Se priorizaron principios éticos como el anonimato y la transparencia. Los resultados evidenciaron una tendencia positiva en el desarrollo de las habilidades, destacándose las dimensiones lingüísticas (\bar{x} : 4,5), intrapersonal (\bar{x} : 4,4) e interpersonal (\bar{x} : 4,3). La habilidad corporal-kinestésica obtuvo el promedio más bajo (\bar{x} : 3,4). Se concluye que la teoría de las Inteligencias Múltiples constituye un marco útil para comprender las fortalezas y áreas de mejora en la formación por competencias, y se recomiendan enfoques pedagógicos que impulsen una formación más integral.

Palabras clave: inteligencia, evaluación, enseñanza superior, estudiante universitario, Paraguay.

Evaluation of Competitive Skills through the Theory of Multiple Intelligences in Paraguayan University Students

Abstract

This study aimed to assess the competitive skills of Graphic Design students through the lens of the theory of Multiple Intelligences at a university in Asunción, Paraguay. A quantitative, non-experimental, cross-sectional design with a descriptive-explanatory scope was employed. The population consisted of 101 students, and the sample included 46 participants selected with a 91% confidence level and a 9% margin of error. Inclusion criteria required participants to be currently enrolled and active students in the Graphic Design program, with voluntary participation. Students from other academic programs or institutions not considered in the study were excluded. Data were collected through a convenience sampling method in 2025, using a structured questionnaire composed of 4 sociodemographic variables (age, gender, academic semester, and employment status) and 42 items distributed across 6 dimensions: visual-spatial, linguistic, interpersonal, intrapersonal, logical-mathematical, and bodily-kinesthetic. A five-point Likert scale was used for measurement. Ethical principles such as anonymity and transparency were prioritized. The results revealed a positive trend in skill development, with the highest scores observed in the linguistic ($\bar{x} = 4.5$), intrapersonal ($\bar{x} = 4.4$), and interpersonal ($\bar{x} = 4.3$) dimensions. The bodily-kinesthetic skill dimension scored the lowest ($\bar{x} = 3.4$). The study concludes that the theory of Multiple Intelligences provides a valuable framework for understanding strengths and areas for improvement in competency-based education, and recommends pedagogical approaches that promote more comprehensive student development.

Keywords: *intelligence, evaluation, higher education, university students, Paraguay.*

Introducción

La educación superior contemporánea enfrenta el desafío de formar profesionales que no solo dominen conocimientos técnicos, sino que también posean habilidades competitivas que les permitan adaptarse y destacar en entornos laborales dinámicos y multidisciplinarios. Las limitaciones en la práctica docente, derivadas del uso predominante de enfoques pedagógicos convencionales que no consideran los avances tecnológicos y científicos contemporáneos, impactan negativamente en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Esta situación incrementa el riesgo de abandono escolar, disminuye el rendimiento académico y se traduce en desempeños insatisfactorios en evaluaciones estandarizadas (Barrera, 2024).

En el ámbito del diseño gráfico, esta exigencia se intensifica debido a la constante evolución de las tecnologías y las demandas del mercado que requieren que los diseñadores posean una combinación de creatividad, pensamiento crítico, comunicación efectiva y capacidad de trabajo en equipo (López-León et al., 2013). Por ello, es esencial implementar enfoques educativos que reconozcan y potencien las diversas capacidades de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje integral y contextualizado.

En este estudio, se entiende por *habilidades competitivas* el conjunto de capacidades que permiten a los estudiantes de Diseño Gráfico diferenciarse en el mercado laboral y responder con eficacia a los desafíos de la profesión. Estas incluyen la creatividad aplicada, la comunicación visual y escrita, el pensamiento crítico, la colaboración en equipos interdisciplinarios y la adaptabilidad tecnológica (López-León

et al., 2013; Morales Holguín y González Bello, 2021). Las habilidades competitivas, por lo tanto, aluden directamente al desempeño profesional en contextos reales, mientras que las inteligencias múltiples constituyen dimensiones cognitivas, socioemocionales y prácticas que las sustentan.

La teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) ofrece un marco conceptual que reconoce la existencia de diferentes tipos de inteligencia en los individuos, tales como la lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista (Gardner, 2005). Esta perspectiva desafía la visión tradicional de la inteligencia como una capacidad única y medible, proponiendo en su lugar una visión más holística del potencial humano. En el contexto educativo, la aplicación de la teoría de las IM permite diseñar estrategias pedagógicas que atiendan a la diversidad de estilos de aprendizaje, fomentando el desarrollo de competencias específicas en función de las fortalezas individuales de los estudiantes (Emst-Slavit, 2001). El análisis de la teoría de las IM ha constituido, desde sus orígenes hasta el presente, un eje central de indagación para especialistas en pedagogía y psicología que buscan incorporar este enfoque al ámbito educativo con el objetivo de ampliar la comprensión sobre los diversos modos en que las personas adquieren y procesan el conocimiento, así como las estrategias más eficaces para su enseñanza (Abarca, 2024).

La relación entre las IM y las habilidades competitivas radica en que las primeras sirven como marco teórico para comprender las bases cognitivas, emocionales y sociales que sustentan las segundas. Por ejemplo, la inteligencia lingüística favorece la comunicación efectiva, la interpersonal fortalece el trabajo en equipo y la visual-espacial potencia la creatividad

aplicada al diseño. De este modo, la evaluación de las habilidades competitivas a través de las IM ofrece una aproximación más completa al perfil profesional de los estudiantes de Diseño Gráfico (Calisaya-Mamani et al., 2022; Medina-Revelo et al., 2024).

En el campo del diseño gráfico ha cobrado relevancia en los últimos años la evaluación de competencias, con el objetivo de garantizar que los egresados cuenten con las habilidades necesarias para enfrentar los retos profesionales. Sin embargo, la mayoría de los instrumentos de evaluación existentes se centran en aspectos técnicos, dejando de lado las dimensiones cognitivas y emocionales que también influyen en el desempeño profesional. En este sentido, la incorporación de la teoría de las IM podría ofrecer una visión más completa del perfil competencial de los estudiantes de esta carrera. Agüero Martínez La Rosa (2016) concluye en su investigación que la implementación de la evaluación formativa en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje contribuye significativamente a mejorar el desempeño académico en la asignatura de Dibujo y Diseño Gráfico, favoreciendo con ello el logro efectivo de las competencias esperadas.

Las actuales orientaciones en la educación superior del diseño subrayan la relevancia de integrar saberes provenientes de diversas disciplinas que resultan esenciales para un adecuado desempeño profesional. En particular, el diseño gráfico se configura como un ámbito que requiere una formación académica de carácter interdisciplinario, en consonancia con la naturaleza multifacética y dinámica de su práctica (Morales Holguín y González Bello, 2021). Por ello, la presente investigación busca evaluar las habilidades competitivas de estudiantes de Diseño Gráfico a través de la teoría de las IM, con el fin de identificar las inteligencias predominantes en este

grupo y su relación con el desarrollo de competencias profesionales.

Se plantea que la aplicación de instrumentos basados en las IM permitirá reconocer las fortalezas individuales de los estudiantes y diseñar estrategias pedagógicas personalizadas que potencien su formación integral. Además, se espera que los resultados de este estudio contribuyan a enriquecer el debate académico sobre las competencias en la educación superior y proporcionen herramientas prácticas para la mejora de la enseñanza en el ámbito del diseño gráfico. Es ampliamente reconocido que la colaboración entre distintas áreas del conocimiento beneficia de manera significativa el enriquecimiento de los contenidos curriculares y el fortalecimiento de la práctica docente en el ámbito académico (Vega Abarzúa y Pleguezuelos Saavedra, 2022).

La integración de la teoría de las IM en la evaluación de habilidades competitivas de estudiantes de Diseño Gráfico representa, por tanto, una oportunidad para avanzar hacia una educación más inclusiva, personalizada y orientada al desarrollo integral de los futuros profesionales. La formación en este ámbito consolida las habilidades visuales, pero a menudo se descuida la eficacia del mensaje, lo cual compromete la función comunicativa del diseño (Rivadeneira Cofre, 2020). Este enfoque no solo reconoce la diversidad de talentos y capacidades en el aula, sino que también promueve una educación más alineada con las demandas del mercado laboral y las necesidades de la sociedad contemporánea.

Método

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo de diseño no experimental, transversal, con un alcance descriptivo y explicativo. La población integró a 101

estudiantes de una universidad ubicada en Asunción, Paraguay, y se obtuvo una muestra de 46 estudiantes, hallada con un nivel de confianza del 91%, margen de error del 9% y heterogeneidad del 50%. La tasa de respuesta fue del 95,8% (46). Los criterios de inclusión determinaron que los participantes debían ser estudiantes universitarios actualmente matriculados y activos en la carrera de Diseño Gráfico, y su participación debía ser de carácter voluntario. Por otro lado, se excluyó a aquellos alumnos que no formaban parte de esta carrera, así como a los que no pertenecían a la institución analizada.

Se llevó a cabo una encuesta mediante un cuestionario de 4 variables sociodemográficas (edad, sexo, semestre y situación laboral), más 6 dimensiones, 24 indicadores y 42 ítems (Habilidad Visual-Espacial [P1-P7], Habilidad Lingüística [P8-P14], Habilidad Interpersonal [P15-P21], Habilidad Intrapersonal [P22-P28], Habilidad Lógico-Matemática [P29-P35] y Habilidad Corporal-Kinestésica [P36-P42]). Las habilidades competitivas consideradas en este estudio fueron: creatividad aplicada, comunicación visual y escrita, pensamiento crítico, trabajo colaborativo, autogestión y adaptabilidad tecnológica, las cuales se vincularon con las dimensiones de las IM. Así, la habilidad visual-espacial se relacionó con la creatividad y la conceptualización gráfica; la lingüística con la comunicación; la interpersonal con la colaboración y el trabajo en equipo; la intrapersonal con la autogestión y motivación; la lógico-matemática con el pensamiento crítico y la organización de la información; y la corporal-kinestésica con la adaptabilidad práctica en procesos de diseño.

La recolección de datos fue realizada por conveniencia en 2025 (ver Tabla 1). La escala de Likert de 5 puntos utilizada va de 1 (totalmente en desacuer-

Tabla 1. Instrumento utilizado en la encuesta

EDAD	< 18 años / 18 a 22 / 23 a 27 / 28 a 32 / > 32	SEXO	Masculino / Femenino	
SEMESTRE	1ero / 2do / 3ero / 4to / 5to / 6to / 7mo / 8vo / 9no / 10mo	SITUACIÓN LABORAL	Trabaja y estudia / Solo estudia	
VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	#	ÍTEM
Habilidades asociadas a tipos de Inteligencias Múltiples	Habilidad Visual-Espacial (HVS) Capacidad de reconocer objetos en distintas formas, transformar elementos y manipular imágenes mentales o representaciones espaciales (Gardner, 1993)	Percepción de formas, tamaños y proporciones	P1	Identifico rápidamente diferencias de tamaño, forma o proporción entre los elementos de un diseño
			P2	Reconozco cuando los elementos de un diseño están mal proporcionados o desalineados
		Organización y distribución de elementos visuales	P3	Organizo los elementos de un proyecto gráfico de manera equilibrada y armoniosa
			P4	Utilizo el espacio disponible de forma eficiente para lograr composiciones visualmente atractivas
		Visualización anticipada de proyectos gráficos	P5	Antes de comenzar un proyecto gráfico, visualizo mentalmente cómo quiero que se vea el diseño final
			P6	Puedo anticipar los ajustes necesarios para mejorar el resultado visual de un diseño antes de terminarlo
		Uso creativo de colores, líneas y formas	P7	Combino colores, formas y líneas de manera creativa para transmitir ideas y emociones en mis diseños
	Habilidad Lingüística (HL) Capacidad de comprender y expresar el lenguaje, incluyendo fonética, vocabulario, gramática y uso social (Martínez Ezquerro, 2020)	Capacidad para redactar mensajes claros y coherentes	P8	Redacto textos que comunican de manera clara el mensaje que deseo transmitir en mis proyectos de diseño
			P9	Organizo mis ideas de forma lógica y coherente al escribir descripciones o <i>briefs</i> de diseño
		Interpretación de consignas, <i>briefs</i> o instrucciones escritas	P10	Comprendo con facilidad las instrucciones escritas que recibo para desarrollar proyectos de diseño gráfico
			P11	Puedo adaptar mis trabajos basándome en los requisitos o cambios indicados por el cliente o el docente
		Creatividad verbal en la construcción de <i>slogans</i> , títulos y textos breves	P12	Propongo frases, <i>slogans</i> o títulos creativos que refuerzan el mensaje visual de mis diseños
			P13	Ajusto creativamente los textos para que se adapten al estilo gráfico de cada proyecto
	Claridad en la comunicación escrita de intenciones de diseño	P14	Describo claramente los objetivos y conceptos principales de mis proyectos en presentaciones escritas	
	Habilidad Interpersonal (HINTER) Capacidad de enfrentar problemas en un contexto social centrado en la interacción con otros (Escobar Soler y Hernández Romero, 2019)	Capacidad de colaboración en equipos de trabajo	P15	Participo activamente en los proyectos grupales de diseño, aportando ideas y soluciones
			P16	Escucho y respeto las opiniones de mis compañeros durante el trabajo en equipo
		Habilidad para interpretar necesidades y expectativas de otros (clientes o docentes)	P17	Comprendo las expectativas que los clientes o docentes comunican sobre los proyectos de diseño
			P18	Ajusto mis propuestas gráficas de acuerdo a los requerimientos recibidos
		Escucha activa y receptividad a sugerencias y críticas	P19	Acepto sugerencias o críticas sobre mis trabajos de manera constructiva
			P20	Reflexiono sobre los comentarios recibidos para mejorar mis proyectos de diseño
		Capacidad de comunicación efectiva dentro de un equipo	P21	Expreso mis ideas y sugerencias de manera clara y respetuosa cuando trabajo en grupo

Fuente: elaboración propia (2025)

Tabla 1. Instrumento utilizado en la encuesta

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	#	ÍTEM
Habilidad Intrapersonal (HINTRA) Capacidad de reconocer emociones propias y, a partir de ellas, llegar a identificar y simbolizar sentimientos complejos (Gardner, 2018)		Autoconciencia de fortalezas y debilidades personales	P22	Identifico con claridad cuáles son mis principales fortalezas en el área del diseño gráfico
			P23	Reconozco las habilidades que necesito desarrollar para mejorar mi desempeño creativo
		Gestión emocional frente a críticas y retroalimentaciones	P24	Mantengo una actitud positiva al recibir críticas o sugerencias sobre mis trabajos
			P25	Utilizo las críticas recibidas como oportunidades para mejorar mis proyectos de diseño
		Motivación personal para la mejora continua	P26	Me esfuerzo constantemente por perfeccionar mis habilidades técnicas y creativas en diseño gráfico
			P27	Busco aprender nuevas técnicas o herramientas para innovar en mis proyectos
		Establecimiento de metas personales de desarrollo profesional	P28	Establezco objetivos claros para guiar mi crecimiento profesional en el ámbito del diseño
Habilidad Lógico-Matemática (HLM) Capacidad de calcular, resolver problemas y comprender conceptos abstractos y sus relaciones (Reyes-Vélez, 2017)		Aplicación de principios de proporción y simetría en los diseños	P29	Aplico principios de proporción para mantener el equilibrio en mis composiciones gráficas
			P30	Identifico las áreas en las que debo mejorar
		Organización lógica de la información visual	P31	Organizo la información gráfica de manera clara y ordenada para facilitar su comprensión
			P32	Establezco jerarquías visuales para guiar al espectador a través del contenido del diseño
		Uso de retículas, cuadrículas y estructuras compositivas	P33	Utilizo retículas o cuadrículas para distribuir de manera precisa los elementos en el diseño
			P34	Ajusto el tamaño y posición de los objetos en función de reglas estructurales o guías de diseño
Habilidad Corporal-Kinestésica (HCK) Capacidad de coordinar la mente y el cuerpo para facilitar el movimiento y el rendimiento físico (Casanzuela Andagüa, 2023)		Análisis crítico de la coherencia estructural de los diseños	P35	Analizo si la estructura y disposición de los elementos en mis diseños refuerzan el mensaje que deseo comunicar
		Destreza manual en técnicas de bocetado y maquetación	P36	Realizo bocetos manuales con precisión y control en los trazos
			P37	Manipulo correctamente herramientas de corte y ensamblaje para crear maquetas o prototipos gráficos
		Coordinación corporal en actividades creativas	P38	Coordino eficazmente mis movimientos al utilizar materiales y herramientas en actividades manuales de diseño
		Expresión de conceptos mediante construcciones físicas o gestuales	P39	Mantengo la precisión corporal necesaria en proyectos gráficos que requieren trabajo detallado
			P40	Utilizo recursos físicos (movimientos, materiales tridimensionales) para representar ideas gráficas
		Establecimiento de metas personales de desarrollo profesional	P41	Participo activamente en el montaje de exposiciones o instalaciones gráficas que requieren intervención física
			P42	Me adapto fácilmente a diferentes espacios, posturas o técnicas físicas necesarias para completar proyectos gráficos

Fuente: elaboración propia (2025)

do) a 5 (totalmente de acuerdo). Se consideraron el anonimato y la transparencia de los datos como los principales aspectos éticos en esta investigación.

Presentación y análisis de resultados

Después de haber realizado la encuesta a 46 participantes, la Tabla 2 revela que la muestra está predominantemente conformada por el sexo femenino (67%) y jóvenes, específicamente en la franja etaria de 18 a 22 años (67%). En cuanto a su trayectoria académica, la mayor parte de los encuestados se encuentra en el 1er semestre (39%), aunque también se observa una representación significativa del 7mo (17%) y 5to

(15%) semestres. Un aspecto relevante es la situación laboral, donde la mayoría de los participantes (59%) combina el estudio con el trabajo, mientras que el resto (41%) se dedica exclusivamente a estudiar.

En la Tabla 3 se distingue que existe una tendencia general positiva en el desarrollo de las habilidades evaluadas, con promedios que, en su mayoría, se sitúan por encima de 4 en una escala de 1 a 5. La habilidad lingüística obtuvo el promedio más alto (\bar{x} : 4,5), entendiéndose que los participantes perciben un fuerte dominio o facilidad en el uso del lenguaje, ya sea oral o escrito. Le siguen la habilidad intrapersonal (\bar{x} : 4,4) y la interpersonal (\bar{x} : 4,3), lo cual indica un buen nivel de conciencia personal, autorregulación emocional y relaciones sociales.

Tabla 2. Variables sociodemográficas de los encuestados (n = 46)

VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS		FRECUENCIA	%
Sexo	Femenino	31	67%
	Masculino	15	33%
Edad	< 18 años	1	2%
	18 a 22	31	67%
	23 a 27	10	22%
	28 a 32	3	7%
	> 32	1	2%
	Semestre	1ero	18
	2do	1	2%
	3ero	3	7%
	4to	2	4%
	5to	7	15%
	6to	1	2%
	7mo	8	17%
	8vo	2	4%
	9no	0	0%
	10mo	4	9%
Situación laboral	Trabaja y estudia	27	59%
	Solo estudia	19	41%

Fuente: elaboración propia (2025)

Tabla 3. Promedio de las seis dimensiones analizadas (n = 46)

Habilidad Visual-Espacial	4,1
Habilidad Lingüística	4,5
Habilidad Intrapersonal	4,4
Habilidad Interpersonal	4,3
Habilidad Lógico-Matemática	4,1
Habilidad Corporal-Kinestésica	3,4

Fuente: elaboración propia (2025)

En el Gráfico 1 se observa que las afirmaciones con las medias aritméticas más altas corresponden a las preguntas P16 "Escucho y respeto las opiniones de mis compañeros durante el trabajo en equipo" (\bar{x} : 4,7), P19 "Acepto sugerencias o críticas sobre mis trabajos de manera constructiva" (\bar{x} : 4,6), P20 "Reflexiono sobre los comentarios recibidos para mejorar mis proyectos de diseño" (\bar{x} : 4,5), P21 "Expreso mis ideas y sugerencias de manera clara

y respetuosa cuando trabajo en grupo" (\bar{x} : 4,5) y P18 "Ajusto mis propuestas gráficas de acuerdo a los requerimientos recibidos" (\bar{x} : 4,4), todos correspondientes a la dimensión HINTER.

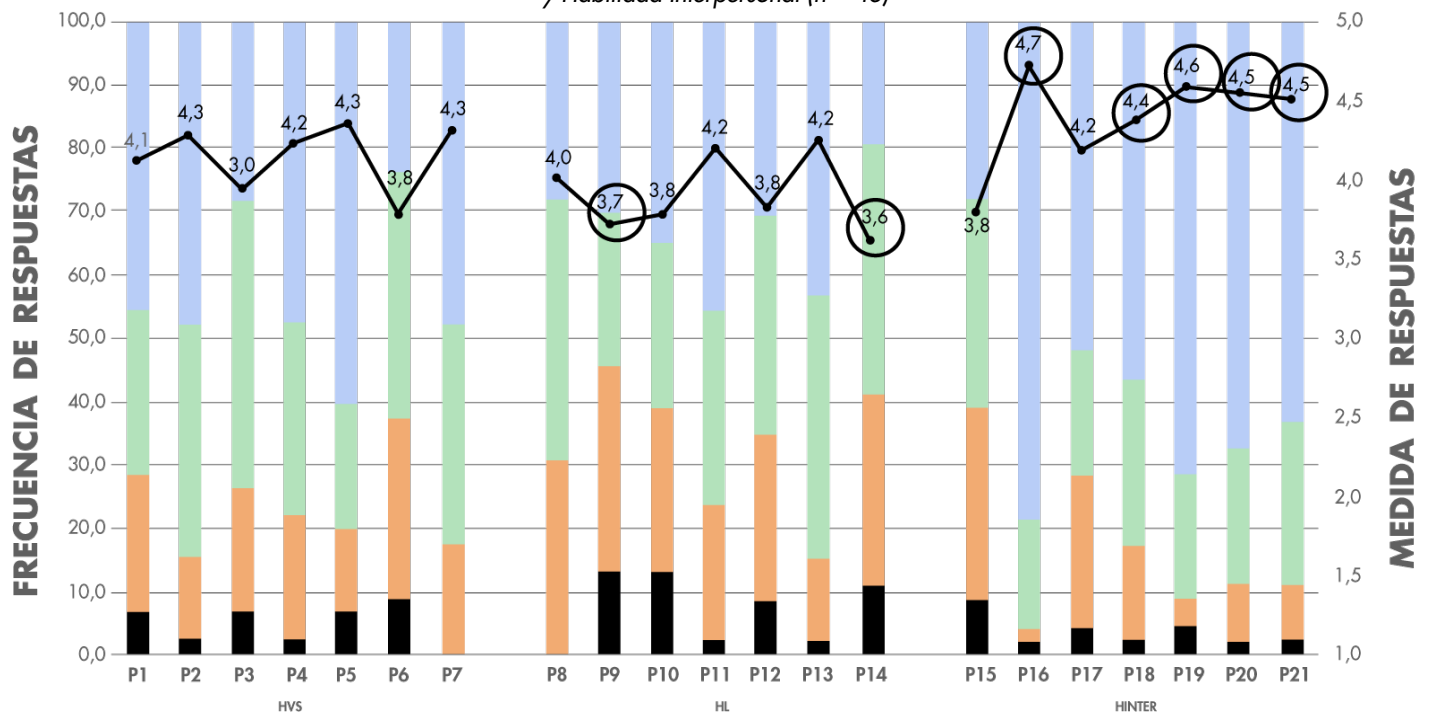
En contraste, las preguntas con las ponderaciones más bajas, como P14 "Describo claramente los objetivos y conceptos principales de mis proyectos en presentaciones escritas" (\bar{x} : 3,6) y P9 "Organizo mis ideas de forma lógica y coherente al escribir descripciones o *briefs* de diseño" (\bar{x} : 3,7), muestran una distribución más dispersa en las opciones medias e intermedias, reflejando una menor contundencia en la percepción positiva o mayor diversidad en las opiniones.

En el Gráfico 2 se distingue que la mayor media aritmética es para los ítems P27 "Busco aprender nuevas técnicas o herramientas para innovar en mis proyectos" y P30 "Identifico las áreas en las que debo mejorar", ambos con el mismo promedio (\bar{x} : 4,5), seguidos muy de cerca por P23 "Reconozco las

habilidades que necesito desarrollar para mejorar mi desempeño creativo" y P25 "Utilizo las críticas recibidas como oportunidades para mejorar mis proyectos de diseño" con (\bar{x} : 4,4) en ambos casos, y por P26 "Me esfuerzo constantemente por perfeccionar mis habilidades técnicas y creativas en diseño gráfico", P32 "Establezco jerarquías visuales para guiar al espectador a través del contenido del diseño" y P31 "Organizo la información gráfica de manera clara y ordenada para facilitar su comprensión", con medias que oscilan entre (\bar{x} : 4,3) y (\bar{x} : 4,2) respectivamente.

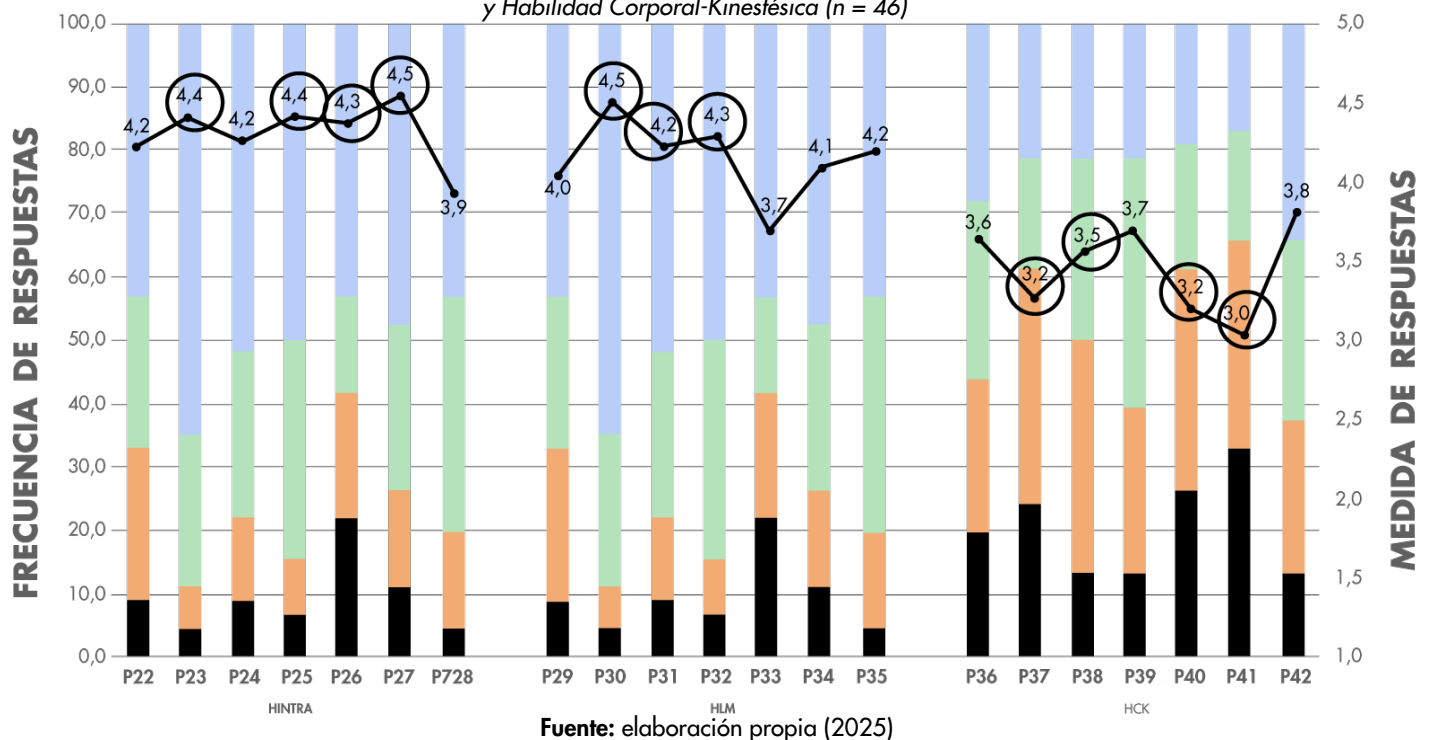
En contraste, preguntas como P41 "Participo activamente en el montaje de exposiciones o instalaciones gráficas que requieren intervención física" (\bar{x} : 3,0), P37 "Manipulo correctamente herramientas de corte y ensamblaje para crear maquetas o prototipos gráficos", P40 "Utilizo recursos físicos (movimientos, materiales tridimensionales) para re-

Gráfico 1. Distribución de frecuencia de las dimensiones: Habilidad Visual-Espacial, Habilidad Lingüística y Habilidad Interpersonal (n = 46)



Fuente: elaboración propia (2025)

Gráfico 2. Distribución de frecuencia de las dimensiones: Habilidad Intrapersonal, Habilidad Lógico-Matemática y Habilidad Corporal-Kinestésica (n = 46)



presentar ideas gráficas" (\bar{x} : 3,2) y P38 "Coordino eficazmente mis movimientos al utilizar materiales y herramientas en actividades manuales de diseño" (\bar{x} : 3,5) registran las medias más bajas, todos dependientes de la dimensión HCK.

Discusión

Los hallazgos de esta investigación evidencian una tendencia general positiva en el desarrollo de las IM de los estudiantes de Diseño Gráfico, con promedios que, en su mayoría, se sitúan por encima de \bar{x} : 4 en una escala de 1 a 5. Es importante precisar que, si bien el estudio se planteó desde la perspectiva de las habilidades competitivas propias de este ámbito, entendidas como creatividad aplicada, comunicación visual y escrita, pensamiento crítico, colaboración interdisciplinaria y adaptabilidad tecnológica (López-León et al., 2013; Morales Holguín y González Bello, 2021), lo que se midió de forma empírica fueron las dimensiones de las IM. Estas inteligencias constituyen

los fundamentos cognitivos, socioemocionales y prácticos que sustentan y posibilitan el desarrollo de las habilidades competitivas en contextos profesionales.

El comportamiento encontrado confirma la pertinencia de la teoría de las IM (Gardner, 2005) como marco conceptual integral para interpretar y fortalecer las diversas capacidades cognitivas, emocionales y prácticas del estudiantado en la educación superior. Esta perspectiva ha sido ampliamente respaldada en investigaciones recientes (Pérez-Campoverde et al., 2024; Alcivar Cedeño, 2022) que destacan la necesidad de enfoques pedagógicos holísticos y personalizados para responder a los diversos estilos de aprendizaje y potenciar las habilidades en el contexto universitario.

En cuanto a la inteligencia visual-espacial, con una media de 4,1, se manifiesta con solidez entre los estudiantes evaluados, resaltando la capacidad para percibir formas, distribuir elementos visuales y visualizar propuestas gráficas antes de su ejecución. Este resultado se encuentra en estrecha correspondencia

con el estudio de Castro Cedeño y Vega Intriago (2022), donde el 93.33% de los encuestados afirmó comprender mejor mediante imágenes y gráficos, lo cual ratificó la centralidad y el desarrollo elevado de esta habilidad en contextos creativos y educativos. Adicionalmente, Guzmán Lechuga et al. (2025) destacan que el pensamiento creativo en diseño gráfico requiere intrínsecamente el dominio de la conceptualización visual, lo que refuerza la importancia de esta competencia en el ámbito profesional del diseño.

En lo que concierne a la habilidad lingüística, con un promedio de 4,5, su prominencia refleja la capacidad de los estudiantes para comunicarse de manera efectiva y organizar lógicamente las ideas en formatos escritos y orales. Esta habilidad es esencial dado que el diseño gráfico no solo implica la dimensión visual, sino también la transmisión de mensajes claros y concisos. El estudio de Echeverría Desiderio et al. (2022) identificó que los docentes promueven el uso de tecnologías con máxima frecuencia para las inteligencias lingüística e interpersonal. Si bien su trabajo no mide el nivel de habilidad directa en los estudiantes, esta alta frecuencia de promoción se alinea con los promedios elevados obtenidos en la presente investigación, lo que sugiere que la implementación activa de tecnologías en la enseñanza contribuye al perfeccionamiento del potencial de los estudiantes en sus diversas inteligencias, incluyendo la lingüística.

Los resultados de la habilidad intrapersonal, con un promedio de 4,4, indican una sólida autoconciencia de fortalezas y debilidades, una gestión emocional positiva frente a críticas y retroalimentaciones, una alta motivación personal para la mejora continua y un claro establecimiento de metas de desarrollo profesional por parte de los estudiantes. Estos datos son cruciales, ya que este tipo de inteligencia, definida por

Gardner (2005) como la capacidad de conocerse a sí mismo, es fundamental para el crecimiento personal y profesional. Por otra parte, la puntuación alta obtenida es consistente con la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales, un tema central en la investigación de Medina-Revelo et al. (2024), quienes exploran cómo las IM, incluyendo la intrapersonal, contribuyen a este desarrollo.

La capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre los comentarios recibidos y utilizarlos para mejorar sus proyectos, asimismo, se alinea con las estrategias pedagógicas orientadas al reconocimiento y enseñanza basadas en la singularidad discursiva, como plantean Castaño y Tocoche (2018), quienes abordan las competencias emocionales en estudiantes universitarios. De igual forma, la estimulación cognitiva personalizada, como la que defienden Navas López y Yaques de la Rosa (2025), se beneficia enormemente de una sólida inteligencia intrapersonal, ya que permite a los estudiantes guiar su propio proceso de aprendizaje y adaptación a los desafíos académicos y profesionales. Dicho estudio determinó que el 76.5% de su muestra alcanzó un nivel alto en la variable "autogestión del aprendizaje" (p. 19), la cual está intrínsecamente ligada a este tipo de inteligencia y su capacidad de reflexión y establecimiento de metas. Si bien su investigación no desglosa un promedio específico para esta inteligencia que permita una comparación directa con el promedio de 4,4 de nuestro análisis, la alta autogestión del aprendizaje que reportan refuerza su relevancia para el éxito académico y profesional. Esto sugiere que los niveles de habilidad intrapersonal encontrados en el presente trabajo concuerdan con su premisa sobre la contribución de la inteligencia intrapersonal a la autonomía y al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La habilidad lógico-matemática obtuvo un promedio de 4,1 que sugiere que los estudiantes de Diseño Gráfico aplican principios de proporción y simetría, organizan la información visual de manera lógica, utilizan retículas y cuadrículas, y analizan críticamente la coherencia estructural de sus diseños de forma adecuada. Si bien no es la inteligencia predominante esperada en este ámbito, el buen desempeño indica un fundamento sólido para la estructura y organización visual, considerando que la aplicación de principios lógicos y matemáticos es inherente a la estructuración de cualquier diseño. Barrera (2024), en su estudio sobre el fortalecimiento del aprendizaje de las matemáticas a través de las IM, argumenta que la integración de enfoques pedagógicos basados en estas últimas puede mejorar el rendimiento en áreas tradicionalmente asociadas a la lógica y las matemáticas. Este hallazgo apoya la noción de que, incluso en un campo creativo como el diseño, una firme base lógico-matemática es favorable para la coherencia estructural.

La investigación de Calisaya-Mamani et al. (2022) respalda conceptualmente la relevancia de la inteligencia lógico-matemática para el desarrollo de competencias esenciales, ya que encontró una significativa correlación global ($R = 0,812$, $p < 0.05$) entre las IM y las competencias básicas en estudiantes universitarios. Sin embargo, dicho estudio no presenta datos promedios o porcentajes específicos para medir esta inteligencia de forma aislada, los cuales permitan una comparación directa con el promedio de 4,1. No obstante, el resultado con base en este último, correspondiente a la habilidad lógico-matemática en los estudiantes de Diseño Gráfico, concuerda con la premisa general expuesta por el autor sobre la importancia de las IM para el desarrollo de competencias.

Esto sugiere que, en nuestro contexto, esta habilidad está bien desarrollada y contribuye a las competencias profesionales, en línea con el marco general de las IM. Por otra parte, el modelo didáctico de Guzmán Lechuga et al. (2025) para estimular el pensamiento creativo en diseño gráfico, aunque centrado en la creatividad, implícitamente depende de una organización lógica subyacente para que los diseños sean efectivos y funcionales.

En lo que se refiere a la habilidad interpersonal, los participantes mostraron un promedio destacado de 4,3. Los ítems con las medias aritméticas más altas corresponden a esta dimensión, incluyendo la facultad de escuchar y respetar opiniones de compañeros ($\bar{x}: 4,7$), aceptar sugerencias o críticas constructivamente ($\bar{x}: 4,6$), reflexionar sobre comentarios para mejorar ($\bar{x}: 4,5$), expresar ideas de manera clara y respetuosa en grupo ($\bar{x}: 4,5$) y ajustar propuestas gráficas según los requerimientos ($\bar{x}: 4,4$). Estos hallazgos resaltan la fuerte capacidad de colaboración, empatía y comunicación efectiva de los estudiantes, cualidades vitales en el entorno laboral actual.

La inteligencia interpersonal es fundamental en el diseño gráfico, ya que a menudo implica el trabajo en equipo y la interacción con clientes. Medina-Revelo et al. (2024) refuerzan la relevancia de estos atributos al indicar que las IM son cruciales para el desarrollo de las habilidades socioemocionales, incluyendo la capacidad de relacionarse eficazmente con otros. En este sentido, la habilidad de los estudiantes para comprender las expectativas de sus clientes o docentes y ajustar sus propuestas se relaciona con la necesidad de implementar enfoques educativos que reconozcan y potencien sus diversas capacidades (López-León et al., 2013).

Por otro lado, la aplicación de la teoría de las IM, como la propuesta por Echeverría Desiderio et al. (2022) con el uso de tecnologías, podría facilitar la colaboración en línea y el desarrollo de habilidades interpersonales en entornos virtuales, ofreciendo nuevas vías para la práctica de estas competencias. En este contexto, la investigación de Lucio-Ramos y Morales-Morales (2022), centrada en la descripción de las IM y la evaluación en las ciencias sociales, señala la importancia de desarrollar la cooperación y el trabajo en equipo, elementos clave de la inteligencia interpersonal. Si bien su estudio es de enfoque cuantitativo y se basa en una tipología documental, no presenta promedios específicos sobre el nivel de dicha inteligencia en una población estudiantil, lo que impide una comparación directa con nuestro resultado de 4,3. Sin embargo, el énfasis que ponen en la necesidad de fomentar la cooperación y el trabajo en equipo apoya conceptualmente los hallazgos y sugiere que los altos niveles de habilidad interpersonal observados en los estudiantes de Diseño Gráfico contribuyen significativamente a sus competencias colaborativas y profesionales, lo cual es coherente con el marco de las IM y su aplicación en la educación.

La habilidad corporal-kinestésica obtuvo el promedio más bajo (3,4), lo que apunta una menor percepción de dominio en habilidades prácticas como el bocetado manual y la manipulación de materiales. Dicha tendencia se alinea con la creciente digitalización de los procesos de diseño que podría reducir la práctica física directa. Al respecto, el estudio de Monge Vera et al. (2024) revela que, si bien los docentes aplican estrategias enfocadas en esta inteligencia, la proporción es menor en comparación con otras áreas: solo el 33% de los docentes encuestados emplea ejercicios kinestésicos y el 15%

utiliza simulaciones y juegos de rol. La suma de estas categorías (48%) indica que, aunque existe un esfuerzo, la promoción de actividades que requieren el movimiento y la manipulación física no es tan prevalente como en el fomento de otras inteligencias, lo que podría correlacionarse con el resultado observado en la habilidad kinestésica de nuestros estudiantes. Este hallazgo constituye un desafío metodológico para disciplinas como el diseño gráfico, que tradicionalmente han valorado el trabajo manual y la interacción física con materiales. A pesar de este descenso, diversos autores subrayan su pertinencia. Jaimes (2024) y Lucio-Ramos y Morales-Morales (2022) argumentan que la evaluación de esta inteligencia debe incluir el desempeño práctico y la observación directa, mientras que Vallejos Ñacato et al. (2024) proponen que su incorporación en el Diseño Universal de Aprendizaje impulsa la participación y el aprendizaje activo, evidenciando que, incluso en contextos digitalizados, la dimensión kinestésica continúa siendo un componente clave de la formación integral de los futuros profesionales.

Cabe señalar que esta investigación se centró en una muestra específica de estudiantes de Diseño Gráfico de una institución. Si bien los hallazgos son consistentes y se alinean con la literatura general sobre IM, la generalización a otras poblaciones o contextos educativos se realizó con cautela. La naturaleza transversal del estudio permitió identificar el estado actual de las habilidades, mas no sus trayectorias de desarrollo a lo largo del tiempo.

En futuras investigaciones es importante explorar el impacto de intervenciones pedagógicas específicas diseñadas para potenciar las habilidades con promedios más bajos, como la corporal-kinestésica, en entornos de diseño cada vez más digitalizados.

Para ello se considera pertinente realizar estudios longitudinales que permitan observar la evolución de estas habilidades en el transcurso de la carrera académica. Además, la integración de metodologías mixtas que combinen la evaluación cuantitativa con observaciones cualitativas o estudios de caso permitiría una comprensión más profunda acerca de cómo los estudiantes aplican estas habilidades en proyectos reales y la forma en que la percepción de su dominio se correlaciona con su desempeño profesional.

Consideraciones finales

El presente estudio tuvo como objetivo evaluar las habilidades competitivas de estudiantes de Diseño Gráfico a través de la teoría de las IM con el fin de conocer sus competencias. Los hallazgos obtenidos reafirman la utilidad de esta teoría para comprender las diversas capacidades de los estudiantes en un contexto de educación superior y muestran un perfil de habilidades sólido en la población universitaria examinada.

Se demostró que los estudiantes de la carrera de Diseño Gráfico manifiestan un desarrollo significativo en la mayoría de las habilidades evaluadas. En particular, las habilidades lingüísticas, intrapersonal, lógico-matemática, interpersonal y, de forma destacada, la visual-espacial, sugieren que los estudiantes poseen notables capacidades de comunicación, autoconocimiento, razonamiento estructurado, colaboración efectiva y conceptualización visual. La preponderancia de la habilidad visual-espacial se encuentra alineada con lo reportado en la literatura sobre la comprensión de la información visual. Asimismo, el alto desempeño en las habilidades lingüística e interpersonal puede asociarse a la promoción activa de metodologías innovadoras por parte del cuerpo docente, y el de la

habilidad intrapersonal a una eficiente autogestión del aprendizaje. La habilidad lógico-matemática, aunque no siempre se relaciona primariamente con el diseño gráfico, mostró contribuir de manera importante a la coherencia estructural de los proyectos.

Como área de menor desarrollo se identificó la habilidad corporal-kinestésica. Dicho hallazgo indica una menor percepción de dominio en actividades que implican manipulación física o expresión corporal, lo cual es comprensible en un campo que ha evolucionado hacia la digitalización. Esta observación es consistente con la menor frecuencia de promoción de actividades kinestésicas en algunos contextos educativos, si bien su relevancia para una formación integral se mantiene de forma indiscutible.

Los resultados presentados no solo validan la pertinencia de la teoría de las IM para el diagnóstico y la comprensión del perfil basado en competencias en Diseño Gráfico, sino que también ofrecen una base empírica valiosa para la formulación de nuevas estrategias pedagógicas. Estas últimas deben enfocarse en capitalizar las fortalezas predominantes y fortalecer aquellas áreas que presentan oportunidades de mejora, como la dimensión corporal-kinestésica. La implementación de un enfoque educativo que promueva un desarrollo equilibrado de todas estas habilidades contribuirá a formar una nueva generación de profesionales cada vez más adaptados a las dinámicas del mercado laboral y creativo.

Declaración de los autores: los autores aprueban la versión final del artículo.

Declaración de conflicto de interés: los autores declaran no tener conflicto de interés.

Financiamiento: este trabajo ha sido autofinanciado.

Referencias bibliográficas

- Abarca Pesantez, A. B. (2024). Las Inteligencias Múltiples y la Educación Superior: una nueva tendencia de enseñanza-aprendizaje. *Revista Peruana de Educación*, 6(1), 34-48. <https://revistarepe.org/index.php/repe/article/view/1337>
- Agüero Martínez La Rosa, J. C. (2016). *Evaluación formativa y aprendizaje por competencias en la asignatura de dibujo y diseño gráfico de los estudiantes de la Escuela de Ingeniería Industrial de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de la Universidad de San Martín de Porres, año 2015* [Tesis de doctorado, Universidad de San Martín de Porres]. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/2628>
- Alcivar Cedeño, D. (2022). Liderazgo del docente de aula en el desarrollo de las inteligencias múltiples de los estudiantes de la Unidad Educativa Siglo XXI "Barquero" del Cantón Chone. Ecuador. *Aula Virtual*, 3(6), 12-34. <https://aulavirtual.web.ve/revista/ojs/index.php/aulavirtual/article/view/109>
- Barrera, N. A. (2024). Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner para el fortalecimiento del aprendizaje de las Matemáticas. *Revista Docencia Universitaria*, 25(2), 73-82. <https://doi.org/10.18273/revdu.v25n2-2024006>
- Calisaya-Mamani, J., Yana-Salluca, M., Pineda-Serruto, J., Adco-Valeriano, H., Yana-Salluca, N. y Huanca-Arohuanca, J. W. (2022). Inteligencias múltiples y competencias básicas en educación universitaria. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(24), 1010-1022. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.393>
- Casanzuela Andagua, J. P. (2023). *La lúdica para el desarrollo de la inteligencia corporal kinésica en los niños de Educación Inicial de la Unidad Educativa "Hermano Miguel" en el año lectivo 2022-2023*. [Tesis de Maestría, Universidad Técnica de Cotopaxi].
- Castaño, F. y Tocoche, Y. (2018). Inteligencias múltiples y competencias emocionales en estudiantes universitarios. *Campo Abierto: Revista de Educación*, 37(1), 33-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6571036>
- Castro Cedeño, V. A. y Vega Intriago, J. O. (2022). Las inteligencias múltiples en los entornos digitales de la Unidad Educativa Fiscomisional "Sathya Sai". *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(Extraordinario). <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1664>
- Echeverría Desiderio, S. V., Chenche Jácome, W. L., Mejía Caguana D. R. y Espinosa Izquierdo, J. G. (2022). Desarrollo de inteligencias múltiples usando tecnologías. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(22), 172-186. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.325>
- Ernst-Slavit, G. (2001). Educación para todos: la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. *Revista de Psicología*, 19(2), 319-332. <https://doi.org/10.18800/psico.200102.006>
- Escobar Soler, A. M. y Hernández Romero, Y. T. (2019). *Habilidades interpersonales y felicidad en estudiantes en un colegio en Villavicencio*. [Tesis de grado, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/21373>
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples, la teoría en la práctica*. Paidós.
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Paidós.

- Gardner, H. (2018). Inteligencias Múltiples. *Quaternary International*, 471, 55-65. <https://doi.org/10.1016/j.quaint.2017.09.030>
- Guzmán Lechuga, A., Valdez Borroel, M. del S. G. y Muñiz Flores, J. Á. (2025). Modelo didáctico para estimular el pensamiento creativo en los estudiantes de Diseño Gráfico de primer semestre. *Zincografía*, 9(18), 30-53. <https://zincografia.cuaad.udg.mx/index.php/ZC/article/view/264>
- Jaimes R., G. E. (2024). Las inteligencias múltiples a través de los proyectos educativos innovadores en los estudiantes. *Línea Imaginaria*, 2(18), 501-538. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/linea_imaginaria/article/view/2749
- López-León, R., Acero Padilla, A. I. y Real Paredes, A. (2013). EVAL-UAA. Instrumento para la Evaluación de Competencias en los estudiantes de Diseño. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 279-293. <https://doi.org/10.15366/riee2013.6.2.015>
- Lucio-Ramos, Y. J. y Morales-Morales, L. (2022). Inteligencias múltiples y la evaluación en las ciencias sociales. *CIENCIAMATRIA*, 8(2), 794-808. <https://doi.org/10.35381/cm.v8i2.784>
- Martínez Ezquerro, A. (2020). Habilidades lingüísticas en prácticas lectoras interculturales. *Porta Linguarum*, (34), 107-123. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/63859/7_AURORA%20MARTINEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Medina-Revelo, D. C., Medina-Revelo, M. T. y Medina-Revelo, R. G. (2024). Inteligencias múltiples y el desarrollo de habilidades socioemocionales. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(especial), 259-268. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4iespecial.160>
- Monge Vera, M. M., Aroca Izurieta, C. E., Ríos Quiñónez, M. B., Santillán García, N. M. y López Velasco, J. E. (2024). Influencia de las inteligencias múltiples en los estilos de aprendizaje y su impacto en la educación. *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(3), 786-804. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2077>
- Morales Holguín, A. y González Bello, E. (2021). Interdisciplinariedad en la formación universitaria del diseño gráfico: entre la teoría y la práctica. *Educación*, 30(58). <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.011>
- Navas López, A. I. y Yaques de la Rosa, M. del R. (2025). Inteligencias múltiples: otra mirada personalizada para la estimulación cognitiva en el estudiante universitario. *Revista Boliviana de Educación*, 7(13), 14-23. <https://doi.org/10.61287/rebe.v7i13.1192>
- Pérez-Campoverde, M. F., Velastegui-Hernández, D. C., Velastegui-Hernández, R. S. y Mayorga-Ases, L. A. (2024). Las inteligencias múltiples y el proceso de enseñanza. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(1-1), 199-211.
- Reyes-Vélez, P. E. (2017). El desarrollo de habilidades lógico matemáticas en la educación. *Polo del Conocimiento*, 2(4), 198-209. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/viewFile/259/pdf>
- Rivadeneira Cofre, A. (2020). Importancia y proceso de la enseñanza del Diseño de Información en el ámbito del Diseño Gráfico. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 104. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi104.4026>
- Vallejos Ñacato, J. F., Borja Alvarado, F. J., Loayza Alvarado, L. A., Cadena Bravo, D. Y. y Fari-

- nango Cabezas, M. G. (2024). Las Inteligencias Múltiples como aliadas para el Diseño Universal de Aprendizaje. *Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar*, 8(6), 8112-8129. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15515
- Vega Abarzúa, J. y Pleguezuelos Saavedra, C. (2022). Aprendizaje basado en proyectos: experiencia interdisciplinar entre inglés y diseño gráfico en pregrado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(46), 416-428. https://www.researchgate.net/publication/363080321_Aprendizaje_Basado_en_Proyectos_Experiencia_interdisciplinar_entre_Ingles_y_Disenio_Grafico_en_pregrado



Sara Aliria Jiménez García

Universidad de Colima (México)

ocsar@uclm.mx

<http://orcid.org/0000-0002-4877-0958>

Recibido: 22 de agosto de 2025

Aceptado: 17 de septiembre de 2025

Publicado: 28 de febrero de 2026



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons BY-NC-SA 4.0

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18435691>

Sección: *General*

Estrategias de *accountability* en la profesionalización docente en educación básica

Resumen

El propósito de la presente investigación fue estudiar las estrategias de *accountability* (EA) implementadas en la profesionalización de los docentes de educación básica. De acuerdo con lo anterior, se cuestiona si las evaluaciones docentes basadas en los resultados de la enseñanza y el aprendizaje traen los cambios que las escuelas necesitan. El estudio se realizó por medio del análisis documental, centrándose en las EA aplicadas a las condiciones laborales del profesorado, así como en las repercusiones en su estatus profesional. Se revisaron 78 reportes de investigación y ensayos publicados de 2010 a 2025, en español e inglés, obtenidos de ERIC (Education Resources Information Center), Google Académico y ScienceDirect. Los resultados y las conclusiones señalan que tales estrategias de política no sólo evalúan docentes, sino también disminuyen su estatus profesional y las posibilidades de tener un trabajo estable en el que puedan aprender y mejorar su desempeño. Además, aumentan la carga administrativa y reducen el tiempo que dedican a la enseñanza.

Palabras clave: profesionalización docente, políticas educativas, estrategias de *accountability*, evaluación docente.

Strategies of accountability in teaching professionalization in basic education

Abstract

The purpose of this research was to study the accountability strategies (T) implemented in the professionalization of basic education teachers. According to the above, the study questions whether teacher evaluations based on teaching and learning outcomes bring about the changes that schools need. The study

was carried out through documentary analysis, focusing on AEs applied to the working conditions of teachers, as well as the repercussions on their professional status. 78 research reports and essays published from 2010 to 2025, in Spanish and English, obtained from ERIC (Education Resources Information Center), Google Scholar and ScienceDirect, were reviewed. The findings and conclusions indicate that such policy strategies not only evaluate teachers, but also decrease their professional status and the chances of having a stable job in which they can learn and improve their performance. Additionally, these strategies increase the administrative burden and reduce the time teachers spend on teaching.

Keywords: *teacher professionalization, educational policies, accountability strategies, teacher evaluation.*

También la lucha de clases se convierte en una lucha interna consigo mismo: el que fracasa se culpa a sí mismo y se avergüenza. Uno se cuestiona a sí mismo, no a la sociedad.

Han, 2014, p. 1

Introducción

El objetivo del presente estudio fue analizar las estrategias de *accountability* (EA) implementadas en la profesionalización de los docentes de educación básica, es decir, determinar las conceptualizaciones, connotaciones, valores culturales, estatus institucionales y relaciones económicas de saber y poder que tales estrategias han atribuido a dichos actores. El tema se examina a partir de la distribución de responsabilidades entre el Estado y los docentes, cuya calidad de trabajo se controla y sanciona, y a quienes se les otorga la confianza para enseñar (Bjerke et al., 2025; Boni et al., 2010; Bourdieu, 1999).

De acuerdo con lo anterior, el texto está organizado en cuatro partes. En esta primera se refieren los presupuestos teóricos para el análisis; en la segunda, el diseño metodológico de la investigación documental; en la tercera, los hallazgos; y en la cuarta, a modo de conclusiones, se comparten algunas propuestas para conciliar las EA con mejores condiciones para el trabajo y el compromiso del profesorado en la educación básica y pública.

Las EA en la profesionalización docente pueden definir el trabajo de los profesores en las aulas, ya que son políticas internacionales, neoliberales, que priorizan la evaluación de los actores en las escuelas, la rendición de cuentas, la transparencia en las cifras de la educación y la revisión de la responsabilidad de sus participantes (Hevia y Vergara-Lope, 2019; Ketonen y Nieminen, 2024; Pesambili et al., 2022). Estudiar el tema, por lo tanto, permite observar algunas de las creencias, conocimientos y prácticas que configuran las condiciones laborales de los docentes, los diseños educativos y políticos que se elaboran para ellos, así como los efectos que han tenido los sistemas que buscan mejorar los resultados de aprendizaje al condicionar su trabajo (Coelli y Foster, 2024).

Si bien la profesionalización docente ha sido ampliamente investigada y los avances de conocimiento son reveladores, persisten dudas sobre las condiciones que favorecen su quehacer y sobre los efectos que las EA han tenido en su ejercer cotidiano (Akiba y Wilkinson, 2016; Bleiberg et al., 2024). En ese sentido, este tipo de estudios ha incrementado porque, adicionalmente, todavía no es claro cómo conectar las políticas educativas y la gobernanza de la educación con la mejora de la enseñanza, así como porque se reconoce que tales prácticas parecen

alejadas del trabajo, las rutinas y las culturas laborales de los docentes (Bolívar, 2018; Labaree, 2011).

Las políticas, reformas y, específicamente, las EA implementadas en la profesionalización docente identifican los distintos roles que se espera que el profesorado desempeñe en la organización y promoción del aprendizaje en las escuelas, además de los modos en que se requiere que construyan su competencia laboral (Magaji y Ade-Ojo, 2023). Las EA también se concretan mediante evaluaciones que pretenden mejorar la eficacia y eficiencia de las escuelas, el profesorado y los estudiantes; a través de desarrollos metodológicos y conceptuales sobre quiénes y cómo deben ser los docentes; y por medio de conceptos de gerencialismo y de mercado en la enseñanza (Figlio y Loeb, 2011; Valladares-Celis et al., 2019). Al mismo tiempo, dichas estrategias de política describen elementos del funcionamiento del oficio docente, por lo que su análisis nos acerca a las racionalidades con que se construyen las escuelas y el quehacer de quienes trabajan en ellas (Popkewitz et al., 2007).

En este estudio se consideraron dos categorías analíticas para explicar las estrategias de *accountability* en la profesionalización docente en educación básica: la primera consta de las condiciones y compromisos de estos actores para realizar su labor, y la segunda, de su estatus profesional. Ambas categorías se seleccionaron, por un lado, porque permiten identificar qué elementos han heredado dichos dispositivos a la profesión, cómo la han estructurado, mejorado y transformado; y, por otro lado, porque expresan racionalidades o conceptos de las EA respecto a las prácticas políticas, ideológicas, materiales e históricas que configuran los procesos de preparación, desempeño, estatus laboral y condiciones para el trabajo de los

docentes, así como sus oportunidades en este oficio (Bjerke et al., 2025; Khaleel y Borhandden, 2021; Popkewitz et al., 2007).

La primera categoría incluye la seguridad laboral, el tiempo y las tareas de las jornadas, las prestaciones, los contratos laborales, los salarios y la capacitación recibida, ya que, como proponen Pesambili et al. (2022) y Popkewitz et al. (2007), estos aspectos muestran las tesis culturales, reglas y estándares bajo los que los profesores ejercen. En la segunda categoría, por otra parte, se consideran los arreglos institucionales y políticos creados para definir su capital simbólico, así como los conocimientos y reconocimientos que los caracterizan, y las formas de confianza y crédito que se organizan para ellos (Bourdieu, 1999; Popkewitz, 2012).

A través de estas categorías analíticas, las EA en la profesionalización docente muestran cómo las políticas educativas reconstruyen infraestructuras laborales que reposicionan al profesorado, negocian con él, lo ignoran, o bien, facilitan o dificultan su trabajo (Ball et al., 2012).

Metodología

Se realizó un análisis documental longitudinal, cualitativo e internacional en el que se revisaron textos publicados durante los últimos quince años (2010-2025) y con el cual fue posible comprender cómo ha sido la profesión docente en el marco de las políticas de rendición de cuentas, cómo es actualmente y cuáles son las tendencias proyectadas para los próximos años.

El análisis documental se llevó a cabo en tres momentos. En el primero se buscaron los textos a través de términos clave como *accountability* docente, profesionalización docente y *accountability*, evaluación

sumativa de docentes, estrategias de *accountability* en las escuelas y políticas de rendición de cuentas para la docencia en educación básica. Para esta indagación se utilizaron tres bases de datos especializadas que reportan investigaciones sobre el tema y reúnen documentos publicados recientemente: Google Académico, ERIC (Education Resources Information Center) y ScienceDirect.

En esta etapa se recopilaron 131 textos, entre reportes de investigación y ensayos, publicados en español e inglés; se seleccionaron por su relevancia para recuperar decisiones, aprendizajes y transformaciones vinculadas a las EA en la profesionalización docente. Al inicio de la revisión se excluyeron 53 que abordaban con claridad sólo uno de los dos temas centrales (estrategias de *accountability* o profesionalización docente), los mencionaban sin establecer una relación explícita entre ellos, o no identificaban el impacto del primero en el segundo (Coelli y Foster, 2024).

A continuación, se revisaron cuidadosamente los 78 textos seleccionados, para identificar condiciones frecuentemente invisibilizadas o no cuestionadas en aproximaciones limitadas a un solo contexto nacional o en un periodo corto. La transversalidad contextual y temática de las revisiones permitió observar que, en países con tradiciones administrativas y capacidades socioeconómicas muy distintas, el tipo de estrategias educativas y políticas aquí estudiadas tiene impactos semejantes (Pesambili et al., 2022); asimismo, se advirtió que el tema de análisis es una preocupación internacional en la educación básica. Los trabajos reportados provienen de 33 lugares: Alemania, Argentina, Australia, Brasil, Chile, China, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dinamarca, Emiratos Árabes Unidos, España, Estados Unidos, Finlandia, Guatema-

la, Holanda, Hong Kong, Inglaterra, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Panamá, Reino Unido, República Dominicana, Ruanda, Sudáfrica, Suecia, Suiza, Tanzania, Uganda, Uruguay y Venezuela.

Finalmente, en el tercer momento del análisis documental se construyeron las categorías analíticas del estudio con base en el objetivo de la investigación, los conceptos fundamentales sobre el tema y la revisión de los documentos. Enseguida, se identificaron los efectos más recurrentes de las EA en la docencia a través del tiempo y en diversos contextos; especialmente se notó que no sólo son un medio para diseñar la evaluación del aprendizaje y la enseñanza, sino que también impactan en las condiciones laborales del profesorado y su estatus profesional.

En relación con lo anterior, se organizaron dos categorías analíticas que expresan las propuestas que las EA han traído para los principales trabajadores de la escuela y crean un panorama analítico que contrasta las regulaciones implementadas al profesorado. En coincidencia con Bourdieu (1999), el análisis permitió determinar cómo tales estrategias de política captan, canalizan, refuerzan o contrarrestan los procesos profesionalizantes. En ese sentido, vale reiterar que las categorías del estudio comprenden las condiciones y compromisos de los docentes de educación básica para realizar su trabajo, así como su estatus profesional.

Resultados y discusión: oportunidades y desafíos de las estrategias de *accountability* (EA) en la profesionalización docente

Las EA aplicadas en la profesionalización docente ha generado tanto efectos positivos como negativos en los distintos contextos donde se han puesto en prác-

tica. Ante esto, existe una tendencia a recomendar su revisión crítica, así como a reportar sus riesgos y limitaciones, considerando que se han implementado por alrededor de tres décadas en varios países, con lo que se ha podido observar con mayor claridad su impacto y abrir el debate sobre sus posibles mejoras.

Si bien el presente análisis se centra en dos categorías de las EA, también es posible notar que al mirar el tema de estudio por países se identifican preocupaciones semejantes. Por ejemplo, en Chile, España, Estados Unidos, México y Sudáfrica, a partir de la implementación de las EA, el profesorado percibe su profesión como menos atractiva, menos autónoma y más definida por las EA que por las tradiciones pedagógicas que la fundaban (Aronson et al., 2016; Ehren y Hwa, 2025; Galaz et al., 2019; Guzmán-Calle et al., 2023).

Otra coincidencia es que en Alemania, Australia, España, Estados Unidos y Suecia existe preocupación del profesorado por la disminución de su estabilidad laboral. Esta situación deriva de que sus autoridades toman decisiones sobre su permanencia o despido con base en los resultados del aprendizaje de sus estudiantes, sin considerar los múltiples esfuerzos que dedican durante un año escolar ni la complejidad del trabajo docente (Boni et al., 2010; Coelli y Foster, 2024; Croft et al., 2016; Sahlén et al., 2020; Thiel et al., 2017).

Así como se refieren semejanzas a nivel internacional, se encontraron además recomendaciones elaboradas para aplicarse en contextos precisos, con el propósito de mejorar las condiciones del trabajo docente. En Egipto, por ejemplo, se sugirió complementar las EA con mecanismos de responsabilidad colectiva que consideren una mayor recuperación

del capital profesional del profesorado (Marey et al., 2020), y en Noruega se propuso que las decisiones tomadas a partir de las EA aplicadas consideren el caso de cada escuela en lugar de basarse en análisis educativos nacionales (Bjerke et al., 2025).

Las escuelas y accountability, ¿un horizonte de oportunidades para el profesorado?

En la primera categoría de análisis, centrada en las condiciones y compromisos del profesorado en educación básica, se observa que las EA han debilitado sus condiciones laborales y diluido el papel histórico que desempeñaban en las escuelas, especialmente para impulsar el aprendizaje y atender estudiantes con más necesidades educativas. Asimismo, se observa que algunas escuelas buscan reducir el impacto negativo de los sistemas de evaluación en sus plantillas docentes y, en consecuencia, han aprendido a manejarlos, por lo que evitan que los estudiantes con bajo rendimiento participen en las evaluaciones.

A pesar de las problemáticas señaladas, también se identifican avances y transformaciones positivas en la profesionalización docente y el funcionamiento de las escuelas públicas del nivel analizado. En ciertos casos, se fortaleció el cumplimiento de responsabilidades básicas por parte de los docentes, se incrementó la transparencia en el uso de los recursos públicos destinados a la educación, se mejoraron los resultados en evaluaciones estudiantiles y se promovió la formación continua del profesorado (Boni et al., 2010; Green, 2011; Hevia y Vergara-Lope, 2019).

Por otra parte, las EA subordinaron el carácter profesional y autónomo del profesorado a visiones pedagógicas impulsadas por organismos internacionales como el Banco Mundial y la OCDE (Or-

ganización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). Asimismo, se cambiaron las formas de concebir y valorar el trabajo docente porque se extendió la idea de que existen fallas estructurales e irreparables en su desempeño (Galaz et al., 2019; Pesambili et al., 2022).

Otro hallazgo fueron las consecuencias negativas de las EA en los docentes cuyos estudiantes obtuvieron bajos puntajes en evaluaciones nacionales, que en varios contextos significaron la desvalorización de su labor, la amenaza de despido y la pérdida de credibilidad profesional. Además, se documentaron efectos nulos de algunas evaluaciones docentes en los logros académicos de los estudiantes, por ejemplo, ante discursos que retrataban al profesorado como causa y solución de los problemas educativos (Allen y Burgess, 2020; Matete, 2021; Pesambili et al., 2022).

Se encontró también que las EA pueden desincentivar la entrada de buenos perfiles a la profesión, pues se reportó que en países donde se implementan, los estudiantes universitarios con altos puntajes tienen menor probabilidad de trabajar como docentes que aquellos con altos puntajes en países en que estas políticas no se aplican; de tal manera, en el primer caso, las EA quizá actúan como barreras para atraer a candidatos altamente calificados (Han, 2018). Igualmente, el número de nuevos egresados en carreras docentes se redujo, en parte por la percepción de menor estabilidad laboral, satisfacción y autonomía, y en parte por la posibilidad de ser reemplazados si sus resultados no eran satisfactorios (Khaleel y Borhandden, 2021).

Las EA, a su vez, han sido caracterizadas como mecanismos de evaluación de alto impacto, ya que, al condicionar la permanencia laboral y el salario

del profesorado al rendimiento estudiantil, han afectado negativamente las prácticas tradicionales de enseñanza y reflexión pedagógica. En ese sentido, se ha registrado un incremento en el estrés y agotamiento en los docentes, especialmente en quienes recién ingresan a la profesión, lo que ha llevado a una mayor rotación y abandono de la carrera (Quiroz-Martínez y Rushton, 2024).

Estas estrategias parten de la premisa de que evaluar a los docentes se traduce en una mayor calidad escolar; sin embargo, implementarlas implica el riesgo de que los profesores más competentes abandonen el sistema al sentirse cuestionados o presionados por resultados que no dependen exclusivamente de su desempeño (Figlio y Loeb, 2011; Galaz et al., 2019). Hasta la fecha, no se conoce un país en el que estas políticas hayan generado más beneficios que perjuicios para el profesorado y para las culturas de evaluación escolar (Ketonen y Nieminen, 2024).

Las EA presuponen que los docentes cuentan con todas las condiciones necesarias para ejercer su labor, por lo que su desempeño se limita por falta de compromiso, lo cual desdibuja la responsabilidad que tienen las instituciones de proveer dichos insumos y difunde la creencia de que la reforma o intervención sobre el trabajo docente es suficiente para resolver los problemas de la educación básica; así, el mito de la reforma justificaría el uso de dispositivos externos para redefinir lo que es y ya no es posible dentro de las escuelas (Popkewitz et al., 2007). Las EA, por tanto, han exacerbado el discurso del fracaso de los profesores y las escuelas públicas, ocasionando que la confianza del público en los docentes se encuentre en su punto más bajo (Croft et al., 2016).

Además, las EA se han convertido en dispositivos administrativos costosos que generan respuestas di-

versas en el profesorado, que van desde el aumento del compromiso profesional hasta la corrupción, la simulación y la preparación específica para aprobar evaluaciones sumativas, en lugar de enfocarse en la mejora integral de la enseñanza (Ehren y Hwa, 2025). A la vez que estas estrategias han promovido una cultura de mayor transparencia y rendición de cuentas, también han derivado en juicios negativos sobre el profesorado y no han logrado avances significativos en el aprendizaje en las aulas (Croft et al., 2016).

En resumen, en esta primera categoría de análisis sobre las condiciones y compromisos del profesorado, se evidencia que las EA han conseguido algunas mejoras respecto a la responsabilidad institucional, claridad de roles y exigencia profesional; sin embargo, también han generado consecuencias adversas, como la desmotivación de candidatos potenciales, la imposición de evaluaciones descontextualizadas y la sobrecarga laboral. Como advierte Labaree (2011), la docencia es una de las profesiones más difíciles de ejercer porque no solo responde por los resultados del aula, sino que se encuentra en el centro de las reformas y los cambios promovidos en el sistema educativo.

Accountability docente, ¿profesionales de la educación o técnicos escolares?

El estatus profesional del profesorado constituye la segunda categoría analizada en esta investigación sobre las estrategias de *accountability* (EA) implementadas en la profesionalización docente en educación básica. Como veremos, las EA imponen mayores responsabilidades administrativas al profesorado, reducen su tiempo para la enseñanza y aumentan su carga en relación con los resultados de sus alumnos en pruebas nacionales e internacionales (Allen y

Burgess, 2020; Hevia y Vergara-Lope, 2019). Así, el docente asume el rol de técnico escolar o gestor de los resultados del aprendizaje.

Las EA restan peso profesional al profesorado en la construcción del campo laboral (Bourdieu, 1999), pues le otorgan un estatus ambivalente. Por un lado, se le reconoce como competente, responsable y relevante para el aprendizaje; por el otro lado, se le percibe con capacidades profesionales limitadas, lo que deslegitima su trabajo y genera que algunos docentes mejoren su desempeño, mientras otros se dedican meramente a cumplir con los estándares establecidos (Ehren y Hwa, 2025; Shalén et al., 2020). Asimismo, estas estrategias no se desarrollaron sobre una teoría que explique su función dentro de las democracias nacionales, por lo que no representan la voz de los evaluados, no explican los procesos formativos implementados en las escuelas ni toman en cuenta las diferencias locales y la diversidad estudiantil (Bjerke et al., 2025; Levinson, 2011).

Por otra parte, las EA impactan negativamente el estatus docente al responsabilizar al profesorado ante criterios sobre los cuales tienen escaso control y cuya eficacia para mejorar el desempeño de escuelas y maestros no ha sido probada (Murray y Howe, 2017), situación que tiene como resultado una sobrecarga administrativa, frustración por regulaciones excesivas y menos tiempo para enseñar. Frente a estas preocupaciones, algunos docentes tienden a cuadrar sus cifras con los estándares exigidos (Green, 2011, como se citó en Power, 2012).

La puesta en duda del estatus profesional afecta también a los estudiantes porque las escuelas que corren el riesgo de perder financiamiento o recibir sanciones transfieren esa presión a los docentes y restringen oportunidades a alumnos con menos capital

cultural y económico (Aronson et al., 2016). De tal forma, las EA no sólo erosionan la confianza en los profesores y los desprofesionalizan, sino que fomentan conductas adaptativas como reclutar alumnos con mejores calificaciones y excluir a quienes tienen desempeños bajos (Thiel et al., 2017).

Sumado a lo anterior, al otorgar el estatus de técnicos escolares, las EA ponen en duda que los docentes hagan su trabajo y tengan la suficiente solvencia profesional para enseñar, partiendo de una posición política que, de acuerdo con Ball et al. (2012), propicia que sean imaginados como agentes pasivos que deben cumplir y ser educados, en lugar de reflexionar acerca de cómo mejorar su trabajo o cómo atender las inconformidades éticas que se les presentan. Estas estrategias implican, como se mencionó, una sobrecarga de trabajo administrativo, así como desacreditación profesional y modificaciones en la práctica docente para alcanzar las metas impuestas (Guzmán-Calle et al., 2023).

Las EA consideran a los docentes como parte fundamental de la operación exitosa de las escuelas, mas no de la estructura económica, política, de saber y poder de estas organizaciones. De tal modo, son constantemente evaluados para redefinir sus tareas, metas y obligaciones, pero no necesariamente para que ayuden a construir el sistema y los roles educativos bajo los que trabajan.

Los resultados indican que las EA afectan negativamente el estatus profesional del profesorado y promueven ambientes escolares con suficientes motivaciones, reglas y sanciones para que los docentes hagan lo que puedan con el fin de cumplir sus funciones, y aunque estas presiones podrían maximizar los resultados de su desempeño, no siempre mejoran las condiciones

laborales, el desarrollo profesional ni el bienestar y aprendizaje de todos los miembros de la comunidad escolar. En ese sentido, en la literatura sobre el tema se proponen algunas soluciones ante la devaluación de dicho estatus, como impulsar redes colaborativas en lugar de mecanismos de *accountability*, así como reconocer y legitimar los saberes docentes (Bolívar, 2018).

Del análisis de los trabajos publicados en los últimos quince años se desprende que las EA han centrado el valor docente en los resultados estudiantiles y en cifras de alto rendimiento en diversos países. Además, con base en Popkewitz (2012), se encontró que las EA construyen categorías numéricas que, aunque aparentan objetividad, democracia y neutralidad, en realidad imponen un estilo particular de pensamiento. Sin embargo, vale recordar que estas evaluaciones son diseños culturales que pueden ser revisados.

Para cerrar este apartado de hallazgos es preciso mencionar que los datos mostrados señalan que las EA han dificultado el trabajo docente en los últimos años y, en coincidencia con Knorr (2007), reflejan un tipo de conocimiento cultural influido por factores económicos que no resuelven los problemas educativos que abordan.

Conclusiones

El objetivo de esta investigación fue estudiar las estrategias de *accountability* (EA) implementadas en la profesionalización docente en educación básica. Por una parte, los hallazgos revelan que estas estrategias promueven la transparencia en el trabajo docente y en las escuelas públicas del nivel analizado; por otra parte, indican que también tienen un impacto negativo sobre las condiciones laborales de los docentes, sus compromisos profesionales y su estatus dentro del sistema educativo.

A través de estos artefactos políticos, se parte de la idea de que los docentes ya inciden positivamente en el aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, cuando esto no se cumple, se establece la necesidad de sancionarlos, enfoque que omite y distorsiona la complejidad de los factores contextuales, sociales y políticos que realmente influyen en el proceso educativo, incluidos aquellos actores e instituciones que diseñan las políticas y gestionan el financiamiento de la educación pública.

Según los resultados obtenidos en este estudio, es necesario profundizar en la comprensión de la forma en que las EA configuran la gobernanza de los sistemas educativos, alteran la profesionalización docente, reconfiguran la organización escolar para la enseñanza y no siempre mejoran el aprendizaje de los estudiantes. Además, para lograr que las EA se concilien con mejores condiciones laborales para los docentes y el personal escolar en la educación pública, es imprescindible garantizar condiciones dignas y sostenibles para la formación, profesionalización y empleo de los docentes. Por otro lado, es preciso que el profesorado se enfoque menos en cumplir con las metas administrativas que dictan su desempeño y, en cambio, se concentre en su propia experiencia profesional, vele por el bienestar socioemocional de los estudiantes y trabaje para mitigar las inequidades socioeconómicas que enfrenta (Popkewitz, 2012).

Si bien las EA pueden tener un impacto positivo en los resultados del aprendizaje, es indispensable que no deterioren las condiciones laborales de los docentes, ya que en lugar de reconocerlos como profesio-

nales, los relegan a una posición más técnica y administrativa. Como señala Bolívar (2018), "si antes un buen docente era aquél que tenía un conjunto de cualidades personales, ahora se define como él que obtiene buenos resultados, se convierte en alguien que debe rendir cuentas positivas" (p. 24).

Los resultados de este trabajo también subrayan la necesidad de reducir la burocratización en las aulas y enriquecer los procesos de profesionalización y permanencia docente. En coincidencia con Lundgren (2011), las evaluaciones que reforman la educación deberían estar más vinculadas a mejores salarios y condiciones laborales, y no a atributos opuestos, como salarios bajos y condiciones de trabajo precarias. Al mismo tiempo, es importante reconocer que, como propuesta cultural, política e histórica, las EA en la educación tuvieron su periodo de génesis en los ochenta y de evolución en las siguientes décadas, por lo que está pendiente ver si siguen su desarrollo como están planteadas, o bien, llegó el momento de entrar en una crisis que impulse una educación centrada en las necesidades cotidianas de los estudiantes y profesores, en lugar de confrontarlos y sancionarlos.

Finalmente, es necesario señalar que el presente texto deja varias cuestiones por resolver, tales como el análisis de las condiciones y contextos específicos en los que se implementan las EA y se observan sus impactos en la profesionalización docente. Asimismo, la investigación ha incluido indirectamente las voces de los involucrados y sus percepciones sobre tales estrategias de política.

Referencias bibliográficas

- Akiba, M. y Wilkinson, B. (2016). Adopting an international innovation for teacher professional development: state and district approaches to lesson study in Florida. *Journal of Teacher Education*, 67(1), 74-93. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487115593603>
- Allen, R. y Burgess, S. (2020). *The future of competition and accountability in education: 2020 Public Services Trust at the RSA Report*. <https://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/cmpo/migrated/documents/competition.pdf>
- Aronson, B., Murphy, K. M. y Saultz, A. (2016). Under pressure in Atlanta: school accountability and special education practices during the cheating scandal. *Teachers College Record*, 118(14), 1-12. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1110776>
- Ball, S. J., Maguire, M. y Braun, A. (Eds.) (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Bjerke, A. H., Dalland, C., Mausethagen, S. y Knudsmoen, H. (2025). Negotiating performative and professional accountability in inclusive mathematics education in Norway. *International Journal of Educational Research*, 129(102518), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102518>
- Bleiberg, J., Brunner, E., Harbatkin, E., Kraft, M. A. y Springer, M. G. (2024). *Taking teacher evaluation to scale: the effect of state reforms on achievement and attainment*. EdWorkingPaper-Brown University. <https://doi.org/10.26300/b1ak-r251>
- Bolívar, A. (2018). Nueva gobernación en educación y dinámicas para la mejoría: presión versus compromiso. En M. L. Pinto de Almeida, M. Pasqual Schneider y J. Moreles Vázquez (Comps.), *Estado, políticas públicas y educación* (pp. 23-55). Mercado de Letras y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Boni, A. Peris, J., Hueso, A. Acebillo, M., McGee, R. y Calabuig, C. (2010). Los discursos de la accountability en el sistema de cooperación español. *Cuadernos de Investigación en Procesos de Desarrollo*, 3. <https://riunet.upv.es/server/api/core/bitstreams/f6a1a4f9-f379-4d8f-9ed9-d442e490152a/content>
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Coelli, M. y Foster, G. (2024). Unintended consequences of school accountability reforms: public versus private schools. *Economics of Education Review*, 99(102523), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2024.102523>
- Croft, S. J., Roberts, M. A. y Stenhouse, V. L. (2016). The perfect storm of education reform: high-stakes testing and teacher evaluation. *Social Justice*, 42(1), 70-92.
- Ehren, M. y Hwa, Y.Y. (2025). The multilevel context of teacher accountability: findings from low- and high-performing schools in South Africa. *Teaching and Teacher Education*, 163(105076), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105076>
- Figlio, D. y Loeb, S. (2011). School Accountability. En Hanushek, E. A., Machin, S. y Woessmann, L. (Eds.), *Handbooks in Economics*, 3 (pp. 383-421). Elsevier North-Holland. https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/Accountability_Handbook.pdf
- Galaz, A., Jiménez-Vásquez, M. S. y Díaz-Barriga, A. (2019). Evaluación del desempeño docen-

- te en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles Educativos*, *XL*(163), 156-176. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58935/52097
- Green, J. (2011). *Education, professionalism, and the quest for accountability. Hitting the target but missing the point*. Routledge.
- Guzmán-Calle, E., Martín-Alonso, D. y Rodríguez-Martínez, C. (2023). Las evaluaciones externas en España y sus consecuencias en las prácticas escolares y en la equidad. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *31*(119), 1-22. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/27303?show=full>
- Han, B.-C. (22 de septiembre de 2014). ¿Por qué hoy no es posible la revolución? *El País*. https://elpais.com/elpais/2014/09/22/opinion/1411396771_691913.html
- Han, S. W. (2018). Who expects to become a teacher? The role of educational accountability policies in international perspective. *Teaching and Teacher Education*, *75*, 141-152. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X17313501>
- Hevia, F. J. y Vergara-Lope, S. (2019). ¿Accountability educativo o accountability social en educación? Semejanzas, tensiones y diferencias. *Accountability Working Paper*, 5. Accountability Research Center. https://www.researchgate.net/publication/337496373_Accountability_Educativo_o_Accountability_Social_en_educacion_Semejanzas_tensiones_y_diferencias
- Ketonen, L. y Nieminen, J. H. (2024). Assessment guides, restricts, supports and strangles: tensions in teachers' conceptions of assessment during an assessment reform. *Teaching and Teacher Education*, *150*(104737), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104737>
- Khaleel, A. y Borhandden, M. (2021). Effects of teacher licensing on educators' professionalism: UAE case in local perception. *Heliyon*, *7*(11), e08348. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08348>
- Ketonen, L. y Nieminen, J. (2024). Assessment guides, restricts, supports and strangles: Tensions in teachers' conceptions of assessment during an assessment reform. *Teaching and Teacher Education*, *150*(104737), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104737>.
- Knorr, K. (2007). Culture in global knowledge societies: knowledge cultures and epistemic cultures. *Interdisciplinary Science Reviews*, *32*(4), 361-375.
- Labaree, D. F. (2011). Targeting Teachers. *Dissent*, summer, pp. 9-14, http://web.stanford.edu/~dlabaree/publication2011/Targeting_Teachers.pdf
- Levinson, M. (2011). Democracy, accountability, and education. *Theory and Research in Education*, *9*(2), 125-144. <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:5372146>
- Lundgren, U. P. (2011). Pisa as a political instrument. One history behind the formulating of the PISA programme. En M. A. Pereyra, H.-G. Kotthoff y R. Cowen (Eds.), *PISA under examination. Changing knowledge, changing tests, and changing schools* (17-30). SensePublishers Rotterdam. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-740-0_2
- Magaji, A. y Ade-Ojo, G. (2023). Trainee teachers' classroom assessment practices: Towards evaluating trainee teachers' learning experience in a teacher education program. *Social Sciences & Humanities Open*,

- 7(1), 100467. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100467>
- Marey, R., Hesham, G., Magdd, A. y Toprak, M. (2020). Re-conceptualizing teacher evaluation and supervision in the light of educational reforms in Egypt. *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1), 100081. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100081>
- Matete, R. E. (2021). Teaching profession and educational accountability in Tanzania. *Heliyon*, 7(7), e07611. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S240584402101714X>
- Murray, K. y Howe K. R. (2017). Neglecting democracy in education policy: A-F school report card accountability systems. *Education Policy Analysis Archives*, 25(109). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1161391.pdf>
- Pesambili, J. C., Sayed, Y. y Stambach, A. (2022). The World Bank's construction of teachers and their work: a critical analysis. *International Journal of Educational Development*, 92, 102609. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102609>
- Popkewitz, T. S. (2012). *Paradigm and ideology in educational research. The social functions of the intellectual*. Routledge.
- Popkewitz, T. S., Tabachnik, B. R. y Wehlage, G. (2007). *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Universidad de Colima, Universidad Nacional Autónoma de México y Ediciones Pomares.
- Power, M. (2012). Education, professionalism and the quest for accountability: hitting the target but missing the point. *British Journal of Sociology of Education*, 33(4), 621-628. <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2012.682786>
- Quiroz-Martinez, D. y Rushton, E. A. C. (2024). Exploring strategies to sustain teacher agency in the context of 'hyper-accountability': reflections from ten experienced chemistry school teachers in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 152, 104787. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104787>
- Sahlén, P., Ståhlbrandt, E. E. y Svärdemo, E. (2020). Teachers' work in the Swedish School Inspectorate's quality audits in a time of accountability. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103181. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103181>
- Thiel, C., Schweizer, S. y Bellmann, J. (2017). Re-thinking side effects of accountability in education: insights from a multiple methods study in four German school systems. *Education Policy Analysis Archives*, 25(93), 1-32. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1157339.pdf>
- Valladares-Celis, M. C., Cortez, A. A. y Moreno, I. (2019). *La política de formación docente en Finlandia, Singapur, Reino Unido, Hong Kong, Australia y Estados Unidos de Norte América. Tercer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN)*. https://www.researchgate.net/publication/340886107_LA_POLITICA_DE_FORMACION_DOCENTE_EN_FINLANDIA_SINGAPUR_REINO_UNIDO_HONG_KONG_AUSTRALIA_Y_ESTADOS_UNIDOS_DE_NORTE_AMERICA

Cristian Tonatiu Velázquez Solís

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (México)

tonatiu.velazquez3303@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9065-044X>

Erik Ricardo Méndez-Muñoz

Universidad de Guadalajara (México)

erikricardo.mendez@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-2513-303X>

Recibido: 1 de octubre de 2025

Aceptado: 16 de octubre de 2025

Publicado: 28 de marzo de 2026



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons BY-NC-SA 4.0

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18460654>

Sección: *General*

El sentido y su interpretación en el estudio de una dimensión temporal: historia y psicoanálisis

Resumen

En un proceso de reconstrucción del pasado, surgen diversos cuestionamientos sobre la forma en que se construyen las narrativas colectivas e individuales del recuerdo. Desde el psicoanálisis y la historia se realiza una revisión de una dimensión temporal, abordando los conceptos de plus de sentido, mensaje enigmático, repetición e ilación. Respecto al papel de la persona investigadora, se abordan recursos metodológicos en el proceso de estudio e interpretación en una dimensión temporal, ahondando en método abductivo y el acceso a diversas fuentes para el estudio de lo que Fernández M. González llamará como lo "efectivamente sucedido".

Palabras clave: Plus de sentido, interpretación, dimensión temporal, historia, psicoanálisis

Meaning and its interpretation in the study of a temporal dimension: history and psychoanalysis

Abstract

In a process of reconstructing the past, various questions arise about how collective and individual narratives of memory are constructed. Psychoanalysis and history engage in a review of a temporal dimension, addressing the surplus of meaning, enigmatic messages, repetition, as well as events and their linkage. Regarding the role of the researcher, methodological resources in the process of interpretation are discussed within a temporal dimension, delving into abductive method and access to diverse sources for the study of what actually occurred.

Keywords: *Surplus of meaning, interpretation, temporal dimension, history, psychoanalysis*

Introducción

Este trabajo tiene por encomienda conocer y desarrollar elementos conceptuales para estudios enraizados o interpelados por campos de saber que remiten a lo temporal, así como la propia perspectiva que el psicoanálisis ha abordado en torno al tiempo, lo temporal y su lugar en la misma. Por ello nos centraremos en el abordaje de elementos interpretativos en torno al sentido a partir del gran arraigo que tiene el abordaje histórico o temporal en el ámbito clínico como en el social. Por tanto, la intención del texto tiene la encomienda de elucidar algunos modos de aproximarse a los procesos temporales que tienen una condición inherente en la producción de sentido y la interpretación. Eso significa que abordaremos términos psicosociales, psicoanalíticos e históricos, los cuales dan cuenta de la multiplicidad de conformaciones del sujeto y la dimensión subjetiva que lo compone y le permite vivir en el mundo. Así, la intención última del texto es la de abonar a la crítica, reflexión y abordaje de las perspectivas temporales que nos dan acceso al complejo entramado social que llamamos sujeto, para interpelar y a su vez, articular, los modos de construcción interpretativo en los que se ubica el campo de saber psicoanalítico.

Conceptos como un plus de sentido, mensaje enigmático, repetición o ilación sirven como recursos para un desarrollo metodológico en el estudio de la reconstrucción histórica individual y colectiva de la memoria. En este sentido se plantea la pregunta guía: ¿Cómo se configura una dimensión temporal en la reconstrucción del pasado individual y colectivo a partir de un diálogo entre el psicoanálisis y la historia? Para ello se realiza un abordaje de conceptos como el plus

de sentido, los mensajes enigmáticos, la repetición y la ilación a partir del análisis de los acontecimientos históricos. Con ese propósito se plantea analizar cómo se configura una dimensión temporal en la reconstrucción del pasado, a partir de un diálogo entre el psicoanálisis y la historia.

1. El plus de sentido y el mensaje enigmático

Para este abordaje es necesario hacer un recorrido en torno al sentido y su lugar en la producción subjetiva, siendo preponderante en la construcción de la perspectiva temporal. González (1998) nos invita a realizar una reflexión sobre el sentido en el psicoanálisis y su relación con la historia a partir de algunos referentes¹ para abordar su importancia en el psicoanálisis, principalmente apuntando a la práctica y el proceso analítico.

En ello, parece importante diferenciar entre recuerdo y fantasía, ambos con contenidos históricos de la experiencia del sujeto pero que se expresan y tienen funciones particulares, que pueden ser pensadas como “escenas aparejadas que poseen un elemento contextual en el que se configura una complicidad entre los protagonistas” (González, 1998, p. 73). Esta referencia de la escena es importante pues delimitará cada uno de ellos, aunque ambos tienen matices que hacen de su procedencia y funcionalidad diversa en la constitución del sujeto. Estas diferencias residen en su condición de “originarias”, “reprimidas” y residen en la lectura de lo que efectivamente sucedió.

Esta diferencia es sutil: por un lado, el recuerdo es un elemento vivido que torna en la configuración del sujeto a partir de su modo particular de vivir y apropiarse de ese momento; eso no hace que el recuerdo

¹ Principalmente, Laplanche, pues nos dice que es uno de los principales autores que han delineado la relación entre psicoanálisis con la disciplina histórica (González, 1998, p. 71).

tenga una connotación de “real” en tanto “si sucedido”, su modo particular de existir como recuerdo deviene precisamente de la afirmación que el sujeto hace sobre este hecho, no en el hecho mismo. Por su parte, la fantasía es más bien una construcción imaginaria del sujeto basada en algunos sucesos o condiciones de la realidad; es decir, la fantasía es un producto de las elaboraciones mentales que un sujeto hace a partir de algunos elementos de lo sucedido.²

En psicoanálisis, se puede hablar de “recuerdos encubridores” que dan cuenta de las escenas históricas que pasaron en la constitución del sujeto y que “esconden” o contienen elementos significativos de la trama subjetiva que lo compone (Laplanche y Pontalis, 1983) y que se vuelven enigmas indescifrables que pueden expresarse como síntomas, es decir, signos (el signo no sólo es patológico, también es semiótico, es decir, transhistórico).

Por su parte, la fantasía tiene su raíz más profunda en los procesos imaginarios, incluso en contraposición a la realidad; pero en una de las conceptualizaciones de Laplanche y Pontalis (1983) se alude a la “realidad psíquica” como parte del fundamento de esta condición imaginaria, a lo cual nos dirán que “la realidad psíquica constituye una forma de existencia particular que es imposible confundir con la realidad material” (p.139); no es la realidad concreta sino la construida en la trama subjetiva de quien elabora dicha fantasía.

Aunque esta conceptualización se distancia de la idea de realidad en tanto material, no así de una realidad, que da sentido al aparato psíquico. Por tanto, parece sugerente preguntarnos: ¿esta realidad

psíquica se distancia de la creación de sentido, de lo efectivamente sucedido y de los procesos psicosociales? A fin de cuentas, ¿qué sustenta la construcción de esta “realidad interior singular”?

Será necesario, además, reflexionar sobre algunos elementos que pueden ayudar a consolidar la relación entre realidad, sentido y psiquismo en la propuesta psicosocial e histórica. Para ello, una de las palabras que podría ayudar a entrelazar historia y psicología social puede darse con la palabra “hecho” que, usualmente, suele remitirnos al hacer, pero también puede remitirnos a acontecimientos (por ejemplo, “el hecho histórico”). En esa doble dimensión podemos desarrollar una perspectiva articulada entre ambas dimensiones: el hacer-singular y el hacer-acontecimiento dan pie a pensar la articulación entre procesos emparentados, sin una delimitación clara y que dan pie a pensar en la *hechura* de esta relación psicosocial.

Ahora bien, la *hechura* podría dar cuenta de esta “realidad psíquica” de la que hablan Laplanche y Pontalis (1983), pues es la dimensión producida-productora de un mundo de significaciones, de creación imaginaria (fantasía) o de supresión de vivencia, pero expresada sintomáticamente (recuerdo) y da cuenta de la constitución de la historia en tanto acontecimiento vivido y significado en la particularidad, es decir, en un proceso psicosocial. Así, la *hechura* es la consolidación de los *procesos materialmente significados* de lo efectivamente sucedido, es el ámbito de la acción y su efecto lo que consolida la producción de sentido en la conformación material y singular del acontecimiento y el devenir de la dimensión colectiva.

² Lo efectivamente sucedido es una noción que González recupera de la reflexión de Freud en el cual se concentra la significación que tiene en el sujeto un acontecimiento, lo cual tiene como punto de inflexión pensar una relación social con la constitución subjetiva, el cual puede dividirse en dos, un tiempo concreto y un tiempo subjetivo (González, 1998, p. 11).

En estas definiciones de recuerdo y fantasía encontramos que, por un lado, hay hechos reales y elaboraciones particulares del sujeto hacia esos acontecimientos, la diferencia es que uno tiene más bien una carga hacia el registro histórico social y la otra hacia la construcción singular subjetiva, pero no dejan de estar entrelazados. Por ello es imprescindible considerar que estos procesos subjetivos devienen de la dimensión histórica y viceversa; esto lleva a la pregunta: ¿Cómo comprender la producción que generan los recuerdos y fantasías?

González (1998) en su trabajo sobre “la guerra de las memorias” retoma lo planteado por Laplanche, quien postula: “Eso que es traducido específicamente, no es un signo natural, ni tampoco histórico. Es un mensaje, un significante o una secuencia de significantes [...] significante o mensaje, al que añado el calificativo de enigmático” (Laplanche en González, 1998, p. 73). En esta frase quedan aún preguntas abiertas: ¿Qué se está pensando por “natural” o “histórico”? ¿Por qué significaciones? ¿Por qué enigmáticas?

Lo que deja la fantasía y el recuerdo, en la construcción de la *hechura*, no es la preponderancia de una de sus características; la conjunción de ellas es lo que conocemos como el *sentido*, es decir, la articulación de procesos sociales y psíquicos que permiten concebir el mundo en tanto es producción de los procesos transhistóricos constitutivos del sujeto. Esta idea puede ser emparentada con la que Morin (2007) despliega: “A mi parecer, para que haya sentido, hace falta que exista un tratamiento auto-exo-referente que responda a la cualidad del sujeto” (p. 158). Cuando se entrelazan entre los procesos singulares y colectivos, se da cuenta de un proceso de emergencia constitutiva. Esta triple ecuación (auto-ex-referente) alude a los procesos intersubjetivos y transubjetivos

por los que se constituye el sentido. La producción de sentido es producto de una relación entrelazada entre la capacidad subjetiva que implica lo singular y lo colectivo como referencia.

Hasta ahora hemos abordado la *hechura* del sentido a partir de dos registros que han sido objeto de observación y análisis del psicoanálisis, el recuerdo y la fantasía. Con ellos podemos consolidar la idea sobre lo que impera en lo efectivamente sucedido: no se trata concretamente del acontecimiento como tal, tratando de darle un “sentido original y único de las cosas”, cuando se habla de “lo efectivo” se alude a su eficacia, al lugar que ocupa en el sujeto y como se consolida en sus procesos. Así, cuando hablamos de lo efectivamente sucedido hablamos del sentido que se construye desde la exterioridad para la apropiación que de ello hará el sujeto. Lo recordado siempre tiene su contraparte de olvido, entonces, lo recordado es desde un reconocimiento del sujeto por algo vivido que le deja una huella, lo mismo que la producción de fantasía, es una realidad creada que lo interpela, lo hace producirlo en tanto tiene un sentido para él.

Ahora bien, el análisis histórico en psicoanálisis recurre a diferentes registros que nos remitirán a los procesos del aparato psíquico del sujeto y darán cuenta de lo que efectivamente ha sucedido para el sujeto. En este trabajo analítico destacaremos dos polos que son bastante abordables en la práctica psicoanalítica: el plus y el vacío de sentido. En ellos no nos remitimos más que a estas dos palabras para dar cuenta de procesos donde lo sucedido tiene una efectividad “inoperante”, es decir, donde la condición del sentido (como exceso o falta) hacen que los procesos de comprensión pasen por una imposibilidad de ampliar la perspectiva, para concebirlos en sí.

De acuerdo con Laplanche (2005) el plus de sentido designa el excedente de significación que portan los mensajes enigmáticos del adulto en la situación de seducción originaria. Ese exceso rebasa las capacidades infantiles de traducción, queda reprimido y se convierte en núcleo del inconsciente, reactivándose por en forma de "après-coup"; es decir, en el formato en que una vivencia pasada adquiere su pleno valor psíquico solamente en un segundo tiempo. Así, Laplanche desplaza el énfasis freudiano del desarrollo endógeno hacia la exogeneidad del mensaje del Otro, y se diferencia de Lacan en tanto cambia la concepción de excedente de goce por un plus de sentido implantado por el Otro que abre trabajo de traducción y represión.

González (1998) abordará a Laplanche a partir de su propuesta de "deconstrucción" como respuesta a este plus y vacío de sentido son cuestionadas por él primero, pues parten, en muchos momentos, de asumir que se tienen condiciones de "progreso" entre la etapa infante y la adulta, asumiendo que en este desarrollo puede darse el cuestionamiento y la elaboración de una mejor interpretación y, por ende, producción de sentido sobre lo sucedido. Cuestiona la condición progresista de la visión del autor francés en tanto vislumbra al adulto como "más capacitado" y también la condición que le da al sentido pensándolo como "mejor" (González, 1998, p. 79).

El sentido toma diferentes modalidades de expresión y tiene implicaciones en el sujeto a partir del momento histórico en donde se ubica, en eso se puede concordar con Laplanche, pero no implica que a "más adulto, mejor entendimiento" de los procesos constitutivos de sí, pues el propio psicoanálisis ha demostrado que no parte de una progresión lineal del tiempo, de ello se hablará más adelante. Además,

remite a la condición "enigmática" del plus o vacío de sentido. Ese enigma aparece como un problema a resolver, esto significa comprender a los sucesos y a las interpretaciones y, por ende, el sentido que le da el sujeto, como procesos superables. Al respecto, Laplanche (2005) plantea que "el mensaje enigmático es la implantación del inconsciente del adulto en el niño, un mensaje desconocido para sí mismo, que proviene del otro y que es implantado por el otro" (p. 239). Este tratamiento de los sucesos implica toda una forma de proceder ante la lectura y el abordaje elaborativo de la *hechura* dando por sentado que tienen una dimensión de realidad concreta a la cual se puede llegar a un punto de "superación" de la vivencia traumática. González (1998) dirá que este modo de comprender la visión de deconstruir en aras de la superación del suceso tiene un tratamiento positivista de la visión de lo efectivamente sucedido.

El enigma es la expresión del plus o vacío de sentido y cómo esta condición se conjuga en los procesos subjetivos en un sentido de constitución de la experiencia singular. En esta visión encontramos una reducción a la solución o no de la trama subjetiva, lo cual no es necesariamente la condición de sí y si bien González (1998) nos lleva a reflexionar sobre este tratamiento de la noción, no abona mucho en otra propuesta para pensarla o desencajar de este lugar.

Si ubicamos al enigma desde la reflexión filosófica nos encontramos que este es una clave que no destraba, sino que da pautas para otros enigmas. Argullol (2008) hablará en torno al enigma y su lugar en la filosofía, pues tiene un lugar preponderante en ella. El enigma es aquello por resolver, es algo que "se vela y se revela al mismo tiempo" (Argullol, 2008, p. 30), pues al descubrir el trasfondo del mismo solo nos lleva a concebir otros enigmas que anteceden al

elucidado: “[se debe] recordar que a cada rasgadura aparecen múltiples velos que antes habían permanecido ocultos” (Argullol, 2008, p. 31).

A partir de esta lógica, el filósofo español nos destaca que “el saber es una reafirmación del enigma” (Argullol, 2008, p. 31); es decir, la práctica que intenta dilucidar y dar sentido a procesos “vedados” al mismo tiempo nos vuelve a colocar en el lugar de aquello por descubrir. Así, el enigma puede fungir como “posibilitador” del propio conocimiento, búsqueda de saber o de dar sentido al sinsentido. Por tanto, el enigma no se resuelve, apenas y logramos dar con pliegues del mismo, con sentidos transitorios que darán pie a pensar otras maneras de construir el propio enigma.

De esta forma, el enigma filosófico aquí abordado tiene un sentido en la práctica psicoanalítica y también en torno a lo efectivamente sucedido. Aquello que sucede es un punto cardinal para dar lugar al sentido, el cual solo se da desde el lugar del enigma. No importa tanto lo acontecido sino el lugar que ocupa en el sujeto, dando así un sentido, producto del modo de construir los hechos del sujeto. En este sentido, la producción del enigma es una producción subjetiva, particular del sujeto que la construye y que toma un lugar en sí para sí, por mucho que el acontecimiento parta de una red colectiva que lo sujeta; es la constitución particular otorgada.

Por ello es que no hay un progreso o maduración del sentido, tampoco se vacía o se llena a partir de una “correcta” asimilación del suceso; es lo efectivo lo que toma lugar preponderante en la construcción del sujeto, es decir, son los efectos que toman lugar en el sujeto, en su trama social y singular los que moldearán los procesos de articulación del sentido otorgado para sí (se reitera, aunque estos provengan de un contexto social).

Parece que el camino nos lleva a asumir lo siguiente: la producción de sentido (vacío o lleno) debe ser abordado desde el lugar de lo efectivamente sucedido en tanto inscripción de un orden singular aunque histórico de sucesos que moldean o articulan la constitución del sujeto, y para abordar la multiplicidad de elementos que componen los sentidos del sujeto es necesario elaborarlo (nada nuevo, algo que ya dijo Freud (1914/1976) en *Recordar, repetir, elaborar*), pero que se considera que esta elaboración debe ser desde y para dar lugar al enigma como campo de producción abierta, como proceso de reflexión autónomo que derivará en la posibilidad de ampliar el espectro del sentido, no con la intención de un “vaciamiento” o “llenamiento”, sino como campo de posibilidad, es decir, como una producción incesante, producto de la multiplicidad de procesos que componen la trama social y singular del sujeto: *la hechura de sí*.

2. Los hechos y su ilación

Un referente fundamental para pensar los efectos de la trama social en la trama singular y cómo la ilación resulta un recurso importante para la reconstrucción del pasado es el “Moisés y la religión monoteísta” (Freud, 1939/1979), pues se aborda cómo la interpretación de un hecho histórico obliga a la reinterpretación de acontecimientos posteriores y a su ilación. En su texto, Freud advierte en breves postulados, la fracturación o rompimiento entre los hechos que resultaron en un inevitable cambio de interpretación de la génesis de la religión judía.

El autor postula que Moisés no era judío, sino egipcio. Este simple argumento, desemboca en innumerables contradicciones con la versión de una memoria histórica; Moisés pasa a ser un general

egipcio con un deseo de poder que le habría movido a cimentar las bases de una religión diferente a la egipcia. En este caso, Freud cuestiona su propia historia como judío, se cuestiona el sentido de la existencia de su religión, cuestionando su origen y la ilación de los hechos de su constitución en un marco histórico como la Segunda Guerra Mundial, en donde la pureza de las razas estaba en disputa en relación a su lugar como "pueblos elegidos". Pues bien, este es un proceso en una dimensión colectiva, pero en lo singular, aunque similar se manifestarán particularidades.

La repetición suele aparecer como un obstáculo para una ilación de recuerdos. Lo que se repite retorna de forma dislocada, sin poder integrarse del todo en la narración. En un trabajo analítico se produce una nueva ilación a partir de estas, que retornan como acto, síntoma o insistencia pueda enlazarse en un relato que otorgue sentido, sin pretender cerrarlo del todo. Lacan (1987) menciona cómo el fantasma se fija en la repetición, con la función de tapar la castración, para esto habla de la puesta en escena que se tomará justamente como aspecto fundamental para pensar la reconstrucción a través del recuerdo.

En primera instancia está el mundo ("hay mundo"), uno que antecede al sujeto y que plantea las bases para entender lo que nos rodea. Hay narrativas que se están hilando desde antes de la constitución del sujeto, que le determinan y que son fundamentales para su constitución (el linaje familiar, la cultura, los rituales, la lengua, etcétera). Dicha "escena", donde las cosas del mundo se suben y finalmente la función de "la escena sobre la escena" en donde aparece el qué se escenifica y para quién.

El concepto de repetición nos permite abordar una dimensión temporal en el sujeto y su accionar. El mismo Freud menciona que "el paciente no recuerda abso-

lutamente nada de lo olvidado y reprimido, sino que lo actúa. No lo reproduce como recuerdo, sino como acción; lo repite, sin saber, naturalmente, que lo hace" (Freud, 1920/1992, p. 19). Faimber (2012) afirma que la "repetición, lejos de ser un simple retorno de lo mismo, debe entenderse como la insistencia del significante y la reactivación de lo traumático, en donde el sujeto encuentra tanto la posibilidad de subjetivación como el riesgo de quedar fijado en el goce" (p. 89). Esto lo podemos pensar con Hamlet, quien en su esfuerzo por demostrar quién es el asesino de su padre elabora una escenificación del acto compartido por el fantasma de su padre, lo que no preveía es que antes que demostrar su cometido (que su tío era el asesino de su padre), el escenificar dicha tragedia lo conmovió y perturbó de la misma forma que su pensamiento: en su intento de reivindicar la historia fracasó ante un exceso de sentido.

Esta es la puesta en escena, el recuerdo no es más que una puesta en escena, se reconstruye un escenario, personajes y se elaboran diálogos y situaciones que, según los sujetos, son aproximaciones de lo que efectivamente sucedió. Lacan (1987) dirá que si no hay fantasmas no se conoce el mundo; es decir, si no hay una puesta en escena, no existe el mundo, si no se hace una ficción del recuerdo, este no se puede reconstruir. En el proceso de recuerdo, se tendrá que lidiar con esta condición de la subjetividad, plagada de ficción y afectos.

Como Freud, cuestionando el origen fundante de la religión judía, Hamlet se cuestiona su existencia para resignificar un acontecimiento traumático (su padre fue asesinado por su tío). Ahora, los significados existentes sobre el mundo que los rodean se agrietan, y requiere un esfuerzo de ilación, conocer cuál es ese enigma que quedó vedado en

un momento que le determina como sujeto. Para Freud (1901) aquello que aparece como fragmentado o repetido sin sentido puede adquirir ilación en un trabajo clínico. Esto tomando como referente que los actos fallidos y olvidos que aparentemente se revelan al sujeto sin una relación, en análisis, aparecen como eslabones de una ilación inconsciente. En una dimensión colectiva, se retoma el concepto de ilación para señalar cómo el sujeto busca hilos de continuidad en medio de experiencias fragmentadas en la memoria histórica y colectiva. La ilación narrativa tendría la función de reinscribir lo traumático en un marco simbólico que lo haga elaborable.

Glasserman (2021) abordará que la construcción de la historia en un espacio individual y analítico abandona la superposición secuencial de un pasado-presente-futuro y se vuelve una construcción en el "ahora". El pasado "vivido" emerge sólo en tanto se articula en ese tiempo analítico; el futuro está implícito en la decisión que ese instante tiene para la vida del sujeto. De esta forma, en una labor de ilación en la construcción de historia, se sobrepone una dimensión de significado a una cronología.

El que ejerce la labor de reconstruir el pasado realiza una suerte de "función de bricolaje" (*bricolage*), que es la actividad de reparación, instalación, montaje o de cualquier otro tipo, que se realiza sin ayuda profesional. Es la actividad que requiere ante todo poner en su sitio o cambiar una pieza rota o descompuesta, cambiar una pieza inservible por otra que funcione, y que, al integrarse al todo, hace que éste funcione (Lacan, 1987). Se puede pensar en la escena de un niño que en el día de hoy se encuentra el repuesto de un bulbo de una televisión de bulbos. El niño se encontrará frente a algo que no puede ver del todo, que mira sin comprender. Tal vez lo asocie

con un bombillo de luz, pero esa no es su finalidad. Encontrará una pieza perdida en el tiempo, que en su conocimiento es imposible de encontrarle lugar. El niño no tiene la capacidad de asociar esa pieza perdida que es el bulbo con el sistema completo que es la televisión de bulbos. Lo tomará y la extrañeza seguramente le hará dejarlo al olvido. Pero el bulbo pudo haber sido un objeto importante en el pasado familiar, para los abuelos del niño que habrían utilizado numerosos bulbos de repuesto para hacer funcionar su televisor. En esencia, este es el efecto de lo "ominoso": algo que en algún momento fue de lo más familiar, y ahora se encuentra como algo totalmente desconocido, y que no se le encuentra lugar.

Anton (2014), planteará que entre pasado e historia hay diferencias considerables: la historia "posibilita nuevas ligaduras o versiones de aquello que se viene encima sin o con escasa traducción", mientras considera al pasado "su costado (de la historia) no tramitado" (p. 2). En esta diferenciación hablará de una actitud del sujeto y de la práctica psicoanalítica en torno al abordaje de la temporalidad, de aquellos hechos que se encuentran intramitados y posibles de tramitar, como el enigma y su capacidad de producción de sentido.

Dirá que "hablar del pasado es dar, desde ya, una consistencia imaginaria, mientras que el trabajo de historización puede no terminar ya que nacemos en el seno de historias entrelazadas de nuestros antepasados, las de nuestro origen" (Anton, 2014, p. 3), lo cual remite a un proceso de construcción histórico y no de un pasado que es imaginado, en tanto proceso aún no elaborado (pero no imposible de elaborar). Los hechos entonces darán sustento a una producción de sentido histórico, a diferencia de los recuerdos del pasado no historizado.

En el trabajo de ilación, los sujetos se encontrarán en la propia historia, objetos o sucesos que se presentan como extraños, siendo de lo más familiar en su historia generacional. Las escenas reprimidas se componen de pedazos de innumerables acontecimientos. Esos retazos, qué ahora, en un trabajo de interpretación en una dimensión temporal, son apilamientos de mundos sucesivos. Hamlet quedó atrapado en esa imagen especular que no pudo vaciar de un exceso de sentido, encontrar lugar mensaje enigmático del fantasma del padre (tomó el mensaje y lo abandonó por el exceso de afecto, como el niño abandona el bulbo al ver algo sin comprender).

Lacan (1987) menciona que cuando existe ese vaciamiento de significación, es que el sujeto se encuentra con la angustia, y la angustia moviliza a construir algo nuevo, algo diferente. Cuando el sujeto se ve confrontado a su imagen especular, en su imagen que está inscrita en él, ahí surge la angustia, el impedimento a la ilusión. Hay que permitirle o permitirse esa angustia. Poner en palabras hasta que se vaya agotando. Entrar en la demanda, hasta la demanda inicial. Desde ese punto se construye el recuerdo, si no se asume esa condición, se remite a la imagen especular, a la ficción fijada en su subjetividad.

3. El infinito torbellino de posibilidades

En un abordaje de una dimensión temporal en la subjetividad humana, es fundamental abordar los efectos de un método interpretativo en la producción de memoria. González (1998) utiliza para el abordaje interpretativo de lo efectivamente sucedido, la novela *El nombre de la rosa*. En la novela, el personaje principal, Guillermo de Baskerville³, un fraile

franciscano con una influencia clara en los filósofos Bacon y Occam, ayuda a pensar la relación del método interpretativo.

Es importante destacar las influencias presentes en la obra y su composición, pues son elementos que dan sentido al lugar del personaje, en tanto es el descifrador de un enigma, la propia trama de la novela. Así, la influencia de Doyle y el método inductivo dan pistas para pensar el modo de construir la mirada del intérprete; con Bacon y Occam encontramos la base ontológica que da sentido a Baskerville, concibiendo a Dios como el "infinito torbellino de posibilidades" (González, 1998, p. 31).

Esta concepción de Dios es cardinal en torno al trabajo interpretativo, teniendo en cuenta que engloba un modo de construcción del sentido, de concebir lo que acontece, que es al final lo que rodea todo el planteamiento del trabajo de González (1998), relacionado con lo efectivamente sucedido. Así, plantearnos la infinitud de posibilidades como eje organizador da cuenta de un modo de asumir los hechos y su comprensión. El intérprete, en este caso Guillermo de Baskerville (aunque también es una invitación a posicionarse desde este lugar), concibe todo acontecimiento o acto como un torbellino, es decir, un caos vertiginoso, producto de su propia infinitud, la cual no se cifra en la omnipotencia del Dios como en otras concepciones, sino como pauta de una multiplicidad de modos de acontecer, de posibles modos de ejercer un "libre albedrío".

Lo efectivamente sucedido es un infinito torbellino de posibilidades en tanto los elementos que marcan el lugar de los hechos, como verdad material (suceso concreto) y verdad histórica (construcción subjetiva de

³ Guiño a la novela *Los perros de Baskerville* de Arthur Conan Doyle, una de las novelas más representativas del género detectivesco.

lo sucedido) (González, 1998). Pero, como vimos anteriormente, podemos pensar que esta condición de infinitud es parte de la producción de sentido de los acontecimientos, de la propia trama enigmática que la produce y con la que se confronta el sujeto en la reelaboración de aquello que compone su modo de percibir el sentido: el infinito torbellino de posibilidades es un modo de concebir la trama subjetiva que da lugar al propio modo de la *hechura* y el sujeto.

Por ello, después de hablar sobre el plus o vacío de sentido, del enigma y su lugar en la producción de sentido, es necesario pensar: ¿Cómo reelaborar una trama subjetiva que se cifra como enigmática? ¿Cómo se puede abordar el enigma para una lectura interpretativa de la *hechura*? Estas preguntas abordan problemas que han sido el centro de muchas discusiones en el ámbito psicoanalítico, incluso Fernando González parece compartir una preocupación similar en el texto abordado, claro que la nuestra está especificada a partir de los elementos que hemos ido desarrollando y a partir de nuestra propia lectura del infinito torbellino de posibilidades.

Ahora bien, es importante destacar el lugar del intérprete y la interpretación y una serie de elementos que constituyen la trama en torno a esta figura; al final del primer capítulo de González (1998) en donde se abordan propuestas de la interpretación y lo efectivamente sucedido. A partir de estas pautas se pueden abordar los elementos que en un ejercicio interpretativo juegan un papel imperante y que dan forma a los modos de construir dimensiones analíticas: el trabajo del intérprete, los límites epistemológicos y las condiciones del fenómeno en cuestión.

Estas dimensiones articulan los modos de comprensión y abordaje del ámbito temporal en la investigación psicosocial, lo cual implica: 1) tener

presente la posición histórica social del investigador y su efecto en la interpretación, 2) los límites de la interpretación, los cuales aluden a las potencialidades siempre con sus debidos alcances y 3) producción de sentido que emerge de los fenómenos tiene que ver también con el lugar espacio temporal que ocupa en un contexto determinado y es sugerente como fenómeno como producción de un momento específico. Así, reconocemos los límites de la interpretación a partir del contexto, el sentido y el acto interpretativo como parte fundante de todo proceso de concepción temporal.

Discusiones

Una dimensión temporal abordada desde la investigación psicosocial y desde el psicoanálisis, implica el abordaje de un tiempo no lineal ni homogéneo, sino de un tiempo integrado por elementos fragmentados, donde el pasado se reactiva en el presente y configura su sentido. Este es un reto para la investigación de una dimensión temporal en ciencias humanas y sociales. Buscar en cada indicio una posibilidad de ilación y vaciamiento de sentido, cada pieza que remite al objeto investigado, cada punto desde donde el objeto se modifique, cada supuesto que ofrece una respuesta a la pregunta sobre el contenido de la memoria individual y colectiva.

La memoria, al ser un objeto vivo, es compatible con un sin número de dispositivos de investigación, que en términos de Deleuze (1990), funcionan como "máquinas para hacer ver y hacer hablar". Lo que se busca es propiciar todo aquello que propicie un vaciamiento de exceso de sentido, significar la repetición y una ilación de los recuerdos. El producto de ello será la memoria con una suerte de estatus de verdad que entenderemos bajo el concepto de "alétheia".

Respecto a la verdad como “lo evidente”, nos remitimos al término de verdad como “alétheia”, que se refiere a la sinceridad de los hechos y la realidad. Literalmente la palabra significa “aquello que no está oculto, aquello que es evidente”, lo que “es verdadero”, el sentido como “hacer evidente”. En principio, alétheia significa verdad, pero mientras que la verdad o “veritas” se obliga a la correspondencia entre nociones reconciliables, Alétheia en cambio des-oculta: es decir, aquello oculto se hace evidente a sí mismo, de manera que aparece (*ad + parere*) y por lo tanto se torna como algo inteligible (Velázquez y Méndez, 2023).

El trabajo de interpretación de un mensaje enigmático requiere de un trabajo de ilación y de vaciamiento de un exceso de sentido, el abordaje del recuerdo como no concluido y como construcción ficcional.

En historia, la configuración del pasado es coherente en tanto confiere inteligibilidad al disponer de causalidades, motivos y desenlaces (Ricoeur, 1984). Si el mensaje enigmático introduce fragmentación en dichos elementos, la ilación introduce configuración y un efecto aglutinante de la trama.

La ilación y la repetición tendrían un efecto de traductor del mensaje enigmático. Si se asume que la repetición no es una simple iteración, sino búsqueda de traducción de aquel enigma enigmático a través de la acción, se busca recordar lo que no es posible recordar con el lenguaje. Mientras la traducción del mensaje enigmático siga pendiente, la repetición compulsiva persistirá. Es justamente la repetición que irrumpe en una presunción de sentido lineal del pasado. Se cree que se recuerda el hecho, pero la repetición irrumpe trayendo al ahora elementos del pasado no integrados en la trama histórica.

El método abductivo, que se origina en los trabajos de Pierce (1903 citado en Pillai et al., 2023)

se refiere a un tipo de razonamiento que consiste en formular la hipótesis más plausible o la explicación más probable para un conjunto de hechos. En un proceso de investigación histórica, se requiere el proceso de generar múltiples explicaciones posibles y luego seleccionar aquella que, considerando todas las evidencias y criterios disponibles, aparece como la mejor o “más verosímil” explicación del fenómeno. Es decir, que sean probablemente verdaderas, cercanas a la verdad; así como útiles, amplias y que aporten significado (Pillai et al., 2024).

Los métodos históricos se definen generalmente como el análisis y la representación del pasado a través de la interpretación rigurosa de registros y fuentes históricas. Entre estas prácticas se incluyen la hermenéutica (interpretación del significado contextual de las acciones y textos), la contextualización (entender eventos dentro de su entorno temporal, cultural y situacional) y la crítica de fuentes (evaluación de la autenticidad, sesgos y valor probatorio de los documentos históricos). Esto mediante archivos, entrevistas históricas, informes internos, etc. Con el objetivo de develar las motivaciones, decisiones y circunstancias particulares que llevaron a los hechos estudiados. Desde este supuesto, la abducción informada por contexto histórico es aplicable en cualquier disciplina que trabaje con evidencia fragmentaria y trate de construir narrativas explicativas coherentes (Pillai et al., 2024).

Así, para el abordaje abductivo desde una psicología social, puede ser sugerente comprender en principio que:

1. El vaciamiento o plus de sentido puede ser un obstáculo por soslayar para el abordaje deductivo-interpretativo, dando cuenta de procesos que no necesariamente puede ser nombra-

dos; lo abductivo implica un reconocimiento de lo exa-auto-referencial del sentido, es decir, reconocer que hay elementos que constituyen al proceso de manera compleja y que deben abordarse desde sus diferentes aristas.

2. El enigma no se “descifra”, en su sentido laxo; su tratamiento parte de comprender que su develar su sentido inscrito en los procesos solo es parte de un proceso histórico de los procesos subjetivos del sujeto, lo cual correrá del lugar de enigma a aquello descifrado y dará lugar a nuevos enigmas.
3. La ilación es un proceso de construcción de sentido que remite a los diferentes niveles temporales que hay en la dimensión subjetiva; es un proceso de encadenamiento de la hechura de sentido, pero no hay un inicio o final, es parte de una elaboración de la compleja trama subjetiva.
4. Por tanto, toda interpretación es posible es parte de un proceso contextualizado, ubicado en una dimensión temporal y producto de la misma. Toma muchas direcciones que serán producto de sus múltiples procesos subjetivos, todo aquello que se registra en los procesos de constitución del sujeto.

A modo de aplicación de lo mencionado a un caso específico, retomamos los estudios realizados para la reivindicación de la memoria histórica alrededor del movimiento de ex braceros, quienes además de buscar la restitución de una deuda histórica con el gobierno mexicano, se han transformado en el símbolo de una lucha por reivindicar la figura del migrante mexicano en Estados Unidos de América (EUA) y su importancia para el desarrollo social y económico de ambos países. El papel de dichos ex migrantes mexicanos estaba ex-

cluido en la historia reciente. No fue hasta 1998 que comenzaron una serie de movilizaciones para exigir el pago de la deuda histórica. El surgimiento de un movimiento nos permite retomar los conceptos de ilación, mensaje enigmático y plus de sentido.

El Programa Bracero, iniciado en 1942 y concluido en 1964, quedó relegado al olvido durante más de treinta años, hasta que en 1998 Ventura Gutiérrez —nieto de exbraceros— reactivó el interés por el tema al realizar diversas búsquedas en archivos históricos, que dieron cuenta de lo que en verdad habría pasado con una cláusula del acuerdo que autorizaba la retención del 10% del salario de los trabajadores, con la promesa de entregarlo como fondo de ahorro al regresar a México, dicha cláusula habría sido descubierta por Ventura a través de las historias de su abuelo. Las inconsistencias y la falta de claridad sobre el pago total de dicho fondo reavivaron el debate público y dieron origen a un movimiento social de ex braceros, quienes continúan exigiendo la restitución de esa deuda histórica (Astorga, 2017; Durand y Arias, 2000; Durand, 2016; Méndez-Muñoz, 2021).

Este proceso colectivo de recuperación de la memoria permitió visibilizar los abusos y la discriminación que sufrieron los trabajadores mexicanos en Estados Unidos durante su participación en el programa. La construcción de una memoria colectiva tránsito entre lo individual y colectivo, entre la necesidad de vaciar de sentido un hecho traumático en las vidas de los ex migrantes a un trabajo arduo de ilación del pasado. Una búsqueda exhaustiva paso de las conversaciones informales entre familiares a las plazas públicas, de la búsqueda exhaustiva en archivos históricos como en investigaciones desde la historia oral, hasta la acción colectiva con plantones,

manifestaciones, asambleas y conmemoraciones, que pasar del tiempo han dado cuenta de la existencia de los ex braceros y su pasado.

En diversos estudios (Astorga, 2017; Durant y Arias, 2000; Méndez-Muñoz, 2021) se observa cómo los braceros en su juventud habrían viajado con pocos recursos económico y tiempo prolongados miles de kilómetros, vivido discriminación, condiciones marginales en vivienda y alimentación, así como realizado trabajos extenuantes por tiempos prolongados lejos de su lugar de origen, bajo una dinámica de segregación que les incluía en la sociedad estadounidense, asegurándose de que no se quedaran a vivir en dicho país. Pese a ello, no fueron los ex braceros los primeros agentes o líderes en el proceso de restitución, sino sus hijos, nietos y demás familiares.

En las familias de ex braceros se transmitirá a lo largo de las generaciones un mensaje enigmático sobre el pasado migrante (muchos de ellos se quedaron en EUA y concibieron dicho acontecimiento como el origen de su linaje migratorio). El mensaje enigmático plagado de anécdotas y secretos del éxodo movilizó década después a sus familiares, entre ellos a su fundador (nieto de un ex bracero).

La búsqueda de la resituación del papel de los braceros en la historia de México y Estados Unidos se ve reflejada en la construcción de monumentos y la inclusión de su historia en libros escolares de ambos países. La ilación de los recuerdos a partir de la búsqueda exhaustiva de documentos históricos, ha permitido a los ex braceros significar un evento que habría causado en ellos un plus de sentido que un momento les habría paralizado ejercer su voz en protesta, pudiendo articular y visualizar una articulación de su pasado con el pasado común de sus semejantes. Pero también, a nivel colectivo, la ilación y construcción de

una memoria colectiva del pasado de los ex braceros ha venido a servir como un discurso de protesta ante las injusticias, marginación y violencia que viven los migrantes en el presente.

Conclusiones

A modo de cierre podemos argumentar que lo abordado tiene la intención de conjugar una serie de elementos que problematicen el lugar de la temporalidad en relación con la producción de sentido, la interpretación y los procesos que van dando cuenta de esta conjunción con respecto a una dimensión social.

La hechura en la producción de sentido da cuenta de los complejos procesos temporales que inciden en el plus y vacío de sentido a partir del momento como proceso de constitución subjetiva. Con ello intentamos vislumbrar la trama subjetiva que el tiempo demarca en la construcción del mismo, así como la necesidad de trabajar y abordar la tensión irresuelta del enigma a partir del tiempo, de su lugar en torno a los procesos que configuran la experiencia humana.

Entonces, el plus de sentido, el enigma y el vacío pasan a formar parte de la posibilidad. Son signo de sentido y vías de ilación, en tanto implican la presencia de la ausencia de un elemento de la historia. El proceso de recuerdo también implica la búsqueda, la asociación y la fracturación de los recuerdos. Encontrar fuentes alternas de investigación, creativas y novedosas para encontrar sentido al tiempo perdido.

En el proceso de investigación, el método abductivo da importantes elementos para la búsqueda. En el proceso de implicación del investigador se dará cuenta de aquellos aspectos de su subjetividad implicados en el proceso de investigación, el vacío, el exceso de sentido, también serán herramientas al momento de buscar dar sentido al fenómeno investigado.

Por último, debemos tener en cuenta que la producción de sentido se da entre dos subjetividades que dan sentido a lo sucedido, a los procesos que constituyen la posibilidad de un trabajo en torno y desde la dimensión temporal, dando así, un posible acceso al abordaje analítico, a la producción del propio sujeto y los procesos de subjetividad, siempre desde un modo interpretativo contextualizado y posicionado.

Referencias bibliográficas

- Anton, M. (2014). Pasado e historia en Psicoanálisis. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 11(2), 71-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483547666008>
- Astorga, A. (2017). *Historia de un ahorro sin retorno. Despojo salarial, olvido y reivindicación histórica en el movimiento social de ex braceros, 1942-1964*. Universidad de Guadalajara.
- Argullol, R. (2008). *Aventura. Una filosofía nómada*. Editorial Acanalado.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En E. Balibar, G. Deleuze, H. L. Dreyfus, M. Frank y A. Glücksmann (Eds.), *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Editorial Gedisa.
- Durand, J. y Arias, P. (2000). *La experiencia migrante: iconografía de la migración México-Estados Unidos*. Instituto Nacional de Estudios Superiores de Occidente. Altexto.
- Durand, J. (2016). *Historia mínima de la migración México-Estados Unidos*. El Colegio de México.
- González, F. (1998). *La guerra de las memorias. Psicoanálisis, historia e interpretación*. Plaza y Valdez editores, Instituto de investigaciones sociales de la UNAM, Universidad Iberoamericana.
- Glasserman, D. (2021). La historia como tiempo actual en el espacio analítico. *Revista Psicoanálisis (APA)*, 43(1-2), 263-280. <https://www.psicoanalisisapdeba.org/autores/daniel-glasserman/la-historia-como-tiempo-actual-en-el-espacio-analitico/>
- Faimberg, H. (2012). The telescoping of generations: Listening to the narcissistic links between generations. *The International Journal of Psychoanalysis*, 93(1), 87-100. <https://doi.org/10.1080/01062301.2006.10592783>
- Freud, S. (1901/1976). *Psicopatología de la vida cotidiana* (J. L. Etcheverry, Trad.). En *Obras completas* (Vol. VI, pp. 7-320). Amorrortu.
- Freud, S. (1914/1976). *Recordar, repetir y reelaborar* (J. L. Etcheverry, Trad.). En *Obras completas* (Vol. XII, pp. 145-158). Amorrortu.
- Freud, S. (1920/1976). *Más allá del principio de placer* (J. L. Etcheverry, Trad.). En *Obras completas* (Vol. XVIII, pp. 1-62). Amorrortu.
- Freud, S. (1926/1976). *Inhibición, síntoma y angustia* (J. L. Etcheverry, Trad.). *Obras completas* (Vol. XX, pp. 71-164). Amorrortu.
- Freud, S. (1939/1976). *Moisés y la religión mozoíta* (J. L. Etcheverry, Trad.). (Ed.), *Obras completas* (Vol. XXIII, pp. 1-137). Amorrortu.
- Lacan, J. (1987). *El Seminario, Libro 10: La angustia* (1962). Paidós.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. (1983). *Diccionario de Psicoanálisis*. Editorial Labor.
- Laplanche, J. (2005). *Essays on otherness*. Routledge.
- Morin, E. (2007). La emergencia del sentido a partir del no-sentido. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 14(44), 157-171.

- Méndez-Muñoz, E. R. (2021). El Movimiento Social de Ex Braceros en México y Estados Unidos de América (1998-2020): un estudio psicosocial de la memoria, la identidad y la acción colectiva (Tesis de maestría). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Recuperado de <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/handle/123456789/26517>
- Pillai, D. S., Goldfarb, B., y Kirsch, D. (2024). Lovely and likely: Using historical methods to improve inference to the best explanation in strategy. *Strategic Management Journal*, 45(8), 1539-1566. <https://doi.org/10.1002/smj.3593>
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative* (Vol. 1; K. McLaughlin y D. Pellauer, Trans.). University of Chicago Press.
- Velázquez, C. y Méndez, E. (2022). Técnicas de investigación desde un enfoque etnográfico en psicología social. *Revista Estudios Psicológicos*, 3(1), 18-33. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.01.002>



Andreina Ramírez

Universidad Simón Bolívar (Venezuela)
andreinar Ramirez@usb.ve
<https://orcid.org/0000-0003-3397-3231>

Carlos E. Zepa

Universidad Simón Bolívar (Venezuela)
andreinar Ramirez@usb.ve
<https://orcid.org/0000-0002-7150-384X>

Recibido: 15 de septiembre de 2025

Aceptado: 09 de diciembre de 2025

Publicado: 28 de abril de 2026



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons BY-NC-SA 4.0

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19208499>

Sección: *General*

Intervención sobre la imagen corporal en estudiantes universitarios: un estudio cuasiexperimental

Resumen

En esta investigación se evaluó el efecto del programa Body Project, una intervención grupal basada en disonancia cognitiva, sobre la imagen corporal en estudiantes universitarios venezolanos. Se empleó un diseño cuasiexperimental de un solo grupo, implementado durante cuatro sesiones presenciales dirigidas por un facilitador entrenado. La muestra consistió en $N= 14$ estudiantes universitarios (8 mujeres y 6 hombres), con una edad promedio de $M= 22.43$ años y $DE= 2.82$. La imagen corporal se evaluó antes y después de la intervención utilizando el Attitudes Towards Body Figure Questionnaire (ATBFQ), en el cual las puntuaciones más bajas reflejan una percepción más positiva. El análisis estadístico incluyó pruebas de normalidad (Shapiro-Wilk), pruebas t de diferencias de media y el cálculo del tamaño del efecto utilizando la d de Cohen. Los resultados mostraron una disminución significativa en las puntuaciones, de 36.86 ($DE= 7.12$) a 24.71 ($DE= 7.29$), con un tamaño del efecto grande ($t(13) = 7.145$, $p < .001$; $d= -1.909$). La mejora se observó tanto en mujeres como en hombres, indicando una percepción del cuerpo más positiva en general. Los resultados ofrecen evidencia preliminar de la efectividad del programa en este contexto universitario. Aunque el tamaño pequeño de la muestra y la ausencia de un grupo control limitan la generalización de los resultados, los hallazgos justifican futuras investigaciones utilizando diseños más robustos para confirmar la aplicabilidad del programa en la población universitaria local.

Palabras clave: imagen corporal, prevención de trastornos alimentarios, estudiantes universitarios.

Intervention on Body Image in University Students: A Quasi-Experimental Study

Abstract

This study investigated the impact of the Body Project programme, a group-based cognitive dissonance intervention, on body image among Venezuelan university students. A single-group quasi-experimental design was used, consisting of four face-to-face sessions delivered by a trained facilitator. The sample comprised $N=14$ university students (8 women, 6 men), with a mean age of $M=22.43$ years and a standard deviation of $SD=2.82$. Body image was assessed before and after the intervention using the Attitudes Towards Body Figure Questionnaire (ATBFQ), where lower scores indicate a more positive perception. The statistical analysis included Shapiro-Wilk tests for normality, t -tests for mean differences, and effect size calculation using Cohen's d . The findings revealed a significant decrease in scores, dropping from 36.86 ($SD=7.12$) to 24.71 ($SD=7.29$), with a large effect size ($t(13)=7.145$, $p<.001$; $d=-1.909$). This improvement was evident in both women and men, suggesting a more positive overall body perception. These results provide preliminary evidence for the programme's effectiveness within this specific university context. While the small sample size and the lack of a control group limit the generalisability of the findings, they warrant further investigation using more rigorous designs to validate the programme's applicability to the local student population.

Keywords: body image, eating disorder prevention, university students.

Introducción

La imagen corporal, un constructo psicológico complejo y multifacético, abarca las percepciones, pensa-

mientos, emociones y comportamientos de un individuo asociados con su propio cuerpo (Rodgers et al., 2023). En torno a ello, históricamente la investigación en psicología y medicina ha explorado varias formas de percepción y experiencia corporal, enfocándose inicialmente en la insatisfacción con el propio cuerpo (Silva et al., 2021). Sin embargo, la última década ha visto un florecimiento de estudios sobre la imagen corporal positiva (Davis et al., 2019; Tylka, 2018; Tylka y Wood-Barcalow, 2015), permitiendo una comprensión más holística, además de la identificación de factores protectores y de resiliencia.

La relevancia contemporánea de este constructo para la salud mental es innegable, dado que las preocupaciones sobre la imagen corporal se han convertido en un problema global con consecuencias graves tanto para el bienestar mental como físico (Rodgers et al., 2023). Para estos autores, las dimensiones de la imagen corporal incluyen el componente cognitivo, que se refiere a pensamientos y creencias sobre el cuerpo; el componente afectivo, que abarca sentimientos asociados con la apariencia; y el componente conductual, manifestado en comportamientos resultantes como la evitación o las acciones compensatorias. La insatisfacción corporal y la preocupación por la apariencia, incluyendo la forma, el peso y otras características, involucran por tanto una evaluación y, a veces, una percepción alterada del propio cuerpo.

Es así como la imagen corporal se ha convertido en una preocupación significativa en la sociedad actual, en gran parte debido a la influencia de los ideales estéticos promovidos por los medios de comunicación y las redes sociales, así como la cultura omnipresente de la delgadez. De hecho, la exposición regular a contenido relacionado con imágenes en las redes sociales

se ha asociado con una mayor insatisfacción corporal (Rounsefell et al., 2019). Esta presión sociocultural ha tenido un impacto considerable en poblaciones vulnerables, incluyendo a los estudiantes universitarios jóvenes, entre quienes el sobrepeso es un problema global que puede llevar a baja autoestima y estigmatización social (Kaveh Farsani et al., 2020).

Aunque la investigación se ha centrado tradicionalmente en la experiencia femenina (MacNeill et al., 2017), la insatisfacción corporal es relevante para ambos sexos y en todas las edades (Rodgers et al., 2023), en tanto se ha observado que los hombres también muestran una creciente preocupación por su imagen corporal (Jankowski et al., 2018; Silva et al., 2021). La internalización de estos estándares corporales y la comparación social, especialmente fomentada por las redes sociales, exacerba los sentimientos negativos sobre el cuerpo (Rounsefell et al., 2019). De allí que el tipo de contenido visual accesible en las redes sociales, junto con la insatisfacción corporal, influye significativamente en el riesgo de desarrollar trastornos alimentarios (Arjona et al., 2024).

Además, existe un vínculo claro entre la imagen corporal alterada y los Trastornos del Comportamiento Alimentario (TCA). La insatisfacción corporal es un factor de riesgo transdiagnóstico asociado con una variedad de resultados negativos, incluyendo un mayor riesgo de participar en dietas poco saludables y patrones alimentarios desordenados (Rounsefell et al., 2019). Específicamente, la insatisfacción con la imagen corporal es un factor de riesgo significativo para la manifestación de trastornos alimentarios en adolescentes (Arjona et al., 2024). Las mujeres, en particular, reportan niveles más altos de insatisfacción corporal y alimentación desordenada en comparación con los hombres (MacNeill et al., 2017).

Además, la evidencia empírica indica que los factores de personalidad están significativamente relacionados con la experiencia de insatisfacción corporal en ambos géneros (MacNeill et al., 2017; Davis et al., 2019). En este sentido, varios factores específicos influyen negativamente en la imagen corporal. Entre los factores individuales, la baja autoestima y la depresión median indirectamente el efecto de la comunicación familiar y la satisfacción con la imagen corporal sobre el bienestar psicológico (Kaveh Farsani et al., 2020). De manera similar, la insatisfacción corporal y la apreciación corporal están asociadas con factores de personalidad (Davis et al., 2019).

En las mujeres, el alto neuroticismo y la baja conciencia, junto con la extraversión, son predictores significativos de insatisfacción corporal y comportamientos alimentarios desordenados (MacNeill et al., 2017). Con respecto a los factores familiares, se ha reportado que la comunicación y el funcionamiento familiar afectan directamente el bienestar psicológico de los adolescentes (Kaveh Farsani et al., 2020). La exposición al contenido digital y a los “influencers”, como factores socioculturales clave, refuerzan estereotipos que contribuyen directamente a la insatisfacción corporal, debido al tipo de contenido predominante en las redes sociales (Rounsefell et al., 2019). En efecto, las fuertes presiones para alcanzar los ideales de belleza contribuyen a la prevalencia global de estas preocupaciones, haciendo de la imagen corporal un fenómeno complejo y multidimensional cuya alteración se ha convertido en una preocupación de salud mental global (Rodgers et al., 2023).

En virtud de la alta prevalencia y las consecuencias negativas de las preocupaciones sobre la imagen corporal, es imperativo aumentar los esfuerzos globales para su prevención y mitigación.

Es esencial desarrollar protocolos que promuevan la satisfacción corporal (Silva et al., 2021), fortalezcan la autoestima y fomenten la apreciación corporal para mejorar la satisfacción con la vida y el éxito autopercebido de los individuos (Davis et al., 2019). Estos enfoques preventivos e integradores son cruciales tanto en la investigación como en el tratamiento de los TCA (Kaveh Farsani et al., 2020).

El programa está basado en la teoría de la disonancia cognitiva, postulada por Leon Festinger en 1957. Esta teoría propone que un malestar psicológico surge cuando un individuo mantiene cogniciones inconsistentes (creencias, actitudes, valores, etcétera) (Festinger, 1957). Este estado aversivo motiva a la persona a reducir la discrepancia (“disonancia”) para restaurar la coherencia cognitiva. A pesar de haber sido formulada hace casi 70 años, la teoría de la disonancia cognitiva sigue siendo un principio fundamental en la psicología social, y su influencia perdura en la investigación contemporánea, aplicándose incluso a fenómenos complejos como la disonancia vicaria (Jaubert et al., 2020).

En el Body Project, los participantes, principalmente mujeres jóvenes, participan en ejercicios verbales, escritos y conductuales que les llevan a criticar voluntariamente el ideal de delgadez predominante en la sociedad (ideal de belleza). Este proceso genera disonancia cognitiva, motivando a los participantes a reducir su adhesión a este ideal poco realista y a alinear sus actitudes con los comportamientos que han expresado públicamente (Stice et al., 2000). Como resultado, la reducción en la internalización del ideal de delgadez se traduce en disminuciones significativas en la insatisfacción corporal, los comportamientos alimentarios poco saludables, el afecto negativo y los síntomas de trastornos alimentarios.

La implementación del Body Project ha demostrado efectividad en diversos contextos y modalidades de aplicación. Ha operado exitosamente cuando es dirigido por consejeros profesionales en escuelas secundarias y universidades, y cuando es facilitado por educadores pares en entornos universitarios. Notablemente, el uso de líderes pares no solo es una alternativa rentable, sino que, en algunos casos, ha demostrado ser más efectiva que las intervenciones dirigidas por profesionales clínicos (Stice et al., 2013). Esta versatilidad en la aplicación subraya la solidez del programa y su considerable potencial para la implementación a gran escala. Así consolida su posición como una intervención preventiva altamente relevante para abordar los trastornos alimentarios, con un enfoque específico en desmantelar la internalización del ideal de delgadez. Como se dijo anteriormente, su eficacia, validada a través de múltiples ensayos controlados independientes y su superioridad sobre las intervenciones alternativas, proporciona una base sólida para su difusión generalizada como una herramienta valiosa y práctica en la prevención de los trastornos alimentarios.

A pesar de que el programa ha demostrado efectividad en diversos contextos culturales, incluyendo estudios latinoamericanos (p. ej., en México con el trabajo de Unikel-Santoncini et al., 2019), nunca se había implementado en universidades venezolanas. Esta brecha resulta significativa, considerando que la prevalencia de comportamientos alimentarios de riesgo en estudiantes venezolanos ya había sido catalogada como “preocupante” en 2022 (Ramírez y Zerpa, 2022). Por tanto, resultaba fundamental verificar si los resultados internacionales podrían replicarse en este contexto específico. Con base en todo lo anterior, el

propósito de la presente investigación fue verificar el efecto del programa Body Project en jóvenes estudiantes de una universidad de Caracas, Venezuela, proporcionando evidencia inicial para justificar futuros estudios a mayor escala para confirmar la eficacia de esta intervención en el contexto local.

Materiales y métodos

Diseño de investigación

La investigación empleó un diseño cuasiexperimental del tipo pre-post (antes-después) de un solo grupo (O_1 X O_2), en tanto un ensayo controlado aleatorizado no era lógicamente factible. Este diseño se caracterizó por la ausencia de un grupo control y por la medición de la variable dependiente (imagen corporal) en dos momentos temporales: antes de la implementación de la intervención (pre-test, O_1) y después de su finalización (post-test, O_2) (Shadish et al., 2002).

En el contexto de esta investigación exploratoria y de factibilidad dentro de la población universitaria venezolana, este diseño cuasiexperimental empleado resultó conveniente para permitir comparaciones intragrupo y evaluar los cambios ocurridos después de la aplicación de la intervención. Las mediciones repetidas en los mismos participantes (medidas relacionadas) permitieron la evaluación del cambio individual en la imagen corporal, maximizando así el poder estadístico disponible con el tamaño de muestra empleado, un beneficio inherente en diseños donde los sujetos sirven como sus propios controles (Harris et al., 2006). Por lo tanto, el diseño facilitó las comparaciones intragrupo para evaluar los cambios ocurridos después de la intervención, aunque inherentemente presenta limitaciones para controlar variables extrañas y establecer relaciones causales definitivas debido a la ausencia de un grupo control. Sin embargo, fue

adecuado para este estudio exploratorio y de factibilidad, ya que el objetivo era proporcionar evidencia inicial sobre la eficacia de las intervenciones en contextos específicos, como la población universitaria venezolana estudiada.

Participantes

La muestra, no aleatoria, la conformaron $N = 14$ participantes (8 mujeres [57,14%], 6 hombres), estudiantes universitarios de una institución pública de educación superior en Caracas, Venezuela. La edad promedio de los participantes fue $M = 22.43$ años ($DE = 2.82$).

Garantías éticas de la investigación

Este estudio se realizó en pleno cumplimiento con los estándares éticos nacionales e internacionales, incluyendo la Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogos (IAAP y IUPSYs, 2008), las Pautas Éticas Internacionales para la Investigación Biomédica con Seres Humanos (CIOMS, WHO y PAHO, 2016), las declaraciones actuales de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP) (1978, 2008b, 2019), y los principios delineados por Kerlinger y Lee (2002) y la American Psychological Association (APA, 2025). Se observaron las disposiciones específicas de la APA con respecto a la confidencialidad (§4.0) y el consentimiento informado (§8.02), en relación con los Principios Éticos de los Psicólogos y Código de Conducta de la APA. Todos los participantes proporcionaron el consentimiento informado digital después de ser completamente informados sobre los objetivos del estudio, los procedimientos y las garantías de confidencialidad. Se garantizó el anonimato, y los participantes tenían el derecho de retirarse en cualquier momento de la investigación, con su bienestar protegido durante todo el procedimiento.

Por tanto, antes de la administración de los instrumentos, cada participante proporcionó su consentimiento informado en formato digital, habiendo sido debidamente notificado tanto de los objetivos del estudio como del uso previsto de los datos recopilados. Se aseguró la confidencialidad y el anonimato absolutos de los datos, con un compromiso explícito de no revelar los nombres de individuos o instituciones específicas en el informe de investigación.

Procedimiento

Se administró el programa Body Project, una intervención psicoeducativa grupal diseñada originalmente para mujeres jóvenes con preocupaciones sobre la imagen corporal. Basado en el enfoque de disonancia cognitiva, y que fue desarrollado por Eric Stice del Oregon Research Institute, adaptado por Carolyn Becker y su equipo en Trinity University para contextos universitarios, incluyendo versiones para grupos mixtos (Stice y Presnell, 2007). El programa consiste en cuatro sesiones presenciales, cada una con una duración aproximada de 60 a 75 minutos, facilitadas por profesionales capacitados. En el presente estudio, el programa se aplicó a grupos mixtos de estudiantes universitarios, manteniendo su estructura y objetivos originales. La intervención incluyó: 1) Ejercicios experienciales como la escritura de cartas reflexivas, tareas de autoafirmación frente al espejo y dramatizaciones sobre comportamientos alimentarios extremos; 2) Actividades de resistencia verbal a mensajes que promueven el "ideal de delgadez"; 3) Desafíos conductuales dirigidos a confrontar la evitación basada en la imagen corporal; y 4) Prácticas de activismo corporal para desafiar las normas sociales consideradas "dañinas" a la imagen corporal.

Estas dinámicas fomentaron la reflexión crítica sobre los mensajes socioculturales asociados con la delgadez, buscando una reestructuración cognitiva que alentara una mayor aceptación corporal y una reducción en la internalización del ideal estético dominante. El programa utilizó materiales visuales, hojas de trabajo estructuradas y grabaciones audiovisuales voluntarias como herramientas de apoyo.

El instrumento de medición empleado fue el Attitudes Towards Body Figure Questionnaire (ATBFQ), un cuestionario de autorreporte desarrollado en México (Unikel-Santoncini et al., 2006). Su propósito es evaluar el grado de internalización del ideal de delgadez y la importancia atribuida al peso corporal y la figura en contextos socioculturales latinoamericanos. Su desarrollo se basó en entrevistas a profundidad con mujeres diagnosticadas con trastornos alimentarios, lo que refuerza su relevancia clínica y cultural para poblaciones hispanoamericanas. El cuestionario comprende 15 ítems distribuidos en una escala tipo Likert de cuatro puntos; las puntuaciones más altas reflejan un mayor nivel de internalización del ideal estético.

Estructuralmente, el ATBFQ presenta una organización bifactorial compuesta por dos dimensiones estrechamente relacionadas: Factor 1, "Internalización", integra siete ítems enfocados en la adopción de estándares corporales socioculturales, mientras que el Factor 2, "Creencias", reúne ocho ítems que expresan evaluaciones y actitudes sobre la figura corporal y el peso. Esta configuración ha sido respaldada empíricamente por sus creadores a través de análisis factoriales exploratorios y confirmatorios, con parámetros de ajuste adecuados ($RMSEA = .037$; $NFI = .976$), explicando colectivamente el 60% de la varianza total. Además, posee altos niveles de consistencia interna (para el cuestionario total

$\alpha = .93$, mientras que los factores "Internalización" y "Creencias" obtienen coeficientes de $\alpha = .90$ y $\alpha = .88$, respectivamente).

Adicionalmente, el instrumento cuenta con validez concurrente y predictiva al correlacionarse significativamente con medidas relacionadas, como cuestionarios breves sobre comportamientos alimentarios de riesgo, escalas de autoestima, sintomatología depresiva y dimensiones de insatisfacción corporal. Complementariamente, el ATBFQ exhibe validez discriminante al diferenciar adecuadamente entre grupos clínicos y no clínicos, logrando una clasificación correcta en el 83.7% de los casos a través de análisis discriminantes de Mahalanobis. Finalmente, su capacidad diagnóstica reporta niveles aceptables de sensibilidad (.80) y especificidad (.80) utilizando un punto de corte de 37, con valores predictivos positivos y negativos de .43 y .96 respectivamente.

Análisis de datos

El análisis se realizó utilizando Python v2025.10.1, con Google Colab como entorno de ejecución. Esto se basó en las siguientes bibliotecas: Pandas para la manipulación y gestión de datos, Numpy para operaciones numéricas, Scipy.stats para pruebas estadísticas, Statsmodels para análisis de normalidad y visualizaciones estadísticas, y Matplotlib y Seaborn para crear gráficos. Se elaboraron dos sub-Data-

Frames: uno para las mediciones pre y otro para las mediciones post, junto con las variables demográficas asociadas con la medición pre. Finalmente, se calculó la diferencia de puntuación para cada participante.

Para el análisis inferencial, se realizaron pruebas estadísticas para comparar las puntuaciones de imagen corporal entre los momentos pre y post. Primero, se evaluó la normalidad de la distribución de las diferencias de puntuación utilizando la prueba de Shapiro-Wilk, tanto para el grupo total como por separado para cada sexo. Se estimó la prueba *t* de Student para la diferencia de medias para el grupo total y por sexo. El tamaño del efecto se calculó utilizando la *d* de Cohen para las pruebas *t* de Student.

Resultados

A continuación (ver tablas 1 y 2), se presentan los estadísticos descriptivos para las puntuaciones totales del instrumento de imagen corporal tanto antes (pre) como después (post) de la intervención, así como la diferencia entre estas puntuaciones (post - pre). Los resultados se muestran para el grupo total de participantes y segmentados por sexo (femenino y masculino).

Observando las estadísticas descriptivas de las tablas anteriores, para el grupo total ($N=14$), la puntuación media de imagen corporal disminuyó notablemente de $M= 36.857$ ($DE= 7.124$) en la etapa pre-intervención a $M= 24.714$ ($DE= 7.290$) en

Tabla 1. Estadísticas descriptivas de las puntuaciones del Attitudes Towards Body Figure Questionnaire (ATBFQ) antes y después de la intervención, y diferencia Pre-Post ($N= 14$).

VARIABLE	M	DE	RANGO	Q ₁	Q ₂ (MD)	Q ₃	95% CI PARA M
ATBFQ Pre-test	36.86	7.12	27.00 - 47.00	31.25	37.50	42.25	[32.74, 40.98]
ATBFQ Post-test	24.71	7.29	15.00 - 40.00	19.50	23.00	30.50	[20.50, 28.92]
Diferencia Pre-Post	-12.14	-	-	-	-	-	[-15.70, -8.58]

Tabla 2. Estadísticas descriptivas de las puntuaciones del Attitudes Towards Body Figure Questionnaire (ATBFQ) y diferencia Pre-Post, desagregadas por sexo (N= 14).

VARIABLE Y GÉNERO	N	M	DE	Min	Q ₁	Q ₂ (Md)	Q ₃	Máx	95% CI para M _r
ATBFQ Pre-test									
Mujeres	8	37.38	7.86	27.00	31.00	38.00	43.75	47.00	[30.81, 43.95]
Hombres	6	36.17	6.68	28.00	31.50	36.00	39.75	46.00	[29.16, 43.18]
ATBFQ Post-test									
Mujeres	8	25.13	8.59	15.00	19.75	23.00	31.25	40.00	[29.16, 43.18]
Hombres	6	24.17	5.85	18.00	19.75	23.00	27.75	33.00	[18.03, 30.31]
Diferencia Pre-Post									
Mujeres	8	-12.25	7.70	-	-	-	-	-	[-18.69, -5.81]
Hombres	6	-12.00	4.69	-	-	-	-	-	[-16.92, -7.08]

la etapa post-intervención. Esta reducción se refleja en una diferencia media de $\Delta_{\text{PRE-POST}} = -12.143$ ($DE = 6.359$), con puntuaciones de diferencia que van de -24 a -5, indicando una mejora general en la imagen corporal percibida después de la intervención (asumiendo, con base en el instrumento de medición, que una puntuación más baja indica una imagen corporal más positiva). La distribución de las diferencias muestra que todos los participantes

experimentaron una disminución en su puntuación.

Cuando se segmenta por sexo (ver tabla 3), tanto las mujeres ($N=8$) como los hombres ($N=6$) mostraron una disminución en su puntuación media de imagen corporal. La disminución media para las mujeres fue de $M=37.375$ ($DE = 7.855$) a $M=25.125$ ($DE = 8.593$), con una diferencia media de $\Delta_{\text{PRE-POST}} = -12.250$ ($DE = 7.704$). Para los hombres, la disminución media fue de $M = 36.167$ ($DE = 6.676$) a $M = 24.167$ ($DE = 5.845$),

Tabla 3. Diferencias de medias totales y específicas por sexo, antes y después, con tamaños del efecto.

GRUPO	N	t	df	p	d DE COHEN [95% CI]
Total	14	7.14	13	<.001	1.91 [.94, 2.88]
Mujeres	8	4.50	7	0.003	1.59 [.33, 2.85]
Hombres	6	6.27	5	.002	2.56 [.39, 4.73]

con una diferencia media de $\Delta_{\text{PRE-POST}} = -12.000$ ($DE = 4.690$). La Figura 1 ilustra el comportamiento de la variable para el grupo total y por sexo, confirmando las descripciones anteriores.

Aunque ambas diferencias medias son negativas (indicando mejora) y de magnitud similar ($\Delta_{\text{PRE-POST}} = -12.250$ para mujeres y $\Delta_{\text{PRE-POST}} = -12.000$ para hombres), la desviación estándar de las diferencias es mayor en el grupo femenino ($DE = 7.704$) comparada con el grupo masculino ($DE = 4.690$). Esto sugiere mayor variabilidad en la respuesta a la intervención entre las participantes femeninas. Las medianas (Q_2 en la tabla 2) también reflejan una disminución en las puntuaciones post para ambos sexos.

Se realizaron también pruebas estadísticas para examinar si hubo un cambio significativo en la puntuación total de imagen corporal entre los momentos pre y post intervención. La normalidad de la distribución de las diferencias de puntuación (post - pre) se evaluó utilizando la prueba de Shapiro-Wilk. Para el Grupo Total, la prueba para las diferencias arrojó un estadístico de $w = .876$, $p = .052$. Dado esto, se asumió normalidad para las diferencias en el grupo total, y luego se realizó una prueba t de Student para grupos relacionados. Los resultados indicaron un

valor $t = 7.145(13)$, $p = .000$. La conclusión es que la intervención tuvo un efecto estadísticamente significativo ($p < .05$), indicando una reducción significativa en las puntuaciones de imagen corporal después de la intervención para el grupo total (ver Figura 2).

Análisis específico por sexo y tamaños del efecto

Para el análisis por sexo, la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para las diferencias en el grupo femenino mostró $w = 0.842$, $p = .080$, indicando normalidad. La prueba t para grupos relacionados arrojó un valor de $t = 4.497(7)$, $p = .003$. Esto sugiere que la intervención tuvo un efecto estadísticamente significativo ($p < .05$) en la imagen corporal percibida por las mujeres. Para el grupo masculino, la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para las diferencias produjo un estadístico de $w = 0.839$, $p = .65$, indicando nuevamente normalidad. La prueba t para grupos relacionados resultó en un estadístico de $t = 6.267(5)$, $p = .002$, demostrando así un efecto estadísticamente significativo ($p < .05$) en la imagen corporal percibida por los hombres después de la intervención.

Para complementar los resultados de las pruebas de hipótesis, se calcularon los tamaños del efecto utilizando la d de Cohen para los análisis paramétricos (prueba t) (ver Figura 2). Para el grupo total, para el cual se realizó una prueba para grupos relacionados, el tamaño del efecto calculado fue $d = -1.909$. Considerando el valor absoluto ($|1.909|$), este resultado indica un tamaño de efecto grande, sugiriendo una diferencia sustancial en las puntuaciones de imagen corporal pre y post intervención para el grupo en su conjunto. En el grupo femenino, también analizado con una prueba t para grupos relacionados, el tamaño del efecto fue $d = -1.590$. El valor absoluto ($|1.590|$) corresponde a un tamaño

Figura 1. Diferencias de puntuación Pre-Post totales y específicas por sexo.

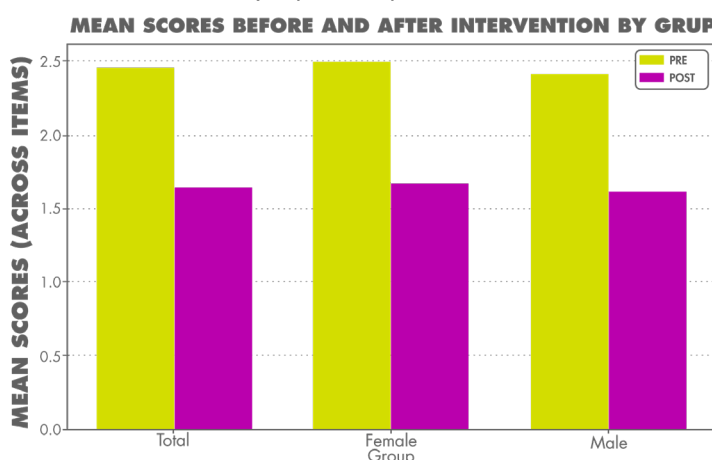
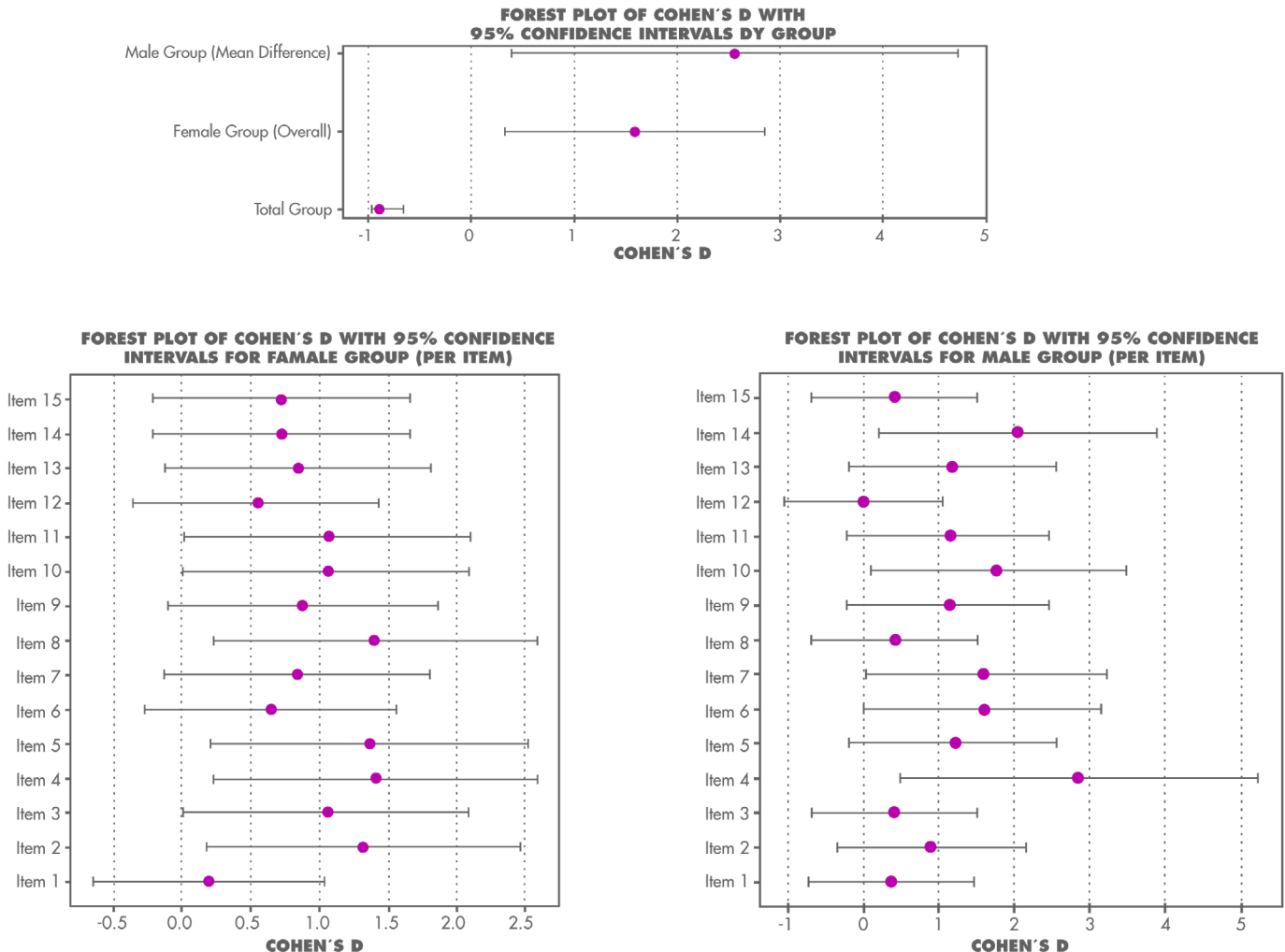


Figura 2. Tamaños del efecto para el grupo total, por sexo, y desglosados por ítem del instrumento ATBDQ (N= 14).



de efecto grande, indicando un cambio significativo en la imagen corporal percibida por las mujeres después de la intervención. En el grupo masculino, se obtuvo $d = -2.56$, cuyo valor absoluto ($|2.56|$) también significa un tamaño de efecto grande como consecuencia de la intervención.

Visualización de los cambios en las puntuaciones de imagen corporal

Para complementar los resultados estadísticos y ofrecer una comprensión más completa de los cambios observados en las puntuaciones de imagen

corporal, se generaron visualizaciones adicionales, mostradas en las Figuras 3 a 6. Estas figuras revelan una disminución clara tanto en el rango general como en las posiciones centrales (medianas) de las puntuaciones en el momento post comparado con el momento pre, tanto para mujeres como para hombres. Esto es verificable al considerar el cambio individual en las puntuaciones dadas al instrumento en la Figura 3. Como puede apreciarse, la mayoría de las líneas exhiben una pendiente negativa, descendiendo de pre a post, ilustrando que la gran mayoría experimentó una disminución en

sus puntuaciones de test (ver Figura 4). De manera similar, en el gráfico de dispersión con línea de identidad (ver Figura 5), los puntos debajo de la línea de identidad (donde pre=post) representan participantes cuyas puntuaciones disminuyeron (mejoraron) de pre a post, reforzando visualmente la conclusión de mejora general. Finalmente, el Raincloud Plot (ver Figura 6) muestra simultáneamente la densidad, estadísticas de resumen y puntos de datos individuales, permitiendo una apreciación de la superposición y el cambio en las distribuciones de las puntuaciones en el instrumento de medición.

Discusión

Al evaluarse en este estudio el efecto de la intervención grupal, programa "Body Project", sobre la imagen corporal de estudiantes universitarios venezolanos, los resultados indican una disminución notable y esta-

dísticamente significativa en la puntuación media del Attitudes Towards Body Figure Questionnaire (ATBFQ) después de la intervención (de $M=36.86$ Pre-test a $M=24.71$ Post-test), con un tamaño de efecto grande ($d = -1.909$). Este hallazgo es consistente con la literatura previa que respalda la eficacia del programa Body Project en la promoción de una imagen corporal saludable y la reducción de factores de riesgo para los trastornos alimentarios (Stice, 2019). Estos resultados positivos adquieren particular importancia en el contexto sociocultural actual, donde los jóvenes enfrentan presiones sin precedentes relacionadas con la aceptación del cuerpo.

La relevancia de intervenciones como el "Body Project" se incrementa cuando se considera la influencia contemporánea de las redes sociales en la imagen corporal. Investigaciones recientes han destacado que, mientras el efecto negativo de los

Figura 3. Puntuaciones de Imagen Corporal: Pre vs Post por sexo (N= 14).

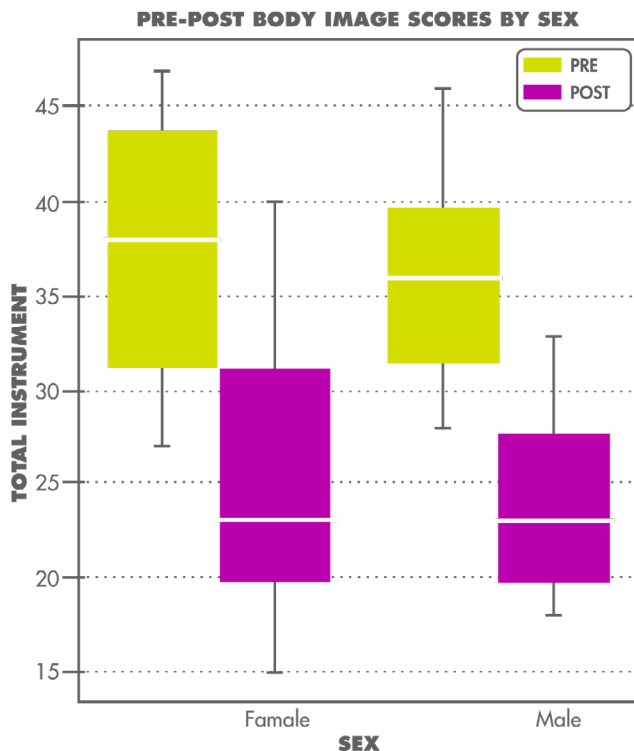


Figura 4. Cambio Individual en la Puntuación de Imagen Corporal (Pre a Post).

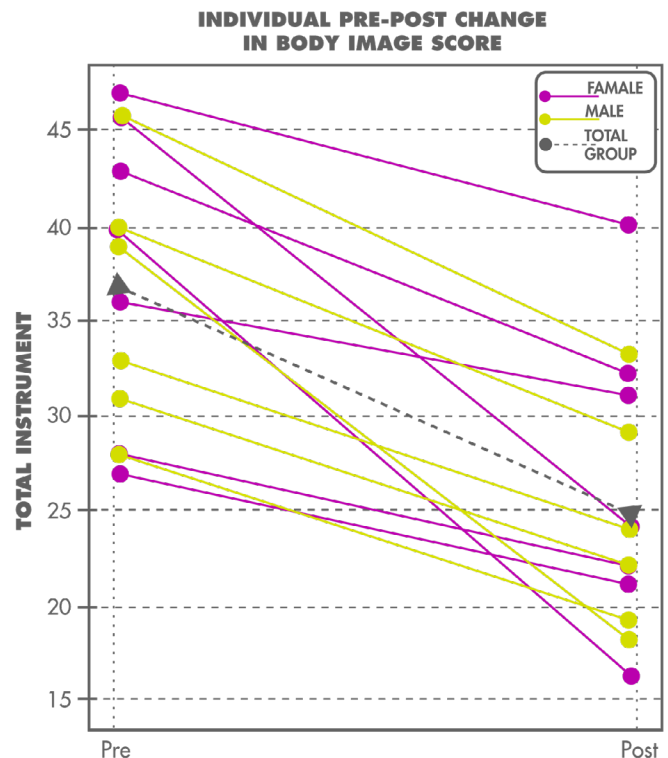


Figura 5. Puntuación Post vs Puntuación Pre por Participante (Gráfico de Dispersión con Línea de Identidad).

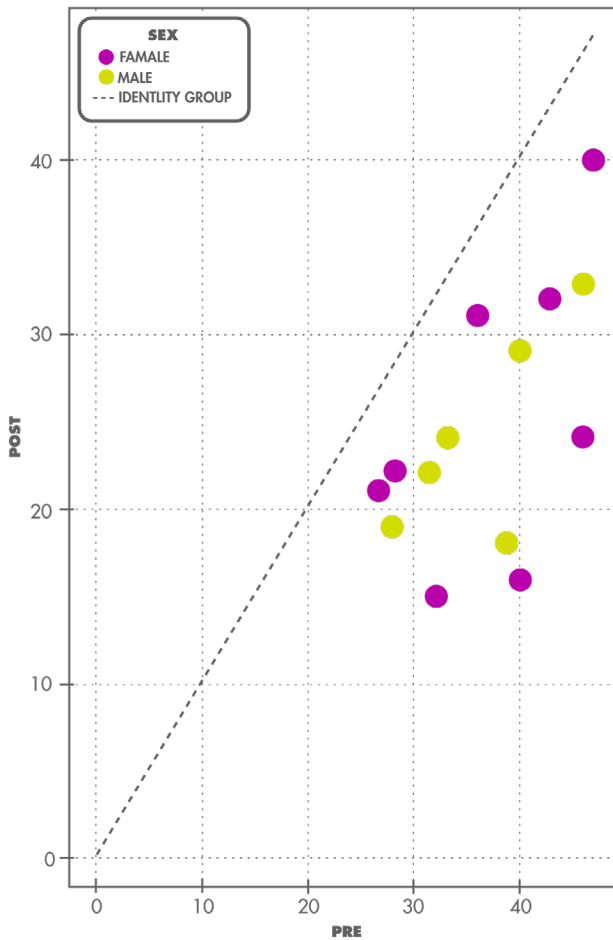
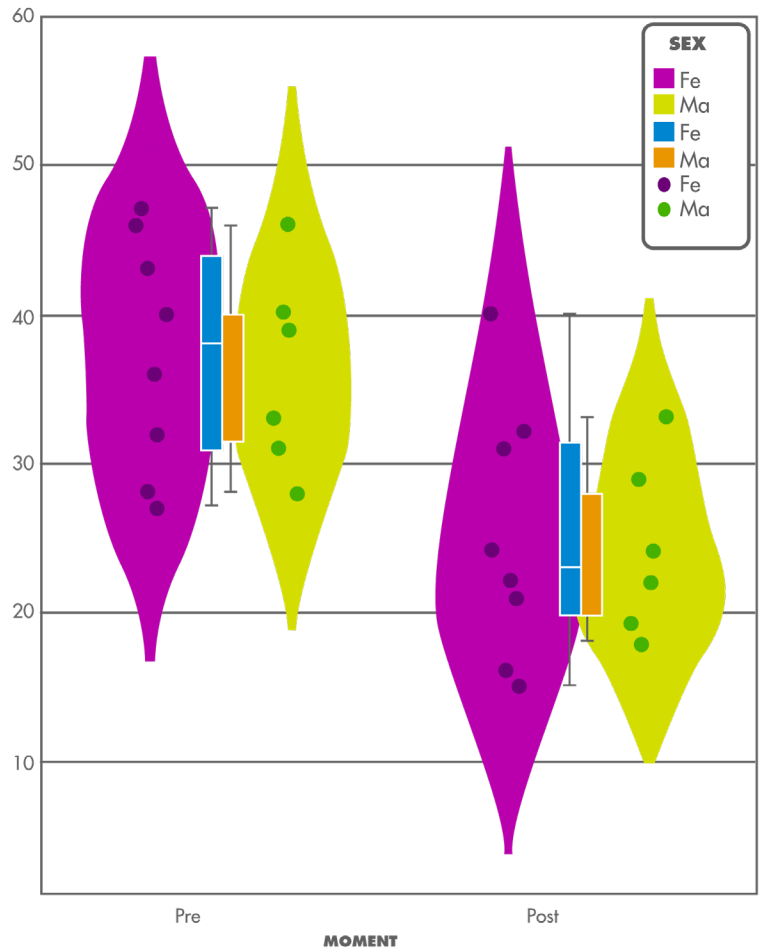


Figura 6. Distribución de las Puntuaciones de Imagen Corporal (Pre vs Post) por Sexo (Raincloud Plot).



medios en la imagen corporal ha sido consistentemente probado (Rounsefell et al., 2019; Arjona et al., 2024), la naturaleza de las redes sociales ha transformado la interacción con el propio cuerpo y con los demás. Un estudio reciente, por ejemplo, subraya que las redes sociales tienen efectos perjudiciales, generando insatisfacción corporal e incrementando los trastornos alimentarios y de aceptación de la imagen corporal (Abrevaya et al., 2025). Es crucial notar que no es la simple exposición, sino cómo los individuos interactúan con estas plataformas, lo que determina el impacto, justificando así la necesidad de intervenciones psicosociales que aborden estas dinámicas. En este sentido, los hallaz-

gos muestran la importancia de implementar programas como el Body Project para contrarrestar los efectos negativos del uso de las redes sociales en la imagen corporal.

La efectividad del programa se observó tanto en mujeres ($t(7) = 4.497, p = .003; d = -1.590$) como en hombres ($t(5) = 6.267, p < .001; d = -2.558$). Esto resulta muy relevante porque, aunque gran parte de la investigación inicial se centró en poblaciones femeninas, los estudios recientes han explorado y confirmado la aplicabilidad y efectividad del programa en muestras mixtas, incluyendo hombres. La intervención basada en disonancia cognitiva ha demostrado consistentemente reducir la internaliza-

ción del ideal de delgadez, la insatisfacción corporal, el afecto negativo y los síntomas de trastornos alimentarios. Revisiones meta-analíticas, que incluyeron 56 ensayos con 68 programas de prevención basados en disonancia ($N= 7808$ participantes), encontraron tamaños de efecto promedio de $d= .57$ para la internalización del ideal de delgadez y $d= .42$ para la insatisfacción corporal, corroborando la potencia de este enfoque para el cambio de la imagen sobre el propio cuerpo (Stice et al., 2008; Stice et al., 2019).

Esta eficacia robusta en los resultados observados de este estudio se atribuye a los mecanismos teóricos subyacentes del Body Project. La investigación empírica respalda consistentemente que las reducciones en la internalización del ideal de delgadez median los efectos del programa en la disminución de síntomas relacionados con la imagen corporal y los trastornos alimentarios (Seidel et al., 2009; Stice et al., 2007). Adicionalmente, se ha observado que las versiones del programa que generan mayor disonancia cognitiva producen reducciones de síntomas más pronunciadas comparadas con aquellas con menor disonancia (McMillan et al., 2011). Más allá de la reducción de síntomas, el Body Project también ha demostrado la capacidad de neutralizar los efectos adversos de la exposición a modelos de delgadez en adolescentes (Halliwell y Diedrichs, 2014) y, a nivel neurobiológico, de reducir la activación en regiones cerebrales relacionadas con la recompensa cuando se presentan estímulos de modelos de delgadez (Stice et al., 2015). Estos hallazgos específicos sobre los mecanismos de acción y la capacidad de contrarrestar influencias negativas fortalecen la comprensión de por qué el programa es tan efectivo y proporcionan una razón plausible para los hallaz-

gos reportados en la presente investigación.

La efectividad del Body Project también ha sido investigada a través de diferentes grupos raciales y étnicos. Los estudios indican que el programa produce efectos relativamente similares en grupos minoritarios comparados con participantes blancos, y en algunos casos, se observaron efectos aún mayores en participantes asiáticos e hispanos (Hudson et al., 2021). Nuestra investigación se suma a la evidencia de que el programa puede ser una herramienta valiosa para poblaciones diversas, incluyendo las latinoamericanas. Por ejemplo, investigaciones más recientes, como la de Ergut y Keser (2022), han continuado corroborando esta adaptabilidad, demostrando el éxito de las intervenciones basadas en disonancia en poblaciones con antecedentes culturales diversos, como mujeres universitarias turcas jóvenes, donde el programa demostró ser efectivo en reducir la insatisfacción corporal y los síntomas de trastornos alimentarios de riesgo. De manera similar, la implementación del Body Project ha sido validada en contextos geográficos no occidentales y socioculturalmente conservadores, como Medio Oriente, por ejemplo, entre mujeres jóvenes en Arabia Saudita, donde el programa fue adaptado con resultados positivos, destacando la universalidad de las preocupaciones sobre la imagen corporal y la eficacia de las intervenciones basadas en disonancia a pesar de las diferencias culturales (AlShebali et al., 2021).

A pesar del tamaño limitado de la muestra ($N= 14$) y la ausencia de un grupo control en este estudio de diseño cuasiexperimental, los resultados obtenidos resultaron robustos, con un tamaño de efecto considerablemente grande ($d= -1.909$). Esto supera los efectos promedio observados en meta-análisis

previos (Stice et al., 2008; Stice et al., 2019), en los que la d promedio para la insatisfacción corporal es $d = .42$. Este tamaño de efecto grande sugiere que la intervención tuvo un impacto clínicamente significativo en la mejora de la imagen corporal en los participantes venezolanos. Aunque las limitaciones metodológicas requieren cautela en la generalización, estos hallazgos proporcionan evidencia inicial prometedora para la implementación del Body Project en el contexto universitario de este país.

Conclusiones

Los resultados de este estudio confirman la efectividad del programa Body Project en la mejora de la imagen corporal en una muestra de estudiantes universitarios venezolanos, tanto masculinos como femeninos. La reducción significativa en las puntuaciones de insatisfacción corporal post-intervención, junto con un tamaño de efecto grande, valida la aplicabilidad de este programa basado en disonancia cognitiva dentro de un contexto cultural latinoamericano. Estos hallazgos refuerzan la creciente evidencia internacional sobre la eficacia del Body Project en la prevención de trastornos alimentarios y la promoción de una imagen corporal positiva a través de diversas poblaciones y modalidades de aplicación. Las investigaciones futuras deberían explorar los mecanismos específicos de cambio en esta población y realizar seguimientos a largo plazo para evaluar la durabilidad de los efectos.

Limitaciones

La limitación principal es el tamaño de la muestra ($N = 14$). Un tamaño de muestra reducido restringe la generalización de los hallazgos a poblaciones más amplias y limita el poder estadístico para detectar efectos verdaderos, especialmente cuando se

segmenta por subgrupos como el sexo. Aunque se encontraron efectos significativos, estos deben interpretarse con cautela. La ausencia de un grupo control podría cuestionar la atribución directa de causalidad a la intervención, ya que otros factores externos podrían haber influido en los cambios observados.

Otra observación importante es que el diseño cuasiexperimental empleado, dado el costo de la muestra, presenta limitaciones inherentes, principalmente debido a la falta de asignación aleatoria. Esto dificulta el control de variables extrañas, afectando así el establecimiento de relaciones causales definitivas. A pesar de estas limitaciones, los resultados proporcionan evidencia inicial prometedora que justifica futuros estudios a mayor escala con diseños más robustos para confirmar la eficacia del programa en estudiantes universitarios venezolanos.

Direcciones para investigaciones futuras

Basándose en estos hallazgos preliminares y sus limitaciones, las investigaciones futuras deberían considerar: 1) Replicar este estudio con un tamaño muestral considerablemente mayor para aumentar el poder estadístico y la generalización de los resultados; 2) Incluir un grupo control para establecer más rigurosamente la causalidad del efecto de la intervención.;3) Explorar diferencias en el efecto de la intervención por otras variables demográficas o psicológicas, si los datos y el tamaño de la muestra lo permiten.;4) Recopilar datos cualitativos o utilizar instrumentos más detallados para comprender mejor los aspectos específicos de la imagen corporal que fueron afectados y los mecanismos a través de los cuales la intervención produce cambios. 5) Investigar el seguimiento a largo plazo para determinar la durabilidad de los efectos de la intervención.

A pesar del pequeño tamaño de la muestra, los resultados proporcionan evidencia inicial prometedora del impacto positivo de la intervención en la imagen corporal, justificando la realización de estudios a mayor escala con diseños más robustos.

Declaración de uso de Inteligencia Artificial (IA)

Durante la preparación de este trabajo, los autores utilizaron los LLM Claude Sonnet Opus 4 y Gemini 2.5 Pro para mejorar la redacción general y la legibilidad del manuscrito. Después de utilizar estas herramientas, los autores revisaron y editaron el contenido según fuese necesario, considerando las recomendaciones de Cheng et al. (2025) en relación con el uso de herramientas de inteligencia artificial en la escritura académica para completar tareas de manera más eficiente, en especial los principios y guías que aseguran la contribución intelectual de los autores, el mantenimiento de la competencia académica, la precisión del contenido y la transparencia en su uso. Específicamente, se empleó la IA para tareas de lluvia de ideas iniciales y para la generación de primeros borradores o esquemas de texto, usos considerados "éticamente contingentes" (Cheng et al., 2025, p. 6). También se utilizó IA para mejorar el estilo y la redacción y para la traducción de documentos escritos en idiomas diferentes al español, usos considerados "éticamente aceptables" (Cheng et al., 2025, p. 5). Los autores asumen total responsabilidad por el contenido final del artículo publicado.

Referencias bibliográficas

Abrevaya, S., Flores Bravo, I. M., Morgenstern, C., Cuello, C., Lopez, P., & Torrente, F. (2025, enero 28). Psychosocial Interventions to Improve Body Image in Social Media Users: a

Systematic Review. *OSF Preprints*. https://doi.org/10.31234/osf.io/4qguz_v1

AlShebali, M., Becker, C., Kellett, S., AlHadi, A., & Waller, G. (2021). Adapting the body project to a non-western culture: a dissonance-based eating disorders prevention program for Saudi women. *Eating and Weight Disorders - Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 26, 2503–2512. <https://doi.org/10.1007/s40519-021-01104-9>

American Psychological Association. (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct (Includes 2010 and 2016 Amendments)*. <https://www.apa.org/ethics/code>

Arjona, Á., Monserrat, M., & Checa, J. C. (2024). Use of Social Media, Satisfaction with Body Image, and the Risk of Manifesting Eating Disorders. *Social Sciences*, 13(2), 105. <https://doi.org/10.3390/socsci13020105>

Cheng, A., Calhoun, A., & Reedy, G. (2025). Artificial intelligence-assisted academic writing: Recommendations for ethical use. *Advances in Simulation*, 10, Artículo 22. <https://doi.org/10.1186/s41077-025-00350-6>

Council for International Organizations of Medical Sciences (CIOMS), World Health Organization (WHO), & Pan American Health Organization (PAHO). (2016). *International ethical guidelines for health-related research involving humans*. <https://cioms.ch/wp-content/uploads/2017/01/WEB-CIOMS-Ethical-Guidelines.pdf>

Davis, L. L., Fowler, S. A., Best, L. A., & Both, L. E. (2019). The Role of Body Image in the Prediction of Life Satisfaction and Flourishing in Men and Women. *Journal of Happiness Studies*

- 21, 505–524. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00093-y>
- Ergut, N., & Keser, E. (2022). Testing the efficacy of the Virtual Body Project in a sample of Turkish female university students using a randomized controlled trial. *Journal of Clinical Psychology Research*, 6(3), 380–391. <https://doi.org/10.57127/kpd.26024438m000103>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Jaubert, S., Fillon, A. A., Souchet, L., & Girandola, F. (2020, December 4). Vicarious Dissonance : Meta-analysis. *OSF Preprints*. https://doi.org/10.31234/osf.io/hc2n3_v1
- Halliwel, E., & Diedrichs, P. (2014). Testing a dissonance body image intervention among young girls. *Healthy Psychology*, 33, 201–204. <https://doi.org/10.1037/a0032585>
- Harris, A. D., McGregor, J. C., Perencevich, E. N., Furuno, J. P., Zhu, J., Peterson, D. E., & Finkelstein, J. (2006). The use and interpretation of quasi-experimental studies in medical informatics. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 13(1), 16–23. <https://doi.org/10.1197/jamia.M1749>
- Hudson, T. A., Amaral, A. C. S., Stice, E., Gau, J., & Ferreira, M. E. C. (2021). Dissonance-based eating disorder prevention among Brazilian young women: A randomized efficacy trial of the Body Project. *Body Image*, 38, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2021.03.008>
- International Union of Psychological Science (IUPsyS) & International Association of Applied Psychology (IAAP). (2008). *Universal declaration of ethical principles for psychologists*. <https://www.iupsys.net/about/declarations/universal-declaration-of-ethical-principles-for-psychologists/>
- Jankowski, G. S., Gough, B., Fawkner, H., Halliwel, E., & Diedrichs, P. C. (2018). Young men’s minimisation of their body dissatisfaction. *Psychology & Health*, 33(11), 1343–1363. <https://doi.org/10.1080/08870446.2018.1496251>
- Kaveh Farsani, Z., Kelishadi, R., & Beshlideh, K. (2020). Study of the effect of family communication and function, and satisfaction with body image, on psychological well-being of obese girls: the mediating role of self-esteem and depression. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s13034-020-00345-3>
- MacNeill, L. P., Best, L. A., & Davis, L. L. (2017). The role of personality in body image dissatisfaction and disordered eating: discrepancies between men and women. *Journal of Eating Disorders*, 5(1), 44. <https://doi.org/10.1186/s40337-017-0177-8>
- McMillan, W., Stice, E., & Rohde, P. (2011). High- and low-level dissonance-based eating disorder prevention programs with young women with body image concerns: An experimental trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79, 129–134. <https://doi.org/10.1037/a0022143>
- Ramírez, A. & Zerpa, C. (2022). Conductas alimentarias de riesgo en estudiantes universitarios venezolanos: prevalencia en la ciudad de Caracas, 2020. *GICOS* 7(1), 11-26. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/598517>
- Rodgers, R. F., Laveway, K., Campos, P., & de Carvalho, P. H. B. (2023). Body image as a global mental health concern. *Cambridge Pris-*

- ms: *Global Mental Health*, 10, e9. <https://doi.org/10.1017/gmh.2023.2>
- Rounsefell, K., Gibson, S., McLean, S., Blair, M., Molenaar, A., Brennan, L., Truby, H., & McCaffrey, T. A. (2019). Social media, body image and food choices in healthy young adults: A mixed methods systematic review. *Nutrition y Dietetics*, 76(5), 450–468. <https://doi.org/10.1111/1747-0080.12581>
- Seidel, A., Presnell, K., y Rosenfield, D. (2009). Mediators in the dissonance eating disorder prevention program. *Behaviour Research and Therapy*, 47, 645–653. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.04.007>
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Silva, W. R. da, Maroco, J., & Campos, J. A. D. B. (2021). Examination of the factorial model of a scale developed to assess body satisfaction in the Brazilian context: a study with people 18 to 40 years old. *Eating and Weight Disorders - Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 26(7), 2217–2228. <https://doi.org/10.1007/s40519-020-01102-3>
- Sociedad Interamericana de Psicología. (1978). *Declaración sobre la práctica psicológica y los derechos humanos*. <https://archive.org/details/sip-1978-declaracion-sobre-practica-psicologica-y-ddhh>
- Sociedad Interamericana de Psicología. (2008b). *Declaración sobre principios éticos de la práctica e investigación en psicología*. <https://archive.org/details/sip-2008b-declaracion-sobre-principios-eticos>
- Sociedad Interamericana de Psicología. (2019). *Declaración sobre la experticia profesional en salud mental*. <https://archive.org/details/sip-2019-declaracion-experticia-en-salud-mental>
- Stice, E., Marti, C. N., Shaw, H., & Rohde, P. (2019). Meta-Analytic Review of Dissonance-Based Eating Disorder Prevention Programs: Intervention, Participant, and Facilitator Features that Predict Larger Effects. *Clinical Psychology Review*, 70, 91–107. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2019.04.004>
- Stice, E., Marti, C. N., Spoor, S., Presnell, K., & Shaw, H. (2008). Dissonance and Healthy Weight Eating Disorder Prevention Programs: Long-Term Effects from a Randomized Efficacy Trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(2), 329–340. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.76.2.329>
- Stice, E., Onipede, Z. A., Shaw, H., Rohde, P., & Gau, J. M. (2021). Effectiveness of the Body Project Eating Disorder Prevention Program for Different Racial and Ethnic Groups and an Evaluation of the Potential Benefits of Ethnic Matching. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 89(12), 1007–1019. <https://doi.org/10.1037/ccp0000697>
- Stice, E., & Presnell, K. (2007). *The body project: Promoting body acceptance and preventing eating disorders: Facilitator guide*. Oxford University Press.
- Stice, E., Presnell, K., Gau, J., & Shaw, H. (2007). Testing mediators of intervention effects in randomized controlled trials: An evaluation of two eating disorder prevention programs. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75, 20–32. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.75.1.20>

- Stice, E., Rohde, P., Shaw, H., & Marti, N. (2013). Efficacy trial of a selective prevention program targeting both eating disorders and obesity among female college students: 1- and 2-year follow-up effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 81*, 183–189. <https://doi.org/10.1037/a0031235>
- Stice, E., Yokum, S., & Waters, A. (2015). Dissonance-based eating disorder prevention program reduces reward region response to thin models: How actions shape valuation. *PLoS One, 10*, e0144530. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0144530>
- Tylka, T. L. (2018). Body image: Celebrating the past, appreciating the present, and envisioning the future. *Body Image, 24*, A1–A3. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2018.01.003>
- Tylka, T. L., & Wood-Barcalow, N. L. (2015). What is and what is not positive body image? Conceptual foundations and construct definition. *Body Image, 14*, 118–129. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2015.04.001>
- Unikel-Santoncini, C., Díaz de León-Vázquez, C., Rivera-Márquez, J. A., Bojorquez-Chapela, L., & Méndez-Ríos, E. (2019). Dissonance-based Program for Eating Disorders Prevention in Mexican University Students. *Psychosocial Intervention, 28*(1), 29–35. <https://dx.doi.org/10.5093/pi2018a17>
- Unikel-Santoncini, C., Juárez-García, F., & Gómez-Peresmitré, G. (2006). Psychometric properties of the Attitudes Towards Body Figure Questionnaire in Mexican female students and patients with eating disorders. *European Eating Disorders Review, 14*(6), 430–435. <https://doi.org/10.1002/erv.757>



Luis Tamayo Pérez

Universidad Autónoma del Estado de
Morelos (México)

tamayo58@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2755-7015>

Recibido: 22 de agosto de 2025

Aceptado: 17 de septiembre de 2025

Publicado: 8 de mayo de 2026

El psicoanálisis shandiano: un nuevo paradigma para el psicoanálisis

Resumen

A fines del 2022 apareció, en lengua inglesa, el estudio *Shandean Psychoanalysis* (Routledge) de la psicoanalista Françoise Davoine, el cual reitera y amplía la tesis planteada desde el 2006 en el ensayo *Historia y trauma* escrito por ella y Jean-Max Gaudillière: que su, entonces denominado *psychanalyse à l'envers* (psicoanálisis al revés) constituía un nuevo paradigma del psicoanálisis, uno capaz de presentar un modelo teórico y clínico eficiente en los casos del trauma y la locura. Denominado ahora "Psicoanálisis shandiano" por apoyarse en la obra clásica del siglo XVIII: *Tristram Shandy, Gentleman* de Laurence Sterne, la propuesta es renovada y consolidada. En este artículo revisaremos tal propuesta para verificar —o no— su validez y pertinencia.

Palabras clave: psicoanálisis, locura, trauma, paradigma.

Shandean Psychoanalysis: a new paradigm for psychoanalysis

Abstract

At the end of 2022, psychoanalyst Françoise Davoine's Shandean Psychoanalysis (Routledge) appeared in English. It reiterates and expands on the thesis put forward in Davoine and Jean-Max Gaudillière's 2006 essay History and Trauma: that their then-called psychanalyse à l'envers (psychoanalysis backwards) constituted a new paradigm of psychoanalysis, one capable of presenting an efficient theoretical and clinical model for cases of trauma and madness. Now called "Shandean Psychoanalysis" because it is based on Laurence Sterne's classic 18th-century work Tristram Shandy, Gentleman, the proposal is renewed and consolidated. In this article, we will review this proposal to verify—or not—its validity and relevance.

Keywords: Psychoanalysis, madness, trauma, paradigm.



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons BY-NC-SA 4.0

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19684116>

Sección: *General*

Introducción

“Uno no es psicoanalista, lo deviene”.
Wilfred Bion (*A memoir of the futur*, 1991).

En su ensayo *Historia y trauma* (2006/2010), François Davoine y Jean-Max Gaudillière indican que su propuesta constituye un *nuevo paradigma del psicoanálisis*. Afirman lo anterior porque, así como se apoyan firmemente en las propuestas freudiana y lacaniana, también muestran que tanto el paradigma de Freud como el de Lacan dejaron de lado a aquellos pacientes afectados por el trauma y la psicosis y, particularmente, a aquellos traumatizados por la guerra. Su propuesta, como indican citando a Sheppard (2000), nació “en condiciones de guerra”:

El psicoanálisis de las psicosis en parte nació en este frente [el de la Gran guerra], exponiendo a psiquiatras y neurólogos desde un inicio, a la confusión entre locura, trauma psíquico y lesiones cerebrales [...] A menudo se ven pacientes que claramente padecen ciertas lesiones cerebrales y que conservan una inteligencia intacta. Pero, desconectada de sus emociones, esta inteligencia los lleva a tomar decisiones incoherentes y desastrosas (Davoine y Gaudillière, 2010, p. 34).

Y en el análisis con tales pacientes, la transferencia se manifiesta como “interferencia”:

[...] el análisis de las interferencias registradas sin que lo sepan el analista ni el paciente [produce] el sujeto de investigación, y por lo tanto [rodea] poco a poco lo Real de lo que se trata [...] “singularidades, impresiones furti-

vas, fugitivamente percibidas por el analista, forman parte del proceso de investigación, con la condición de que el analista sea capaz, en un segundo momento, de elaborarlos; y en un tercer momento, de dar cuenta de ellos a su paciente (Davoine y Gaudillière, 2010, p. 98).

Antes de revisar esta propuesta detengámonos un poco en lo que pretende ampliar: los paradigmas freudiano y lacaniano.

I. Del paradigma

Recordemos que fue Thomas Kuhn quien, hace más de medio siglo, mostró la manera como se relevaban los paradigmas en las ciencias. En su ensayo *La estructura de las revoluciones científicas* revisa, entre otros, lo ocurrido en el paso del paradigma newtoniano al relativista en la física. Kuhn nos recuerda que, a principios del siglo XX, la ciencia física de entonces, en su totalidad newtoniana, consideraba que ya no había gran cosa que investigar, que prácticamente todas las leyes de la naturaleza (la *physis*) habían sido establecidas y que, en consecuencia, sólo había que incorporar unos cuantos fenómenos aislados —como el movimiento browniano o el “corrimiento hacia el rojo del espectro de luz de las estrellas distantes” (Kuhn, 1971, p. 56)— para dar por terminada dicha ciencia. Sin embargo, tan sólo unos pocos años después, Albert Einstein planteó su teoría de la relatividad general, esa que mostró —precisamente a partir del estudio cuidadoso de tales fenómenos “aislados” y que eran comprendidos sólo gracias a “hipótesis ad hoc”— que era posible sostener una nueva teoría física, la de la relatividad general, una que no sólo incorporaba de manera orgánica los fenómenos aislados referidos sino que

permitía comprender tanto los fenómenos físicos descritos por los newtonianos sino a aquellos que, por presentarse a escala interestelar, estaban fuera de su comprensión.

Kuhn no deja de señalarnos que, hubo numerosos y muy brillantes físicos de aquellos tiempos, que nunca aceptaron la teoría relativista y que fue sólo hasta que murieron cuando la validez de la teoría de Einstein fue reconocida universalmente. Los cambios de paradigma no ocurren sin la emergencia de conflictos, en muchas ocasiones insalvables (Kuhn, 1971, p. 258).

II. Del paradigma freudiano al lacaniano

Es bien conocido también que, aunque en numerosas ocasiones Jacques Lacan sostuvo que la teoría era ficcional (Manoni, 1979) y por ende que no era preponderante en un psicoanálisis básicamente práctico, su modelo teórico realizó un cambio de paradigma respecto al freudiano. Su incorporación de la tríada Real, Simbólico, Imaginario (RSI) como *dimensiones* de la realidad humana, ocasionó que el díadico modelo freudiano (basado en la idea del conflicto psíquico entre los deseos inconscientes y las instancias represoras) fuese primero revisado en su totalidad (su *retour a Freud*) y después relevado por el nuevo modelo.

En este ensayo no me referiré a todos los elementos propios del paradigma lacaniano pues ya lo desarrollé en otro trabajo (Tamayo, 2004). Me detendré exclusivamente en aquellos que se opusieron claramente al paradigma freudiano. En consecuencia, revisaremos sus tesis sobre el fin del análisis, la contratransferencia, el Edipo, el inconsciente, la temporalidad e incluso el conflicto psíquico, los cuales son comprendidos de una manera nueva gracias al paradigma lacaniano.

El fin del análisis. Sabemos bien que fue Sigmund Freud, quien sostuvo que la tarea del análisis era “ha-

cer consciente lo inconsciente”, eso que indica su multirreferida fórmula: *Wo Es war soll Ich werden* (donde Ello estaba, el Yo debe advenir). Dicho anhelo, sin embargo, al final se le reveló imposible pues se dio cuenta de que tal tarea era obstaculizada por la existencia de “la roca de la castración” o “el ombligo del sueño”, es decir, Freud constató que era imposible que el inconsciente fuese hecho consciente en su totalidad. Fue por ello que, en *Análisis terminable e interminable* sostuvo que el análisis era inacabable y, por ende, que los analistas en ejercicio debían reanalizarse “cada cinco años” (Freud, 1976, xxiii, p. 251).

El paradigma lacaniano permitió plantear la cuestión en términos completamente diferentes. Hizo reposar la clave del análisis ya no en el anhelo de plenitud —la consciencia plenamente consciente—, sino en la carencia. Abandonar tal anhelo le permitió darse cuenta de que la clave del fin del análisis estaba en el fenómeno de la transferencia. Lacan derivó que un análisis podía terminarse a condición de que la transferencia terminase en la ocasión de la emergencia de la carencia en el sujeto —la castración simbólica— y la aparición del objeto a minúscula. Lo escribe con su bien conocida oscuridad en su *Proposición del 9 de octubre de 1967 sobre el psicoanalista de la escuela*:

El paso del psicoanalizante al psicoanalista, tiene una puerta cuyo gozne es el resto que hace su división, pues esa división no es más que la del sujeto, cuya causa es ese resto. En este vuelco donde el sujeto ve zozobrar la seguridad que le daba ese fantasma donde se constituye para cada quien su ventana sobre lo real, se percibe que el asidero del deseo no es más que el de un deser. En ese deser se revela lo inesencial del sujeto supuesto al saber,

donde el psicoanalista por venir se consagra al agalma de la esencia del deseo, dispuesto a pagarlo reduciéndose, él y su nombre, al significativo cualquiera (Lacan, 1967).

Moustapha Safouan en su ensayo *Jacques Lacan y la cuestión de la formación de los analistas* lo articula de esta manera:

El fin del análisis concierne a las relaciones del analizante no con la persona del analista sino con el análisis. Es, si cabe la expresión, el momento en que el algoritmo del sujeto que supuestamente sabe entrega su secreto de que es también el algoritmo de lo que Lacan llama “el constituyente ternario de la función analítica” o bien del objeto (a), del que entonces se pone de manifiesto que el analista no era más que el depositario. Así es como, por gracia del analizante, el analista se ve afectado por un “des-ser” mientras que, por su parte, el analizante recibe una “destitución subjetiva” que estaba ya implícita en la “primera norma fundamental” (Safouan, 1984, p. 65).

En resumen, para Lacan el análisis termina cuando el Otro, el analista en tanto garante, se revela inexistente (su des-ser), el Sujeto asume su castración (su destitución subjetiva) y emerge como residuo de la operación el objeto a, el causante del deseo.

La “resistencia”. En el paradigma lacaniano el conflicto psíquico ya no da lugar al bien conocido “Usted se resiste”, propio de los postfreudianos cercanos a Anna Freud, es decir, aquellos que reprochaban al analizante su falta de apoyo al proceso

psicoterapéutico. El abandono del modelo diádico freudiano permitió a Lacan darse cuenta de que en el psicoanálisis no tenía sentido reprochar al analizante su “falta de colaboración”, es más, que era totalmente esperable que dicha “resistencia” ocurriese a causa de la existencia de las instancias represoras de los deseos inconscientes. Tal conocimiento obligó a Lacan a modificar incluso la consigna inicial —la regla fundamental— que dirigía a sus analizantes. En vez de solicitar una esperanzada colaboración “Diga todo lo que pase por su cabeza sin realizar juicios de valor... enunciaba una desencantada constatación: Le dejo la palabra. Trate de decir la verdad. Es algo sin esperanza; no se llega jamás a decir la verdad. Pero la cosa no será peor si usted hace un esfuerzo” (Allouch, 1998, p. 176).

Esto es así porque Lacan no consideraba una tarea central del análisis promover el establecimiento de un yo fuerte, sino que consideraba al yo como “una función de desconocimiento” (Lacan, 1975), una a la que hacía mucho bien el reconocer sus límites, su carencia.

El complejo de Edipo. El paradigma lacaniano comprende el Edipo de una manera muy diferente a la freudiana. Mientras Freud, por no haberse detenido a definir lo que era una niña o un niño, sino que los daba por “comprendidos” y “establecidos” se vio obligado a plantear dos tipos de complejos de Edipo, el del niño y el de la niña. En el caso de ésta última, por carecer de una amenaza de castración “verdaderamente castradora” (pues “las niñas nacen sin falo y, por ende, la amenaza de castración ya no podría quitarles nada”), es obligado a sostener que en las niñas el heredero del complejo de Edipo —el Superyó— es mucho más débil que en el caso de los niños. Razón por la cual

varias integrantes del movimiento feminista critica-ron, con toda razón, la misoginia presente en tales tesis freudianas (Kristeva, 2019).

En el caso de Lacan el Edipo se establece de otra manera. En primer lugar, lo vincula con el momen-to en el cual el sujeto se incorpora al mundo sim-bólico, es decir y para decirlo en los términos de Lacan, el momento cuando, ante la falta del objeto de satisfacción —la madre— la sustituye mediante una acción —un juego como el del carrete de hilo que aparece y desaparece (el *Fort-Da*)— o un signifi-cante como el universal “mamá” (presencia de au-sencia). Al enunciar el significante “mamá” —fruto de la vocalización ligada al abrir y cerrar los la-bios— el niño no sólo nombra al objeto de satisfac-ción, sino que tal palabra también funciona como llamado (*apel*) de la madre, lo cual estimula su repe-tición incorporando al niño de manera creciente en el mundo del lenguaje.¹ Muy poco después, y como consecuencia de lo anterior, el niño suma a su *primera alienación* —la que lo hace reconocerse en su imagen especular—, una *segunda alienación*, la que le permitirle reconocerse en su nombre propio —“soy fulanita de tal” — lo cual constituye su ticket de entrada al universo simbólico, al mundo humano. Dicha operación que implica dejar atrás no sólo al primer tiempo del Edipo (el de la unidad narcisística niño-madre) sino al segundo tiempo (el instante en el que la madre permite al padre que irrumpa para separarla de su bebé) establece, en el tercer tiempo, la estructura triádica: niño-madre-padre. En el es-quema lacaniano del Edipo —“Edipo estructura” lo llama Hugo Bleichmar (1972)— ya no es necesario contar con la diferencia sexual. Nacer “peneano”

o vaginiano” es completamente irrelevante para el Edipo concebido como “estructura”.

El Inconsciente. El inconsciente es leído en el pa-radigma lacaniano desde lo que, en aquellos años, la lingüística aportaba a las ciencias humanas. In-icialmente, Lacan define al Inconsciente como “el dis-curso del otro”, “estructurado como un lenguaje” y, después como “*une bévue*” —la transliteración del *Unbewusste* freudiano—, una instancia superficial y aprehensible en nuestra experiencia cotidiana. En el paradigma lacaniano, las “formaciones del incons-ciente” (lapsus, chistes, sueños, fantasías, transferen-cia) son “superficiales”, y ya no algo propio de “las profundidades” del psiquismo.

La temporalidad. Después de realizar una riguro-sa revisión del aporte freudiano de la temporalidad —recordemos que Freud subvierte el modelo aristoté-lico-newtoniano de la flecha del tiempo (ese que con-sidera que corre inexorable del pasado al futuro), con su temporalidad retrógrada (*nachträglich*), esa que in-dica que los síntomas se establecen en un movimiento que desde el futuro modifica el pasado—, Lacan es-tablece *otra temporalidad*, una propia de la interven-ción terapéutica y, en el fondo, de cualquier decisión: una temporalidad que se realiza en tres momentos que reflejan el paradigma Imaginario-Simbólico-Real: el instante de la mirada, el tiempo para comprender y el momento de concluir (Tamayo, 1989).

La “contratransferencia”. En el paradigma laca-niano, la “contratransferencia”, definida como “la re-acción del analista respecto a la transferencia de su analizante”, queda reducida a una mera transferencia más. Al analizar cuidadosamente las supuestamente reacciones contratransferenciales en muchos casos —

¹ Lacan (1975), sesión del 12 de mayo de 1954.

entre los que se encuentran los de Annie Reich y Michael Balint—, Lacan demuestra que tales eran, simples reacciones transferenciales de los terapeutas respecto a sus analizantes. De tal manera, Lacan (1975, p. 31) demuestra que era innecesario establecer un concepto nuevo como el de “contratransferencia”.

III. El psicoanálisis shandiano como *nuevo paradigma* del psicoanálisis

La folie surgit quand les seismes de la grande histoire, objective, publique, rencontrent la petite histoire, subjective et privée, et pulverisent tous les rapports sociaux, y compris familiaux. Davoine, *La folie Wittgenstein* (1992, p. 54).

1. Antecedentes

Proveniente del campo de las Letras clásicas y la Sociología, en los años 60 del siglo pasado Françoise Davoine se incorpora al Centro de Estudios de Movimientos sociales de l'École Pratique des Hautes Etudes de Paris dirigido por el sociólogo Alain Touraine y, al mismo tiempo y acompañada por Jean-Max Gaudillière, asiste al seminario *L'envers de la psychanalyse* (El reverso del psicoanálisis) de Jacques Lacan. Años después —y tras su paso por la Chestnut Lodge de Otto Will y Martin Cooperman— denominará “*psychanalyse a l'envers*” (psicoanálisis al revés) a su propuesta para analizar el trauma y la psicosis. En aquellos años también revisa la obra previa de Lacan y se analiza con un lacaniano. Por consejo de Touraine se acerca a la antipsiquiatría inglesa (Ronald

Laing, Morton Schatzman) e italiana (Franco Basaglia y su *Psichiatria Democratica*). Finalmente, en un encuentro psicoanalítico en Montreal les indican que en el Austin Riggs Center de Boston se practicaba el psicoanálisis de la locura y comienzan a viajar allí durante los veranos. Ahí conocen —en pensamiento o en obra— a una plétora de analistas abocados a la comprensión y el tratamiento de los enloquecidos por la guerra: William Rivers, Wilfred Bion, Martin Cooperman, Otto Will, Frieda Fromm Reichmann y Harry Stack Sullivan, entre otros.²

En una de esas visitas, asimismo, son invitados por Jerry Mohatt (un Lakota —sioux—) a una ceremonia de curación de su pueblo en la reserva Rosebud. Entablan vínculo con los *medicine men* Joe Eagle Elk y su asistente Stanley Red Bird. Con los lakota, refuerzan la idea de la importancia del lazo social: la fórmula ritual que se cantaba en sus ceremonias “*All my relatives*” (Todos mis parientes) (Todos mis parientes, es decir, a todos los que estoy ligado) insistía en la relación con los espíritus de los antepasados y los seres que habitaban las tierras de las cuales habían sido expulsados.

Tales experiencias los obligan a distanciarse poco a poco de las tesis de Lacan. En una ocasión Otto Will, el entonces director del Austen Riggs Center, les pregunta “¿Creen Ustedes en el psicoanálisis?”, y ellos “tienen que reconocer que ya no seguían el dogma según el cual la psicosis era inaccesible a la transferencia, ni creían que su estructura estuviese provocada por el repudio (*forclusion*) del nombre del padre, como decía Lacan” (Davoine, 2022).

² William Rivers había modificado la técnica freudiana con el fin de acceder a los traumas disociados de los oficiales ingleses de la Primera Guerra Mundial, como también habían hecho Ferenczi en el hospital militar de Budapest y Frieda Fromm Reichmann en el de Königsberg. Esta última no interrumpió su práctica durante la Segunda Guerra Mundial, como tampoco hicieron William Fairbairn y Wilfred Bion en Inglaterra, Françoise Dolto en Francia ni Harry Stack Sullivan en los Estados Unidos. Al respecto, no sobra recordar que Lacan apenas escribe sobre su experiencia en la Segunda Guerra Mundial a pesar de haberse encontrado con Bion. En *La psiquiatría inglesa y la guerra*, Lacan (1947/2001) sólo menciona: “Cuando, en septiembre de 1945, estuve en Londres, acababan apenas de apagarse las luces del V-Day”.

La formación de Davoine y Gaudillière —entre las Letras clásicas y la sociología—, así como su acercamiento a los traumatizados por la guerra, tenía un componente común obligado: la historia, y tal elemento les permitió leer de una manera novedosa lo que ocurría con las personas que atravesaban por la locura.

En un congreso de La Escuela Freudiana de París se presentan con Edmond Sanquer como “sociólogos interesados en la relación entre la locura y el vínculo social, pero sin haber estudiado ni la psiquiatría ni la psicología, sino las letras clásicas” (Davoine, 2022). Es entonces cuando él los invita al hospital de Prémontré en el Aisne, situado en el corazón del bosque de Saint-Gobain, en lo que había sido una abadía del siglo XVIII.

Para llegar al hospital, diariamente cruzaban por los cementerios de los caídos en todas las batallas que se habían desarrollado en la región, lo cual les obliga a reflexionar sobre la guerra:

Las guerras [...] son esas circunstancias extremas en las que el desmoronamiento de todas las referencias hace surgir lazos por fuera de la norma. Esa gente a la que llamamos locos [...] nos dan la medida de lo que ha debido hacerse para sobrevivir. [...] a través de sus síntomas, pacientes que no padecieron directamente los traumas de los combates, persisten, en el periodo de entreguerras, en testimoniar esos derrumbes del tiempo y de las garantías de la palabra [...] esas zonas catastróficas se actualizan de inmediato en el trabajo transferencial. [...] las guerras de antaño se precipitan en las sesiones, a partir de las resonancias con puntos de la historia del analista o de su linaje. Tales interferencias, extrañamente fa-

miliares, *uncanny*, como dice Sullivan, ponen de relieve esas zonas catastróficas borradas (Davoine y Gaudillière, 2010, p. 29).

Y las situaciones límite no se restringen a los conflictos armados: “Inmigrantes, refugiados, parientes de asesinados, desaparecidos... la locura es una memoria que no olvida, a pesar de la legítima voluntad de olvidar el pasado” (Davoine y Gaudillière, 2010, p. 30). Tal interés por los traumatizados de guerra no es bien visto en la escuela de Lacan:

En esos mismos años expusimos en una reunión de la Escuela Freudiana de París la interferencia entre mi historia y la de mi paciente Fleur Bleue. En tal ocasión nos dicen: “¡Eso no es psicoanálisis!”, “¡Cómo es eso de que estos jóvenes analistas van a hacerse analizar en el manicomio!”. Gisela Pankow (una psicoanalista nacida en Alemania que emigró a París en 1950 y cuya familia se opuso al nazismo, y años después emigra a los EEUU convocada por Frida Fromm Reichmann) opinaba diferente. Cuando la visité después de leer su libro *El hombre y su psicosis* (Pankow, 1969), le conté la historia con Fleur Bleue. Ella respondió: “Por supuesto, primero tenemos que buscar la catástrofe”.

Al respecto indica Davoine las razones de su proceder terapéutico:

Me había acostumbrado a colocarme frente al radiador en el gran salón del hospital (de Prémontré dans l’Aisne), junto a *Fleur Bleue* una paciente mutilada e inmóvil. Embarazada de mi primer hijo, vi en ella el rostro rígido de mi

madre después de mi nacimiento en 1943 en una zona de combate en Saboya. Los alemanes habían encarcelado a mi madre en las prisiones de Chalon-sur-Saône, Autun y Compiègne cuando estaba embarazada de mí y nunca hablaba de ello. Como antes indicaba, yo me colocaba de pie junto a Fleur Bleue y le decía lo que pasaba por mi cabeza (Davoine, 2022).

2. Corrigiendo la plana a Freud y Lacan

En *Historia y trauma*, Davoine y Gaudillière nos conminan a revisar cuidadosamente la carta que Freud escribe a Fliess el 21 de septiembre de 1897. En dicha carta nos encontramos con un Freud vacilante que intenta convencer a Fliess de las razones que tiene para abandonar una idea que había sostenido durante casi cinco años. Años después Freud señala que dicha idea —la teoría traumática de la histeria— provenía de Charcot y “juzgaba reales y de pertinencia etiológica los informes de pacientes que hacían remontar sus síntomas a vivencias sexuales pasivas de sus primeros años infantiles, vale, decir, dicho groseramente, a una seducción” (Freud, 2017, Briefe 139).

En 1897 Freud nombra a su nuevo descubrimiento como su “gran secreto” (*grosse Geheimnis*): “ya no creo en mi Neurótica” (*Ich glaube an meine Neurotica nicht mehr*), es decir, ya no cree en su teoría traumática. Sin embargo, Freud sabía que las razones para dejar atrás su “neurótica” eran débiles: porque el reconocimiento del abuso, por parte de sus pacientes, no conducía a mejoras significativas; porque el inconsciente no diferenciaba realidad de fantasía, porque “en las psicosis más profundas el inconsciente no se abre paso”; pero, sobre todo, porque sus pacientes, en general, culpabilizaban a su padre y “sería imposible que hubiese tantos padres abusadores”:

Dann die Überraschung, daß in sämtlichen Fällen der Vater als pervers beschuldigt werden mußte, *mein eigener nicht ausgeschlossen* (Además, por la sorpresa de que en todos los casos el padre debiera ser *inculpado como perverso, sin excluir a mi propio padre*) (Freud, 2017, Briefe 139).

En el texto “Los orígenes del psicoanálisis” incluido en el primer volumen de las *Obras completas* de Freud, James Strachey indica que la inculpatoria frase en itálicas había sido suprimida en la versión de 1950, es decir, la editada por Marie Bonaparte, Anna Freud y Ernst Kris (Freud, 1976, 1, p. 301).

Davoine y Gaudillière se preguntan: ¿y por qué tendría que ser imposible que hubiese tantos *padres abusadores*?

Fue por amor a Freud —por transferencia inanalizada— que creímos en lo que él nos dijo. Como antes indicamos, Davoine y Gaudillière, por provenir del ámbito de los traumatizados de guerra, un ámbito donde los traumas no eran fantasías sino realidades concretas, eran capaces de leer lo ocurrido de otra manera.

Ellos sabían que en las situaciones límite, cuando ocurría una “traición de los suyos” y donde reinaba “una instancia sin fe ni ley”, era factible la realización de abusos reales, la ocurrencia de situaciones que rompían la garantía simbólica y dejaban a los sujetos ante la terrible experiencia se “ser un idiota entre canallas (“*a Fool among Knaves*”).

Como bien indican Davoine y Gaudillière, fue por amor a Jacob, su padre, que Freud optó por considerar como fantasías los abusos que le relataban sus analizantes, pues, hacerlo de otra manera implicaba reconocer a su propio padre como perverso.

Ese acto, ello es innegable, le permitió compren-

der y diseñar un tratamiento eficaz para sus histéricas, esas donde las fantasías y los deseos inconscientes —reprimidos— eran preponderantes.

Dicha opción, sin embargo, tuvo un costo, lo hizo incapaz de comprender y tratar a los traumatizados, aquellos cuyos síntomas no provenían del inconsciente reprimido sino de otro, ese que Davoine denomina “*retranché*” (recortado, cercenado, atrincherado).

Como indican Davoine y Gaudillière, Freud mismo, en su estudio sobre la *Gradiva* de Jensen, había abierto la puerta a otros “inconscientes no reprimidos”:

“Inconciente” es el término más lato, “reprimido” el más estrecho. Todo lo reprimido es inconciente, pero no de todo lo inconciente podemos aseverar que está reprimido (Freud, 1976, IX, p. 41).

Al optar por dejar atrás su *Neurótica*, Freud se hizo incapaz de tratar a las “neurosis narcisísticas”, las “psicosis” y a los “traumatizados”.

Lacan, como otros psicoanalistas y también por amor a Freud, tal y como indica al final de su *Contribución a todo tratamiento posible de las psicosis*, decidió no salir del camino abierto por Freud. En dicho texto, Lacan, después de realizar una larga disquisición sobre el abusador padre de Daniel Paul Schreber prefiere no avanzar en el reconocimiento del carácter traumático de su experiencia y sus implicaciones transferenciales:

Decir lo que en este terreno podemos hacer sería prematuro porque sería ir ahora “más allá de Freud” y la cuestión de superar a Freud ni se plantea siquiera cuando el psicoanálisis de después ha vuelto, como hemos dicho a la etapa de antes (Lacan, 1984, p. 564).

Freud, sin embargo, ya había vuelto a estudiar el trauma. Ello ocurrió cuando se vio obligado a reconocer la existencia de la Pulsión de muerte. En su ensayo “Más allá del principio del placer”, Freud define el fenómeno:

Llamamos *traumáticas* a las excitaciones externas que poseen fuerza suficiente para perforar la protección antiestímulo. [...] Ya no podrá impedirse que el aparato anímico resulte anegado por grandes volúmenes de estímulo; entonces la tarea planteada es más bien esta otra: dominar el estímulo, ligar psíquicamente los volúmenes de estímulo que penetraron violentamente a fin de conducirlos, después, a su tramitación (Freud, 1976, XVIII, p. 29).

Es gracias a este mecanismo que Freud puede explicar la ocurrencia de los sueños de punición, las “neurosis de guerra” y muchas otras situaciones donde opera la “compulsión de repetición”. Lo que produce la repetición es, indica Freud, la necesidad del aparato psíquico de “tramitar” los montos de estímulo que penetraron de manera violenta. Tales “estímulos” son irreconocibles para el yo y, a pesar de ser “internos”, son vividos como “externos”: alucinaciones, delirios, flashbacks y demás “reviviscencias traumáticas”. Entre tales fenómenos también se encuentran, “los pensamientos en busca de pensador” de los que hablaba Wilfred Bion (1995), la *mémoire inoubliable* (memoria que no olvida)³ de Nicole Loraux y las “representaciones de imágenes sobrevivientes” (*nachlebenden bildliche Vorstellungen*) de Aby Warburg (2004).

Son tales traumatizados y enloquecidos los que en su carne y en sus actos muestran las heridas abier-

tas por las situaciones límite, por “la traición de los suyos”.⁴ Davoine y Gaudillière, a diferencia de Freud y Lacan, se permiten tratarlos a pesar de que, aparentemente, no existía transferencia (pues el terapeuta no es colocado, como indica Lacan, en la posición de Sujeto supuesto Saber). Davoine y Gaudillière nos mostrarán que se trata de *otra* transferencia.

3. Más lacanianos que los lacanianos: el sujeto y los pensamientos en busca de pensador

Lacan ya se había dado cuenta de que en el análisis se generaba un nuevo sujeto, uno “entremezclado”. En su artículo *Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano*, Lacan (1966) muestra que el sujeto no es una entidad racional y volitiva, el sujeto no eso sino “un efecto significativo”, uno que “es hablado”, que “habrá sido” a consecuencia de sus actos. En el seminario *El acto psicoanalítico*, Lacan retoma la tesis: “el acto no comporta, en su instante, la presencia del sujeto”.⁵ Es el acto el que hace a su sujeto, como bien indica Allouch (1990, p. 31). En otro ensayo establecimos la vinculación del sujeto lacaniano con el *Mitsein* heideggeriano (Tamayo, 2001, p. 39), me permito aquí solamente señalar que el sujeto es intrincación (*immixion*), es decir, no es sin el otro, el sujeto “se presenta en varios personajes simultáneamente” (Porge, 1989, p. 10).

Dicha tesis permite entender una oscura fórmula que se encuentra en la *Proposición del 9 de octubre de 1967*:

Las cosas encuentran su lugar de inmediato si se recuerda lo que para el único sujeto en cuestión (que

es, no lo olvidemos, el psicoanalizante), hay que saber (Lacan, 1967).

El sujeto como *immixion* intentó ser anulado por cierto lacanismo que intentaba controlar, mediante muy conscientes fórmulas cargadas de moral, la conducta de los analistas: “no hay que interpretar demasiado pronto” o “no se deben entregar los propios significantes”. Tal “etificación” del psicoanálisis, bien denunciada por Allouch (2010), se coló vía la obra de Foucault y llevó a Allouch mismo a sostener casi al final de su enseñanza: “el psicoanálisis será foucaultiano o no será”.

Allouch sostuvo dicha tesis después de que Foucault mismo había mostrado claramente su costado étificante —no sólo en su última entrevista, la de junio de 1984, sino al final del segundo volumen de su *Historia de la sexualidad* (“El uso de los placeres”). Me refiero a la tesis de su “ética de la existencia”, es decir, la que propone “hacer de nuestra vida una obra de arte”. Sinceramente considero muy difícil encontrar un anhelo más étificante, por no decir estoico y narcisista. Es por ello que no podía sino explotarle en las manos y, años después, a nadie resultó extraño que ese mismo “artista” fuese denunciado por su pederastia cuando compraba niños en el norte de África (Sorman, 2021).

Para Davoine y Gaudillière el sujeto está tan entremezclado con el otro, qué en el curso del análisis del trauma, su *pequeña* historia revela elementos insospechados de la *gran* Historia compartida con el analista. Es por ello que Davoine (1992) indicó que “cuando se cura un analizante, ella misma se cura un poco”.

³ Nicole Loraux (1990) llamaba *mémoire inoubliable* (memoria que no olvida) a la de aquellos aquejados por traumas, es decir, el retorno al presente de una sensibilidad a los más pequeños detalles: olores, luces, voces, visiones y otros *flashbacks*.

⁴ En *Historia y trauma* (2010) Davoine y Gaudillière modifican la frase planteada por al final de su *Tractatus* (§ 7: “De lo que no se puede hablar, es mejor callar”) por “Cuando no se puede más hablar, tampoco se puede callar”, una frase derivada de la de Bion: “No se puede olvidar lo que no se recuerda” (Davoine y Gaudillière, 2010, p. 59).

⁵ Lacan, 2024, Sesión del 29 de noviembre de 1967.

Tal *immixion des sujets* (entremezcla de sujetos) es planteada desde *La folie Wittgenstein* (1992):

Nos es estrictamente imposible saber lo que pensamos, pero podemos saber lo que otro piensa [...] Una impresión recibida de otro, a condición de que nos la comunique, puede enseñarnos lo que pensamos e incluso lo que sentimos (Davoine, 1992, p. 21).

No somos sin el otro. El otro no está afuera sino “adentro afuera”. Compartimos con el otro al sujeto, somos uno en él.

Pero al Yo le gusta creerse una entidad autónoma, libre y volitiva. Es por ello que en muchos casos la práctica analítica —esa definida por Freud como “la comunicación entre inconscientes”— es vivida desde el fracaso.

Para el Yo, bien definido por Lacan como “factor de desconocimiento”, es necesariamente oscuro lo que ocurre en las sesiones. Sin embargo, la actitud de coinvestigador que sigue los “principios de Salmon” (*vide infra*) y otorga valor a lo que el traumatizado dice, rinde frutos y, en el momento en el que el analista se permite entregar el pedacito de su historia compartida con el analizante, este último puede dejar su locura atrás.

4. Una nueva consideración del otro: el rechazo a la cosificación

Un elemento planteado tempranamente por Davoine y Gaudillière fue su rechazo a la cosificación presente en la clasificación psiquiátrica:

Es necesario aclarar desde ahora que con esta palabra [psicosis] nunca designamos la estructura de un individuo sino una forma de lazo social en una situación extrema (Davoine y Gaudillière, 2010, p. 29).

Lo reitero, la nominación de “psicosis”, o “neurosis” no es aplicable a las personas concretas sino al tipo de transferencia que presentan, cuestión que en esos mismos años también desarrollaban Allouch (1986) y Casanova (1995).

El paradigma psicoanalítico seguido por Davoine y Gaudillière permite apreciar claramente que la cosificación porta un esencialismo insostenible. Nos hace creer que podemos apreciar “la cosa en su verdad” y, por tanto, podemos asignar al otro, etiquetas: “mengano es un psicótico”, “zutano un neurótico”, olvidando lo que desde hace décadas enseña la hermenéutica: nuestro mundo es un “mundo interpretado”, es decir, lo que me es posible apreciar nunca es la cosa en sí sino *mi interpretación* de ella, el vínculo que establezco con ella. En consecuencia, la etiqueta de “neurosis, perversión o psicosis” —para seguir el modelo lacaniano establecido en su seminario *Las formaciones del Inconsciente* (1957-1958)— no es aplicable a las personas concretas sino al vínculo que con ellas establecemos, a la *transferencia*.

Es nuestro desconocimiento de nosotros mismos lo que nos hace concebir a los otros como “cosas etiquetables” cuando, en realidad, siempre son “lo que yo soy capaz de apreciar del otro”.

5. Una nueva manera de realizar la clínica: la transferencia como interferencia

Try again. Fail again.

Better again. Or better worse.

Fail worse again. Still worse again.

Till sick for good. Throw up for good.

Go for good. Where neither for good. Good and all.

Samuel Beckett, *Worstward Ho* (Rumbo a peor), 1983.

La clínica del trauma y la locura deriva de la concepción del sujeto como la entremezcla el yo con el otro y ello propicia la aplicación de los cuatro principios de la psicoterapia de guerra de Thomas Salmon —un terapeuta que el ejército estadounidense envió a la Gran guerra en 1917—: Proximidad, Inmediatez, Esperanza y Sencillez (Delaporte, 2021).

Davoine y Gaudillière también se dieron cuenta de que el analista se coloca en la posición de coinvestigador a causa de que en su clínica opera un tipo de transferencia muy peculiar, la transferencia como *interferencia*, una que ya había sido apreciada por el analista inglés y capitán de tanque durante la Gran Guerra Wilfred Bion. Recordemos que Bion, con el objeto de lograr que sus pacientes dejaran atrás las reviviscencias traumáticas, buscaba en sus enfermos “provocar el surgimiento de eventos registrados por “pensamientos sin pensador, en busca de un sujeto que los piense”, lo cual ocurría “a través de las interferencias propias de la transferencia con la locura y los traumas” (Bion, 1995, cit. por Davoine y Gaudillière, 2010, p. 306).

Una tesis ampliada por Jean-Max Gaudillière:

Esta transferencia singular cuestiona las referencias del psicoanálisis clásico, en cuanto la “neutralidad benevolente” se encuentra afectada por interferencias intempestivas. El recurso a

la anamnesis no funciona, ya que el tiempo se detiene en zonas de catástrofes. La noción de causalidad es inadecuada, ya que supone el pasado de la causa y su efecto en el futuro. Los diferentes registros de alteridad son destruidos para dar lugar a una soledad radical. La identidad del sujeto ha estallado. En esta transferencia, el inconsciente no deriva de la represión, sino que se traduce en imágenes sensoriales que sobreviven a la catástrofe (Gaudillière, 2020, p. 18).

Dicha transferencia posibilita la emergencia de las “coincidencias”, es decir, de aquellas situaciones que muestran los puntos de contacto en el lazo social —de la pequeña historia del paciente con la gran Historia compartida con su analista— establecido en el tratamiento y que es la clave para que el enloquecido pueda liberarse de la continua repetición de la experiencia traumática.

6. Las coincidencias y el encuentro de la gran Historia y la pequeña historia

En sus *Leçons de la folie* (Lecciones de la locura), Gaudillière define primero a las coincidencias de acuerdo a Lacan:

En términos lacanianos, podemos decir que las coincidencias son un modo de aproximación a lo Real, definido como “lo que no cesa de no inscribirse” —o bien, “lo que no cesa de no escribirse”, lo que se escribe infatigablemente. “Lo Real es lo imposible”, decía Lacan, “vuelve siempre al mismo lugar”. Pero este imposible no es una fatalidad. Paradójicamente, la ausencia de articulación simbólica no deja el menor vacío, sino un espacio compacto y sin límites, lleno de producciones insensatas (Gaudillière, 2020, p. 4).

El análisis de la locura y el trauma propuesto por Davoine y Gaudillière transcurre entre tales “coincidencias”:

En esos momentos en que uno de algún modo es “tocado” —[touché], como se dice en esgrima—, el analista es atrapado en la zona catastrófica de la investigación. Sujeto y objeto se confunden, como el aquí y en otra parte, el adentro y el afuera. El pasado es actual, vuelven los muertos (Davoine y Gaudillière, 2010, p. 36).

Y tales coincidencias permiten la emergencia de una memoria que no olvida:

Nuestro trabajo hace existir zonas de no existencia, suprimidas por un golpe de fuerza que efectivamente tuvo lugar [...] pone en marcha “una memoria que no olvida” (Davoine y Gaudillière, 2010, pp. 36-37).

En griego lo “no olvidado” se dice *aletheia*, es decir, la negación (a) del verbo *letho* (olvidar). Sabemos bien que la palabra *aletheia* es habitualmente traducida como la *verdad* —pues des-oculta, des-olvida: “un delirio dice más que todos los cables de una agencia de noticias sobre hechos olvidados, sin derecho a la existencia” (Davoine y Gaudillière, 2010, p. 37).

Y dicha verdad, tal y como nos enseña Gaudillière se presenta bajo la forma de *coincidencias*:

Las coincidencias forman parte de las herramientas de la transferencia con quienes buscan inscribir una historia amputada. Venidas de no sabemos dónde, estas coincidencias desplazan al analista, atrapándolo a través de un fragmento que lo religa a la zona de catástrofe. Aquí, a

través de palabras. Un tic psicoanalítico dice: “no es casualidad si...”. Y, sin embargo, precisamente, no veo ahí ningún determinismo, ni siquiera inconsciente, salvo volverme loco por mi parte. [...] Las coincidencias crean un intersticio inquietante —*Uncanny, Unheimlich*— que abre la posibilidad de un entre-dos, de un entre-tiempo denominado *Ma* o *Aida* en japonés. Producen al otro en la soledad extrema donde se despliega la locura, ahí donde ningún otro puede responder. En ese lugar, un encuentro azaroso puede transformarse en interferencia. Nuestros pacientes nos preguntan: “¿Por qué azar lo he encontrado a usted?” (Gaudillière, 2020, pp. 3-4).

Y gracias a dicha “transferencia como interferencia” el analista opera como “vaso comunicante”, como “palimpsesto” donde puede inscribirse lo olvidado:

En aquellos momentos, el antropólogo inglés William Rivers, psicoanalista de soldados que retornaban del frente durante la guerra del 14, señalaba que él operaba como un “vaso comunicante”. En otros términos, el “cadáver exquisito” aquí soy yo. O más bien soy el papel sobre el cual se imprime una imagen de palabra o de cosa, en ausencia de un relato que ellos no logran producir (Gaudillière, 2020, p.4).

Dichas coincidencias son el elemento clave de la cura al restablecer el lazo social:

Las coincidencias marcan momentos donde puede advenir un grado cero del encuentro con el analista, permitiendo emprender lo que sigue. ¿Se trata del azar objetivo de los su-

realistas? No lo sé. Sólo sé que la palabra “surrealismo” fue inventada por Apollinaire, “el poeta estrellado” a causa de una herida en la cabeza que recibió en el frente de la guerra del 14. Cuando este paciente y Yo —un pronombre que sería mejor reemplazar por el Self de Sullivan, que designa el entre-dos de nuestra relación— hablábamos de lo que yo podía tener en la cabeza, y de repente la coincidencia de la canción norteamericana [una que el analista asoció] produjo que el delirio se detuviera (Gaudillière, 2020, pp. 4 y 6).

7. *Volver a echar a andar la rueda del tiempo*

Finalmente, gracias al restablecimiento del lazo social derivado del encuentro de la gran Historia con la pequeña historia y a poder recordar con el mayor detalle lo vivido y haberlo “pasado” al terapeuta, el traumatizado deja atrás el trauma y se vuelve a echar a andar la rueda del tiempo:

En esos relatos en que el proceso analítico fracasa, el hallazgo y la interpretación siempre se fundan en un pedacito de historia que escapó a la Historia. Actualizado en la transferencia, ese pedacito a veces permite que el tiempo vuelva a ponerse en marcha (Davoine y Gaudillière, 2010, p. 37).

En el trauma ocurre:

La explosión, sin metáfora, de las garantías de la palabra y la deconstrucción de todas las referencias deja al sujeto que se ve confrontado en ellas en un estado de *extrañamiento* y soledad absoluta respecto al resto de los lazos que hasta

entonces le eran familiares [...] Esta extrañeza en el mundo se transmite a tal o cual descendiente que intentará, mediante un golpe de locura, hacer oír y mostrar el estrépito y los gritos que han permanecido en una memoria que no olvida (Davoine y Gaudillière, 2010, p. 38).

Afortunadamente y gracias a la coincidencia con su analista, su *therapon*, el analizante puede recuperarse y dejar atrás su locura:

Hasta encontrar a alguien a quien le ha sido dado dejarse llevar hasta esos lugares que ya nadie quiere ver ni oír, para inscribirlo en la tradición oral, parecida a la epopeya, e iniciar una transmisión (Davoine y Gaudillière, 2010, p. 38).

Conclusión

“Mi vida sólo tiene sentido en relación con el psicoanálisis”.
Sigmund Freud (*Nachschrift* de 1935 a su *Presentación autobiográfica*, 1914).

Por todo lo anterior, considero que la propuesta de Davoine y Gaudillière posee todo lo necesario para ser considerada como un nuevo paradigma para el psicoanálisis: no sólo corrige y amplía el arsenal teórico, sino que posibilita una clínica que no se opone, sino que amplía la establecida por Freud y Lacan. Su trabajo, tal y como indica Davoine en el prólogo a las *Lecciones de la locura* de Jean-Max Gaudillière, también incide en la manera como se sitúa el análisis en los eventos de su tiempo:

Una lección insistente recorre esos seminarios: el combate que emprende la locura contra el

agente del borramiento de huellas que se traduce en una detención del tiempo. En las obras que he citado, es posible volver a ponerlas en marcha a pesar de diagnósticos deficitarios y desalentadores, suscitando, en el entre-dos, un sujeto que Benedetti llama “transicional” y que nosotros podemos calificar como “sujeto político” en tanto emerge de la resistencia a la pervisión totalitaria (Gaudillière, 2020, pp. 3 y 4).

El *psicoanálisis shandiano* de Davoine, como antes indicamos, corrige y amplía los planteamientos elaborados por Freud y Lacan, un paradigma que construye desde fines del siglo pasado y en cuyo establecimiento colaboró su colega y esposo Jean-Max Gaudillière (QEPD). No sobra recordar que, con él, no sólo animó, durante más de tres décadas, el seminario *Locura y lazo social* en *l'École d'Hautes Études en Sciences Sociales* sino que, además, realizó una clínica psicoanalítica novedosa en varias clínicas psiquiátricas —Prémontré en el Aisne, Villejuif.

Dicha práctica nos ha permitido vislumbrar una clínica efectiva para tratar analíticamente a pacientes que eran considerados incurables mediante el psicoanálisis, esos que la psiquiatría denomina “psicóticos” y que eran reclusos en hospitales psiquiátricos o sometidos mediante cadenas químicas.

Françoise Davoine y Jean-Max Gaudillière nos mostraron que era posible realizar con ellos una clínica psicoanalítica, una que no solo les permitiese reescribir su historia sino, gracias a analizar los elementos de su inconsciente recortado (*retranché*), volver a echar a andar la rueda del tiempo. Dicha tarea sólo puede ser realizada por analistas que se permitan actuar como *therapon*, es decir, como el segundo en el combate de la Grecia arcaica: el que cuidaba la espalda del guerrero y, en caso de la muerte del primero, heredaba sus armas y se encargaba de los ritos funerarios. La transferencia como interferencia propuesta en el *Psicoanálisis shandiano* coloca al analista como *therapon* y le permite reconocer el entrecruce de la Gran Historia compartida por las naciones y los pueblos con la pequeña historia subjetiva, restableciendo de esa manera el lazo social perdido en la situación traumática, esa ocurrida cuando la “traición de los suyos” hizo pedazos el contrato social y acercó al traumatizado la amarga experiencia de ser un *fool* entre *knaves*. Una experiencia de la que sólo puede salir constituyéndose, indican Davoine y Gaudillière, como *sujeto político*.

Nota: Este ensayo forma parte del proyecto de investigación “El psicólogo como agente de cambio socioambiental”, UAEM 2025-2026.

Referencias bibliográficas

- Allouch, J. (1990). Presencia del psicoanalista, suscitación del objeto, en *Artefacto 1*. Epeelee.
- Allouch, J. (1998). *Hola... ¿Lacan? Claro que no*. Epeelee.
- Allouch, J. (2010). *La etificación del psicoanálisis. Calamidad*. Editorial Me cayó el veinte.
- Beckett, S. (1983). *Worstward Ho*. Grove Press.
- Bion, W. (1995). *Memorias del futuro*. Julián Yebe-nes editorial.
- Bleichmar, H. (1980). *Introducción al estudio de las perversiones*. Nueva Visión.
- Davoine, F. (1992). *La folie Wittgenstein*. EPEL.
- Davoine, F. y Gaudilliere, J.-M. (2010). *Historia y trauma*. FCE (1ª ed. *Histoire et trauma*. Stock, 2006).
- Davoine, F. (2021). *La transferencia como interferencia*. Nandela.
- Davoine, F. (2022). Investigadora y Therapón. En torno a la transmisión de los traumas de guerra, *Psicología, Educación & Sociedad*, 1(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10642471>
- Davoine, F. (2023). *Shandean Psychoanalysis*. Routledge. En castellano: Davoine, F. (2025). *Psicoanálisis shandiano*. Filoxenia.
- Delaporte, S. (2023). *Thomas W. Salmon, le médecin des « sans-voix » et des soldats (1876-1929)*. Odile Jacob.
- Foucault, M. (1984). *Historia de la sexualidad II: el uso de los placeres*. Siglo XXI.
- Freud, S. (1976). El delirio y los sueños de la "Gravida" de W. Jensen, en *Obras completas*, Vol. IX. Amorrortu.
- Freud, S. (1976), Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico, en *Obras completas*, Vol. XII. Amorrortu.
- Freud, S. (1976). Presentación autobiográfica, en *Obras completas*, Vol. XX. Amorrortu.
- Freud, S. (1976). Análisis terminable e interminable, en *Obras completas*, Vol. XXIII. Amorrortu.
- Freud, S. (1950/1976). Los orígenes del psicoanálisis, en *Obras completas*, Vol. I. Amorrortu.
- Freud, S. (1999). *Briefe an Wilhelm Fliess (1887-1904)*, Herausgegeben von J-M Masson. Fischer Verlag.
- Freud, S. (2017). *Briefe an Wilhelm Fliess (1887-1904)*. Fischer Verlag.
- Gaudillière, J.-M. (2020). *Leçons de la folie*. Hermann.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE.
- Kristeva, J. (2019). Preludio a una ética de lo femenino, en *Conferencia de apertura del Congreso 2019 de la Federación Psicoanalítica de América Latina*, 15 de agosto de 2019: <https://www.fepal.org/preludio-a-una-etica-de-lo-femenino-por-julia-kristeva-presentado-en-la-apertura-del-congreso-de-ipa/#:~:text=Antes%20de%20continuar%2C%20debo%20hacer,-que%20no%20puedo%20mencionar%20aquí>.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Seuil.
- Lacan, J. (1967). *Proposición del 9 de octubre sobre el psicoanalista de la escuela*. https://www.foropsicoanaliticopaisvasco.org/Textos_institucionales/Proposicion-9octubre-IF-EPFCL.pdf
- Lacan, J. (2001). *Autres écrits*. Seuil.
- Lacan, J. (1975). *Le Séminaire. Les écrits techniques de Freud (1953-1954)*. Seuil.
- Lacan, J. (1984). *Escritos 2*. Siglo XXI.
- Lacan, J. (1998). *Le Séminaire, Les formations de l'inconscient (1957-1958)*. Seuil.
- Lacan, J. (2024). *Le séminaire, Livre XV, L'acte psychanalytique*. Seuil.
- Manoni, M. (1979). *La teoría como ficción*. Crítica.
- Pankow, G. (1969). *L'homme et sa psychose*. Aubier.
- Porge, E. (1989). *Se compter trois*. Érès.

- Safouan, M. (1984). *Jacques Lacan y la cuestión de la formación de los analistas*. Paidós.
- Sheppard W. (2000). *A war of nerves. Soldiers and psychiatrists in the Twentieth Century*. Harvard University Press.
- Sorman, G. (2021). *Mon dictionnaire du Bullshit*. Grasset.
- Sterne, L. (2017). *Vida y opiniones del caballero Tristram Shandy, Gentleman*. Penguin Random House/Alfaguara.
- Tamayo, L. (1989). *La temporalidad del psicoanálisis*. Universidad de Guadalajara.
- Tamayo, L. (2001). *Del síntoma al acto*. Fondo editorial UAQ.
- Tamayo, L. (2004). Cuando Lacan se hizo Lacan. *Me cayó el veinte*. *Revista de l'École lacanienne de psychanalyse*, 4, pp. 229-236. <https://www.mecayoel-veinte.com/no-4-la-dimension-de-la-perdida/>
- Warburg, A. (2004). *El ritual de la serpiente*. Sexto Piso.



Yanett Cecilia Pérez Vilca

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú)

yaneperezvi@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-9039-8813>

Recibido: 14 de enero de 2026

Aceptado: 05 de marzo de 2026

Publicado: 22 de mayo de 2026

Apego, entorno social y violencia de pareja: estudio de casos en usuarias de servicios de protección social de Lima Norte

Resumen

El presente responde a un estudio cualitativo de casos múltiples cuyo objetivo es comprender cómo las mujeres usuarias y una informante clave de un servicio de protección en Lima Norte significan sus vínculos familiares, sociales y de pareja en el marco de sus experiencias de violencia. El estudio trabajó con cinco informantes utilizando un muestreo no probabilístico, mientras que la data se recogió mediante entrevistas semiestructuradas. La interpretación cualitativa de datos apoyada por ATLAS.ti identificó tres categorías que relatan las experiencias tempranas de cuidado insuficiente y precariedad económica que tienden a configurar apegos inseguros. En la adultez dichos patrones se reavivan en dinámicas de pareja caracterizadas por el control, dominación y ambivalencias en el apoyo, factores que sitúan a las mujeres en riesgo de violencia, y les dificultan la ruptura del vínculo. Los efectos psicosociales inciden en la salud mental, vínculos maternofiliales y autocuidado comprendiendo la interrelación entre historia vincular temprana, desigualdades estructurales y violencia de género. Se concluye que las experiencias de violencia en la infancia y en la vida adulta configuran modos de entenderse, relacionarse y coexistir, entramados en entornos estructurales que pueden favorecer relaciones desiguales, sin embargo, aún a pesar de la violencia ellas desarrollan su capacidad de agencia para alcanzar su autonomía y bienestar.

Palabras clave: historia vincular, mujeres en situación de violencia, contextos psicosociales en dinámicas de violencia.



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons BY-NC-SA 4.0

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20029466>

Sección: *General*

Attachment, Social Environment, and Intimate Partner Violence: Case Studies of Social Protection Service Users in Northern Lima

Abstract

This research constitutes a qualitative multiple-case study aimed at understanding how female service users and a key informant from a protection service in North Lima construct meaning regarding their family, social, and intimate partner bonds within the framework of their experiences of violence. The study involved five informants selected through non-probability sampling, with data collected via semi-structured interviews. Qualitative data interpretation, facilitated by ATLAS.ti, identified three core categories that relate early experiences of insufficient care and economic precarity that shape insecure attachments. In adulthood, these patterns resurface within partner dynamics defined by control, domination, and ambivalent support, factors that place woman at risk of violence and hinder their ability to sever the bond. Psychosocial effects impact mental health, mother-child bonds, self-care, encompassing the interrelationship between early relational history, structural inequalities, and gender violence. The study concludes that experiences of violence in both childhood and adulthood shape ways of self-perception, relating to others, and coexistence. These dynamics are embedded in structural environments that may foster unequal relationships; nevertheless, despite the violence, these women develop their capacity for agency to achieve autonomy and well-being.

Keywords: *relationship history, women in situations of violence, psychosocial contexts in dynamics of violence.*

Introducción

En la vida cotidiana las personas nos enfrentamos a situaciones adversas, y, en gran medida, la manera de afrontarlas se configura a partir de nuestras experiencias vinculares, y es que el apego durante las etapas tempranas influye en nuestra capacidad de afronte y resolución de los problemas. En ese sentido, la configuración de los vínculos en la adultez no puede comprenderse sin los vínculos tempranos ni los patrones de apego desarrollados en el seno de la familia de origen, en determinados casos con dinámicas violentas.

En el Perú, la problemática de la violencia contra las mujeres evidencia una magnitud alarmante. El 68,9% de niñas(os) de 9 a 11 años fueron víctimas de algún tipo de violencia en su hogar, siendo la mayoría mujeres (INEI, 2025). En el 2025-I, el 50% de las mujeres de 15 a 49 años reportó haber sufrido violencia por parte de su pareja alguna vez. Lima Metropolitana, que a su vez concentra el mayor porcentaje de la población peruana (30%), durante el 2024 registró 154 feminicidios (INEI, 2025). Estas cifras establecen la necesidad de comprender no solo la prevalencia, sino también, los significados y sentidos que las mujeres atribuyen a estas experiencias en sus entornos sociales.

La violencia basada en género es un problema social, político y de salud que vulnera los derechos humanos, sobre todo de las mujeres (Otaño, 2025) y es la expresión máxima del patriarcado, sistema social que tiene como base la subordinación de lo femenino por debajo de lo masculino (Fries, 2000), la cual se expresa mediante patrones sociales y culturales arraigados en el imaginario social. Segato

(2022) entiende que la violencia patriarcal actúa como una pedagogía que cosifica el cuerpo femenino y es un articulador para sostener un sistema de dominio sobre la vida y la muerte.

La literatura señala que la mayoría de las mujeres en situación de violencia conyugal presentan apego inseguro (Loubat et al., 2007). Pérez (2022) y Romero (2016) muestran cómo los vínculos inseguros junto con factores sociodemográficos como la edad, educación e ingresos influyen en la tolerancia a la violencia y en la dificultad para tomar decisiones que permitan salir de relaciones abusivas. Y en el Perú, alrededor del 51% de infantes entre 9 y 12 meses de edad no presentan una interacción adecuada con su madre (INEI, 2023) lo que podría dificultar el establecimiento de vínculos seguros.

A pesar de ello, en nuestro país, hay algunas políticas públicas a cargo del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social – MIDIS (2023) que buscan fortalecer las prácticas de cuidado y desarrollo infantil temprano: a) La política Desarrollo Infantil Temprano, la cual trabaja sesiones educativas con las madres en los servicios de salud, b) El programa Nacional Cuna Más que brinda servicios de cuidado diurno, siendo uno de sus objetivos el fortalecer los conocimientos en las madres gestantes y las familias en pobreza y pobreza extrema a nivel de prácticas de cuidado sensible y responsable y proveer el servicio de cuidado, sin embargo su cobertura de atención es limitada al no contar con estos servicios en principales zonas periféricas de gran concentración poblacional como el área metropolitana de Lima Norte.

Pese a estas contribuciones, aún es limitada la comprensión entre la historia de apego temprano, los vínculos de pareja marcados por la violencia, las condiciones del entorno social, así como el impacto

psicosocial que estas experiencias producen en la vida cotidiana, y es por ello que, desde este estudio de casos múltiples, se busca recuperar la voz de las participantes y comprender el sentido que atribuyen a sus experiencias de vida y resistencias.

El objetivo general de esta investigación es conocer los significados que las participantes atribuyen a estos procesos y sus efectos psicosociales, a nivel de a) describir cómo significan su historia vincular temprana y experiencias de apego familiar, reconociendo cuidados, carencias, maltratos que influyen en sus formas actuales de relacionarse; b) analizar cómo experimentan y mantienen relaciones de pareja violentas considerando la dependencia emocional, las acciones del agresor, el aislamiento, las agencias personales y los apoyos disponibles; y) caracterizar las repercusiones psicosociales de la violencia en su salud mental, en las relaciones familiares y en sus prácticas de autocuidado.

En ese sentido, la violencia de pareja no se comprende solo como un problema interpersonal sino como una experiencia configurada en trayectorias familiares, precariedad económica, mandatos de género y rutas institucionales específicas en la zona de Lima Norte.

Apego infantil

El término apego, acuñado por Bowlby (2023), se define como un sistema de regulación conductual que se activa ante amenazas reales o percibidas y que orienta al infante hacia la figura cuidadora como base segura (Holmes y Slade, 2019). Asimismo, permite la exploración del medio y retornar a la seguridad cuando se sienta desprotegido.

Se identificaron cuatro tipos de apego: seguro, y los inseguros que responden al apego ansioso-ambi-

valente, al evitativo y al desorganizado. Los apegos inseguros se relacionan a dificultades en la regulación afectiva, dependencia, evitación emocional y patrones contradictorios resultando en experiencias traumáticas como sustos y miedo al cuidador (Holmes, 2019). Ponce (2020) refiere que la existencia de familias con dinámicas disfuncionales suele generarse cuando la madre es la cuidadora exclusiva de los hijos y el padre está ausente.

Asimismo, Amar (2006) señala que ante la negligencia parental emergen cuidadores alternos que intentan subsanar las carencias afectivas. Y se favorece el apego seguro dado que el infante tiene la posibilidad de contar con más de una madre: la biológica, la de crianza y otros integrantes con quienes construye el vínculo (Cyrulnik, 2024).

Apego adulto y vínculos afectados por la violencia de pareja

El apego adulto constituye la expresión de los modelos relacionales desarrollados en la infancia, manifestándose en relaciones de pareja, vínculos familiares y en otros lazos significativos. Sin embargo, la continuidad de dichos patrones no es lineal ni determinista, ya que puede transformarse a partir de experiencias significativas relacionales, apoyo social e intervenciones institucionales. En relación con ello, Bardales (2012), señala que para algunas mujeres la unión de pareja significó la continuidad de los eventos de violencia sufridos en su hogar de origen, siendo uno de los factores que dificultan romper el círculo de la violencia es la presencia de sentimientos de afecto hacia la persona agresora. Por otro lado, la presencia de los hijos en la relación de pareja o ex pareja puede prolongar las dinámicas de control,

al ser usado por los agresores como instrumentos de control. En ese sentido, Blossiers (2019) señala que el hombre crea nuevas formas de dominación cuando la mujer desocupa la posición subordinada históricamente asignada.

En contraste a ello, Rodríguez (2018) señala que, frente a situaciones de violencia y procesos de fortalecimiento de capacidades, ciertas mujeres expresaron actos de resistencias ante el disciplinamiento de los roles reproductivos, orientados a la protección de sus cuerpos y su salud. Desde este marco, Pignatiello (2017) propone que la reconfiguración de patrones violentos requiere el fortalecimiento de la autoestima, el cuestionamiento de los roles de género tradicionales que normalizan la violencia y el restablecimiento de la capacidad de agencia.

Condiciones socioeconómicas, cuidados y entorno social

Para Cyrulnik (2021), existe una relación entre las condiciones estructurales y el vínculo de apego al referir que la inseguridad alimentaria, la falta de educación e ingresos económicos, escasas estimulaciones cognitivas afectan su formación debido a que los cuidadores se enfocan en la generación de ingresos para la sobrevivencia, y están emocionalmente poco disponibles para los hijos. En estos contextos, Holmes y Slade (2019) destaca que los cuidadores suelen experimentar altos niveles de estrés, lo que impacta en la seguridad vincular de los niños y contribuye a la reproducción intergeneracional de patrones disfuncionales marcados por la violencia.

Según el MIMP (2019), la precariedad económica incrementa la vulnerabilidad de las mujeres a situaciones de violencia doméstica, al reforzar la depen-

dencia económica, la distribución desigual del trabajo doméstico y del cuidado, condiciones que limitan su autonomía, así como la capacidad de romper ciclos violentos. En esa línea, Hernández-Flores et al. (2024), señalan que las mujeres precarizadas poseen una débil autoestima y reducido apoyo emocional lo que profundiza su situación de riesgo social.

La violencia de género contra las mujeres está fundamentada en desigualdades estructurales de género y se sostiene por un sistema de discriminación interseccional (clase social, etnia, género, mandatos de maternidad) que, al ocurrir en ámbitos públicos o privados, por acción u omisión provoca muerte, daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, o social, lo que la convierte en un fenómeno estructural, sistemático y culturalmente sostenido (MIMP, 2016). En esa línea, Argüello (2024), coincide al señalar que ésta se sostiene en las relaciones de desigualdad de género, a nivel social como estatal. Lo que explica que diversas expresiones de violencia de género que ejercen los hombres sobre las mujeres suceden con impunidad o no son identificadas por las mismas afectadas. Y es así como el entorno social no opera como un simple decorado sino como condición activa en la producción, sostenimiento y resignificación de la violencia.

Consecuencias psicosociales de la violencia

La violencia de pareja genera profundos impactos en la autoestima, la identidad, funcionamiento cognitivo y la salud mental de las mujeres (Carman et al., 2022). Además, favorece el aislamiento laboral, sobrecarga económica, desprotección social, lesiones físicas y el deterioro en los vínculos con los hijos (Bardales, 2017). Asimismo, la cultura occidental ha idealizado la figura materna, convirtiéndola en

prisionera de la maternidad (Cyrułnik, 2021), y es así como la sobrecarga de cuidados en las madres genera agotamiento y actitudes de evasión previsibles ante la exigencia social del cuidado en condiciones de inequidad (Ponce, 2020), lo que produce más afectaciones psicosociales.

De este modo, la historia vincular temprana configura modos de relacionarse que, al interactuar con condiciones socioeconómicas adversas, favorecen la vulnerabilidad de las mujeres a través del mantenimiento de vínculos violentos. En este sentido, la violencia contra las mujeres profundiza los impactos psicosociales lo que deriva en una cuestión social y de salud pública que sobrepasa el ámbito privado (Hernández et al., 2024), generando un círculo complejo donde la experiencia subjetiva del apego, el contexto social y las consecuencias psicosociales se entrecruzan.

Esta acelerada transformación de la sociedad, la cual genera impactos en la salud mental e individuos con pobres habilidades sociales y parentales, con apegos inseguros alterando los vínculos familiares (Cyrułnik, 2019). Es así que en este escenario los hijos de mujeres víctimas presentan daños en su salud mental a través de conductas depresivas, antisociales y violentas (Bernal, 2021), lo que deriva en estigmatización social (Hernández-Flórez et al., 2024). El progenitor refuerza estas dinámicas con prácticas rígidas y autoritarias asociadas a constructos culturales de masculinidad tradicional (Sara-Lafosse, 1984).

2. Metodología

2.1. Modelo de estudio

La investigación tuvo un enfoque cualitativo orientado a comprender de manera situada las trayectorias vinculares, relacionales y psicosociales de las participantes, su diseño respondió a un estudio de

casos múltiples, ya que los límites entre fenómenos y el contexto no son del todo evidentes (López, 2013). Asimismo, se trabajó con una temporalidad transversal, ya que la información se recogió en un único momento (Hernández-Sampieri, 2014).

2.2. Población, muestreo y muestra

La población consistió en mujeres adultas que accedieron a los servicios públicos de protección social, en este caso los Centros de Emergencia Mujer (CEM). Como parte de este servicio, ellas también se encontraban llevando sesiones psicoterapéuticas y de orientación social en los Centros de Salud Mental Comunitario. Su condición de usuarias fue relevante ya que sus relatos estaban atravesados por procesos previos de atención y acompañamiento institucional. El muestreo fue no probabilístico e intencional, y respondió a una serie de criterios de inclusión.

Respecto a las mujeres participantes del servicio de protección social, se seleccionó a sobrevivientes por hechos de violencia proveniente de la pareja o expareja, cuyas edades comprenden entre los 32 y 64 años, residentes en los distritos de Lima Norte, que cuenten con al menos 2 años de atención y acompañamiento en los servicios de protección social, dado que, a mayor tiempo posible en los procesos de soporte integral, la participante podría contar con mayor capacidad de agencia para relatar su experiencia y de manera fluida. Asimismo, se consideró la disponibilidad y voluntad de participar en la entrevista y brindar su consentimiento informado. Como criterio de exclusión, mujeres en riesgo alto de violencia al momento del estudio y con menos de 2 años de inserción en los Centros de Emergencia Mujer.

Asimismo, con el propósito de complementar la información, se consideró entrevistar a una psicó-

loga como informante clave, quien forma parte del proceso de acompañamiento psicológico que actualmente reciben dichas participantes. En su caso, se consideró que tenga formación profesional en psicología con colegiatura vigente, con mínimo 5 años de experiencia trabajando con poblaciones en contextos de violencia. Como criterio de exclusión, no se tomó en cuenta a colegas que no hayan atendido los casos.

2.3. Técnicas e instrumentos

La técnica principal fue la entrevista semiestructurada que permitió obtener descripciones profundas desde las vivencias de las participantes, explorando aspectos subjetivos y emergentes esenciales (Hernández-Sampieri, 2014). Se complementó con la observación no participante que permitió capturar las expresiones no verbales y reacciones emocionales de las participantes durante las entrevistas.

Los instrumentos empleados fueron la guía de entrevista y el cuaderno de campo que se empleó como recurso complementario para registrar aspectos expresivos y contextuales durante el trabajo de campo. La guía se elaboró de acuerdo al planteamiento del problema, la teoría, los objetivos iniciales planteados y las categorías apriorísticas, por cada área se plantearon preguntas abiertas con la intención de obtener información que motivara nuevas ideas o preguntas de investigación.

2.4. Procedimiento

Durante la recolección de información, se coordinó previamente con los responsables institucionales quiénes autorizaron la realización del estudio y facilitaron el acceso a las fichas de atención y la identificación de las potenciales participantes exclusivamente con fines académicos y bajo criterios de confiden-

cialidad. Luego, se tomó contacto y se programaron las entrevistas de manera presencial en espacios que garantizaron privacidad y comodidad según la disponibilidad de tiempo de las informantes.

Es importante mencionar que en un inicio se contactó a cinco mujeres usuarias, de las cuales una rechazó la propuesta por no disponer de tiempo, quedando con cuatro mujeres participantes. Antes de iniciar las entrevistas, se explicó el propósito del estudio, la naturaleza voluntaria de la participación, los posibles beneficios y riesgos, así como medidas para proteger su identidad. Cada participante revisó y firmó el consentimiento informado, y otorgó su autorización para la grabación de audio. El desarrollo de las entrevistas se realizó desde una actitud empática, respetuosa y no directiva, procurando favorecer la expresión libre y sincera de las experiencias relatadas.

Finalmente, se compartió con la institución participante una síntesis de los principales hallazgos. Esta devolución tuvo como finalidad contribuir a la reflexión y mejora de los servicios, evitando en todo momento compartir información que pudiera comprometer la identidad de las participantes. Con ello se garantizó un cierre ético y responsable del proceso investigativo.

2.5. Análisis de datos

En un primer momento se realizó la limpieza de los datos, que incluyó la transcripción íntegra de las entrevistas grabadas preservando la literalidad de las narrativas, el ordenamiento en párrafos, preguntas y respuestas garantizando el orden del cuerpo textual. Posteriormente, se realizó una lectura inicial y repetida de los textos, permitiendo una primera aproximación a los sentidos subjetivos de las participantes.

Durante el análisis se utilizó el software ATLAS.ti como herramienta para la organización y sistema-

tización de los hallazgos. Luego, se procedió a la identificación de citas que respondían a los objetivos del estudio, las cuales fueron codificadas con base a las categorías apriorísticas: Se obtuvieron 12 códigos abiertos organizados en 3 categorías relacionadas a la historia vincular temprana, las relaciones sociales violentas en la vida adulta y las manifestaciones psicosociales de la violencia. Asimismo, se incorporó el contenido del cuaderno de campo al análisis, el cual registró el lenguaje no verbal (silencios, tono de voz, gestos) durante las entrevistas presenciales. Esta información permitió situar los relatos desde una mirada afectiva. El segundo momento, comprendió el análisis cualitativo por categorización en donde se contrastaron los relatos y buscar recurrencias, patrones comunes y divergentes en las trayectorias de las participantes mediante la comparación constante. Cabe mencionar que este proceso siguió un orden lógico que posibilitó descubrir vínculos y relaciones entre los elementos del discurso respetando las experiencias versadas por las participantes, su propio lenguaje, significados y formas de describir sus vivencias poniendo en valor sus voces, para comprender, de manera crítica e integral, las condiciones que mantienen la violencia. Finalmente, se incorporó el testimonio de la psicóloga como un criterio de profundización técnica, permitiendo contrastar las vivencias subjetivas de las mujeres participantes con una perspectiva profesional y fortaleciendo la triangulación interpretativa, dándole así mayor solidez a la construcción de los significados y conocimiento del fenómeno estudiado.

2.6. Aspectos éticos

Para el presente estudio solo se permitió la participación voluntaria, mediante un formato de consentimiento informado, en el cual se les compartió

los datos de la investigadora, así como se protegió su identidad mediante la utilización de seudónimos. Asimismo, se hizo hincapié en que se grabarán las entrevistas para mantener la fidelidad del relato cuyo acceso es restringido y que una vez finalizado el análisis de datos se eliminará los datos identificatorios de las transcripciones y se destruirán los archivos. Durante las entrevistas se evitó solicitar el relato y recrudecimiento de las situaciones de violencia, así como se contó con un protocolo de manejo de primeros auxilios psicológicos y contención emocional.

2.7. Limitaciones

Entre las limitaciones del estudio se encuentran el número reducido de casos, su localización específica en Lima Norte, y la distinta naturaleza analítica de la informante clave respecto de las usuarias. En ese sentido, al ser un estudio inicial, se proyecta a futuro trabajar una intervención con más participantes.

3. Resultados

A continuación, se presentan algunas características sociodemográficas de las mujeres informantes:

Tabla 1. Características sociodemográficas de las participantes

SEUDÓNIMO	EDAD	LUGAR DE RESIDENCIA	CONDICIÓN DE MATERNIDAD	VÍNCULO CON EL AGRESOR	TIPO DE OCUPACIÓN
Rossana	45	Lima Norte	Madre con un hijo a cargo	Pareja	Trabajadora del hogar remunerada
Alessa	34	Lima Norte	Madre con más de 1 hijo menor de edad	Pareja	Atención al cliente (comida rápida)
Ricardina	64	Lima Norte	Madre con nido vacío	Pareja	Venta de accesorios (labor informal)
Chelsi	41	Lima Norte	Madre con más de 1 hijo menor de edad	Pareja	Venta de dulces (ambulante)

De acuerdo con la tabla núm. 1, las informantes presentan edades que oscilan entre los 34 y 64 años, residentes en Lima Norte y siendo sus agresores sus parejas en ese entonces. Asimismo, es importante mencionar que todas tienen un tiempo de acompañamiento institucional mínimo de 2 años, lo que facilita el análisis de sus procesos de agencia.

Respecto a los resultados obtenidos, como se hizo mención en apartados anteriores, se identificaron 320 citas textuales, las cuales respondieron a 12 códigos que fueron agrupados en 3 categorías, las cuales se procederá a detallar a continuación:

Tabla 2. Categorías, códigos y citas del estudio

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	TOTAL	
1. Historia vincular temprana	1.1. Carencia económica en la infancia	30	120
	1.2. Dinámica en la familia de origen	25	
	1.3. Vínculos parentales ambivalentes	65	
2. Vínculos afectados por la violencia de pareja y entorno relacional presente	2.1. Vínculo con el agresor durante y después de la violencia	58	132
	2.2. Aislamiento familiar frente a situaciones adversas	12	
	2.3. Redes de apoyo frente a la violencia	23	
	2.4. Rol vincular ambivalente del agresor	8	
	2.5. Necesidades y expectativas ante nuevos vínculos amorosos	31	
3. Impactos psicosociales de la violencia recibida	3.1. Impacto psicológico de la violencia	25	68
	3.2. Impacto de la violencia en las víctimas familiares	15	
	3.3. Vínculo materno afectado por la violencia	17	
	3.4. Impacto emocional y en el autocuidado como consecuencia de la sobrecarga de los roles de cuidado y protección.	11	

Historia vincular temprana con la familia de origen

Esta categoría integra los relatos sobre las carencias económicas, el trato, las pautas de comunicación, el establecimiento de normas y las prácticas aprendidas para la resolución de conflictos, así como los cuidados percibidos de los progenitores o cuidadores durante la niñez. Los primeros relatos evidencian

entornos de precariedad estructural durante la infancia, la carencia de recursos como agua, alimentos y productos de aseo aparecen como cotidianos.

Hemos pasado hambre, mi papá daba la comida, a veces se cansaba. Vivíamos en la sierra, allí no había nada, ni los animales querían acercarse porque todo era seco. (Rossana, usuaria)

En mi casa, teníamos que ahorrar el agua, no teníamos champú, no había detergente. Entonces, no nos bañábamos, he vivido con carencias, pero no veo algo malo. (Chelsi, usuaria)

Dichos relatos coinciden con la informante clave, quien añade que esta precariedad es transmitida intergeneracionalmente y recordarlo les genera dolor emocional.

[...] recordar las carencias económicas para ellas es llanto, son historias que se repiten, que también pasaron sus padres. (Isabel, psicóloga)

Asimismo, las participantes recuerdan hogares marcados por la distancia emocional, las cuales asocian con sentimientos de soledad y desprotección. En sus relatos, describen contextos familiares atravesados por factores de riesgo como la dependencia alcohólica del progenitor, violencia, y actitudes desentendidas frente a requerimientos básicos y una ausencia de validación de sus experiencias. La informante refuerza mencionando cómo este vínculo parental no cumplió su rol afectivo.

Mi papá discutía mucho con mi mamá, peleaban. Mis hermanos se metían en la discusión, se escandalizaban, a veces mis hermanos en reuniones se peleaban. Ellos comenzaron a mirar eso y entre ellos se gritaban, tomaban mucho. (Ricardina, usuaria)

No veo ninguna imagen de papá o mamá, no hay alguien que me haya cuidado. Yo siento como que no hubo nadie, solo recuerdo a uno de mis hermanos mayores que me escuchaba cuando necesitaba mis útiles. (Ricardina, usuaria)

Mi papá para mi cumpleaños no pedía permiso en su trabajo, pero para el cumpleaños

de mi abuela o mi hermano sí. Eso sí, yo le reprochaba. (Alessa, usuaria)

Algunas han vivido con papá y mamá, sin embargo, no han tenido una relación muy cercana, porque ambos estaban siempre en su relación y ocupados en sus cosas. (Isabel, psicóloga)

La historia vincular temprana de las participantes evidencian situaciones de desprotección parental en entornos de precariedad económica y estructural. En ese sentido, el rol parental se vincula con la capacidad de agencia individual y colectiva de los progenitores y las condiciones del entorno social.

Vínculos constituidos afectados por la violencia de pareja y entorno relacional presente

Esta categoría recoge cómo las participantes resignifican las interacciones atravesadas por la violencia de pareja o expareja, asimismo de cómo estas relaciones pre y post denuncia moldean sus decisiones, poder de acción y bienestar. En los primeros relatos predominan las vivencias de pareja atravesadas por sentimientos de dolor frente a la ruptura y abandono, actos de control por celos, así como ambivalencia afectiva hacia el agresor.

Siento pena de que no podamos seguir juntos. Me siento mal con mis sentimientos porque son míos, porque creo que, para él, nada más fue una época. (Chelsi, usuaria)

Las usuarias describen situaciones de interacción sexual con sus agresores con una connotación de subordinación explícita (no usando métodos anti-conceptivos) y de apartamiento emocional posterior al acto sexual.

[la verbalización se expresó con voz baja y mirada agacha] Tuvimos relaciones y me dijo ya te puedes ir ahora, yo no me fui porque pensé que me voy a quedar embarazada. Él era y es un mujeriego. (Rossana, usuaria)

Del mismo modo, describen relatos que significan mecanismos de autoprotección y estigma mediante el aislamiento por vergüenza o falta de confianza en sus familiares, lo que conlleva a la no percepción de apoyo y no sentir el derecho a recibirlo. Transitan sus problemas sin involucrar a su entorno cercano, reforzando un patrón aprendido de afrontamiento individual con dolor emocional y autosuficiencia. Lo referido se complementa con lo descrito por la informante clave quien resalta que las relaciones de pareja con dinámicas violentas moldean la configuración de las redes de apoyo, se presenta un distanciamiento entre la afectada y la red.

No conté a nadie (situación de violencia), por vergüenza, porque no tenía la confianza. (Rossana, usuaria)

Mi familia no se mete, porque soy terca, digo terca porque volví con mi ex esposo varias veces, una vez me corté para que lo dejaran ingresar a la casa. (Chelsi, usuaria)

Los problemas lo atravieso yo sola, siempre he estado sola. (Ricardina, usuaria)

Que lo den todo por ellos [...] pasa que ellas a veces por estas relaciones de pareja, se han alejado de sus padres, sus hermanos, amigos, entonces ellas no tienen mucha red, al

no tenerla, no hay personas, y cuando encuentran a alguien cercano o quieren recuperarla empieza esta dificultad para poder sostener esta relación. (Isabel, psicóloga)

Si bien es cierto, en algunos casos las informantes describen no contar con apoyo familiar, sin embargo, avanzando en sus relatos exponen la recepción de apoyo proveniente de la familia de origen cuando lo solicitaron, condicionada al alejamiento del agresor. Asimismo, reconocen haber participado en procesos de acompañamiento emocional, asesoría legal y asistencia social proveídos por los servicios de protección pública.

La última vez que el papá de mis hijos me tiró un puñetazo y con los lentes, me corté la nariz. Mi papá ya no me quiso apoyar votándolo de la casa, porque estaba cansado, porque antes no le había hecho caso cuando me dijo que no lo perdonara al hombre. (Chelsi, usuaria)

Para hacer la última denuncia, mi mamá me habló, me animó a denunciar y lo hice. (Alessa, usuaria)

Para afrontar la violencia ha sido un poco gracias al apoyo del centro de atención. De parte de mis hermanos, me han dicho que no me calle. (Rossana, usuaria)

Asimismo, las informantes sugieren un rol paterno ambivalente mediante la intermitencia en el cumplimiento de sus responsabilidades a nivel económico, doméstico y de cuidado. Esta ambivalencia se expresa en visitas de cuidado esporádicas orientadas más al control de la madre que al cuidado efectivo de

los hijos. El rol paterno ambivalente podría vincularse con sostenerse en los estereotipos de género, problemas económicos, condiciones de salud mental.

Es una o dos veces a la semana que va a la casa para cuidar a los niños, puede ser lunes y miércoles o lunes y viernes, no quiere venir más días, más está pendiente de que yo esté en la casa y con los niños. (Alessa, usuaria)

Su papá no me da ese dinero, mi hija sabe y se preocupa porque no cuenta con el apoyo de su padre. (Rossana, usuaria)

Actualmente los relatos sugieren al consumo de alcohol como una necesidad funcional para gestionar el estrés acumulado tras la ruptura del vínculo violento y afrontar la nueva dinámica familiar, generando cuestionamientos provenientes de la familia de origen.

Con el papá de mis hijas, llevo una relación tediosa, trato de mantenerme distante con él. Como yo vivo en su casa, trata de restringirme salidas, me limita, un día llegué dos horas después de lo usual y me echó llave, no podía ingresar. (Alessa, usuaria)

Cuando me separé del papá de mis hijos, empiezo a tomar, mi mamá pensó que yo tomaba por el papá de mis hijos, por despecho, mi mamá se molestaba cuando tomaba. Tomo porque necesito hacerlo, para botar el estrés. [En ese instante, suena su teléfono, siendo quien llama el padre de sus hijos. Su semblante cambia, se observa tensa y molesta. Solicitó hacer una pausa]. (Alessa, usuaria)

Sin embargo, a pesar de todo lo vivido algunas relatan sus expectativas y deseos para retomar sus vínculos amorosos, incluyendo lo que esperan recibir y las condiciones que consideran importantes para iniciarla, con una mayor capacidad de agencia personal y colectiva sostenida por los procesos de acompañamiento institucional y las redes de soporte familiar.

Yo le he dicho si nosotros en algún momento regresamos, es porque quiero ser feliz, porque me he sentido muy bien volviendo, pero si eso cambia, veo que se va mi tranquilidad no podemos seguir, así estemos casados. (Ricardina, usuaria)

En ese sentido, estos relatos evidencian que las redes de apoyo familiar y social aparecen como un sostén intermitente que activa la denuncia y la protección, pero que se retrae cuando se regresa al vínculo violento o genera desgaste. Asimismo, los relatos muestran que el vínculo con el agresor no se sostiene solo por la dependencia emocional sino también por la dependencia económica, historia relacional previa y escasez de redes disponibles, sin embargo, se muestran intentos de reconfigurar la propia vida.

Impactos psicosociales de la violencia recibida

Esta categoría hace referencia a los efectos emocionales y sociales que presentan las mujeres como resultado del historial vincular de violencia. Sus relatos describen reacciones emocionales y cognitivas frente a situaciones de crisis y alto estrés, manifestando miedo, ansiedad, tristeza, culpa, así como sensación de inseguridad, baja autoestima, depresión, las cuales influyen en su bienestar psicológico. Dichos

relatos coinciden con lo descrito por la informante clave, y complementa que los efectos difieren en magnitud, riesgo y tiempo de exposición.

Yo tenía mucho pensamiento negativo, me quería matar, siempre, eso lo sentía de pequeña hasta de madura. Un día internada y dopada con los medicamentos, vi a mi hijo menor a lado de la cama, al ver a mi hijo allí, sentí un dolor [pausa silenciosa] y al mismo tiempo me vino una fuerza, dije no más, voy a buscar ayuda y así fue. (Ricardina, usuaria)

Yo me siento muy mal, a veces baja mi autoestima, por no poder darle, a veces me pongo triste y me pongo a llorar. Luego, sigo trabajando, busco casas para limpiar. (Rossana, usuaria)

La violencia no viene sola, puede traernos depresión, ansiedad. Si han sido situaciones bien complicadas, que han afectado su vida y han sido por muchos años, se convierten en trauma y ellas se acostumbran a vivir así. (Isabel, psicóloga)

Asimismo, las informantes describen que sus hijos presentan alteraciones en su bienestar identificándoles como víctimas directas e indirectas de la violencia. También, se relatan situaciones de reclamo hacia ellas por las experiencias de violencia vividas en el entorno familiar e intentos de influencia, asumiendo funciones de protección, control y cuidado sobre la madre lo que configura una red de apoyo para ellas. La profesional reporta que las relaciones vinculares oscilan entre la sobreprotección y cercanía excesiva, y el trato frío y distante.

(como consecuencia de la violencia que sufrimos en casa) [...] mi hija estuvo con psiquiatra, le dieron medicina, no lo tomó ella porque como ya se fue con el chico, se siente mejor. (Rossana, usuaria)

Mi hijo tiene problemas de ansiedad, de estrés [...] mi hija presenta problemas de comportamiento. (Chelsi, usuaria)

Mi hija me dice, "no salgas de la casa, nunca salgas de allí porque eso nos corresponde". (Rossana, usuaria)

La relación de las usuarias con los hijos, de este aspecto diría que hay mujeres (las usuarias) muy sobreprotectoras en este vínculo de cercanía, que hasta los invaden y también hay otro tanto que no, que son muy frías, cómo estas mujeres han vivido violencia y no solo ellas, sino también toda la familia, los hijos suelen a veces culparlas de esto y ellas se vuelven hasta insensibles. (Isabel, psicóloga)

Finalmente, dentro de esta categoría, se describen relatos sobre el impacto emocional como consecuencia de la sobrecarga de los roles de cuidado y protección, así como el autocuidado. Se combinan relatos sobre el agotamiento físico y emocional de las participantes, el descuido de sus propias necesidades debido a la demanda constante de atender, proteger y sostener a otros, lo que afecta su bienestar, sus emociones y su capacidad de cuidarse a sí mismas. La informante clave resalta estas labores como poco remuneradas, pero vitales para el día a día.

Siempre tengo que estar en casa con los chicos, llevando al colegio, recogiendo del colegio, cocinando, preparando la cena y luego solo voy a dormir. (Alessa, usuaria)

La que mantiene el hogar soy yo, trabajo, llego tarde, yo no salgo de la casa, yo no tengo el tiempo para salir a fiestas, no salgo con amigas, no tomo, estoy con mi hija y me reclama. (Rossana, usuaria)

Aportan económicamente muy poco, porque ellas se quedan bajo el cuidado de los hijos, entonces siempre tienen los reclamos constantes de que ellas no cuidan el dinero, no aportan el dinero, pero en realidad ellas sí aportan porque están cuidando al hijo, están cuidando el dinero, están viendo cómo hacer para poder sostenerlo. (Isabel, psicóloga)

Los relatos evidencian que los efectos psicosociales han trascendido la subjetividad de las participantes, desestructurando su autopercepción, asimismo ha vulnerado el entorno seguro de sus hijos.

4. Discusión

Más que confirmar relaciones lineales entre apego y violencia, los casos analizados permiten comprender cómo las experiencias tempranas de cuidado, precariedad económica, mandatos de género y apoyo institucional se entrelazan en trayectorias relacionales complejas. Desde una perspectiva reflexiva, el análisis reconoce el riesgo de interpretar estas trayectorias únicamente desde la carencia o la victimización. Por ello, se buscó también atender a las formas de agencia, resistencia y resignificación presentes en los casos. En ese sentido, la discusión se organiza según las tres categorías principales del análisis.

Respecto a la primera categoría, las carencias económicas de tipo estructural y las situaciones de desprotección parental en la primera infancia son variables presentes en la historia vincular temprana de las participantes. Este resultado guarda relación con Cyrulnik (2021), quien señala que las condiciones estructurales modelan la formación del apego dado que, ante la inseguridad alimentaria, no acceso a la educación los progenitores se enfocan en la generación de ingresos antes que estar disponibles emocionalmente para sus hijos. La carencia no es un problema coyuntural e individual sino una condición permanente que afecta a otros roles como el cuidado. Asimismo, se alinea a Holmes y Slade (2019) quienes refieren que estas condiciones no son hechos aislados, sino son respuestas de estructuras económicas, sociopolíticas que perpetúan desigualdades, favoreciendo la vulnerabilidad de ciertos grupos.

Las carencias afectivas y las prácticas de crianza autoritarias de los relatos corresponden a los hallazgos de Ponce (2020), quien afirma que la precariedad económica y la sobrecarga de cuidado orienta a estilos maternos más agresivos como mecanismo de control y mantenimiento de normas domésticas. No obstante, si bien los mandatos de género tradicionales enmarcan a la madre como principal proveedora del cuidado, la evidencia subraya la necesidad de problematizar el rol del progenitor. La participación del padre en el proceso de crianza aparece, en este contexto, como un elemento cuya ausencia o intermitencia agudiza la vulnerabilidad de la dinámica familiar.

Si bien los datos muestran una infancia marcada por la precariedad multidimensional, este escenario no debe leerse como un vacío de capacidades. Por el contrario, la ausencia explícita o implícita de los

cuidadores obligó a desarrollar una agencia temprana como recurrir a figuras de apoyo como las hermanas/os, coincidiendo con Amar (2006), quien señala que ante la desprotección parental surgen cuidadores alternos. En esa línea, Cyrulnik (2024), afirma que la existencia de múltiples figuras de apego puede ejercer un efecto protector cuando la figura cuidadora principal es negligente.

De todo lo descrito se concluye que la historia vincular temprana de las participantes se estructura a partir de condiciones de precariedad económica, carencias afectivas, pautas de crianza autoritarias y entornos relacionales violentos, que influyen en sus formas posteriores de vinculación afectiva. No obstante, reconocer dichas condiciones podría significar un primer paso de resistencia para prevenir la repetición de esos patrones.

Con respecto a la segunda categoría, las dinámicas vinculares de las participantes exponen una heterogeneidad de respuestas frente a dinámicas de poder como el control coercitivo y los procesos de desvalorización que condicionan sus posibilidades de acción. La violencia opera como una pedagogía que cosifica el cuerpo femenino anulando su subjetividad frente al poder del otro y a su vez sostiene el sistema estructural (Segato, 2022), y esto se muestra en los relatos de las participantes, cediendo, y posteriormente ejerciendo una resistencia activa. Dichas acciones convergen parcialmente con lo referido por Rodríguez (2018), quien destaca la identificación de resistencias ante el disciplinamiento de los roles reproductivos, para proteger los cuerpos y la salud de las mujeres. Mientras que en ciertos relatos se observa una resistencia persistente, en otros se manifiesta una resignación temporal ante la nueva dinámica familiar condicionada por el abandono económico

del agresor, lo que obliga a las mujeres a priorizar la subsistencia económica y familiar por sobre su propia autonomía subjetiva.

Asimismo, el aislamiento aparece como un factor de riesgo que erosiona las redes de contención primaria de las participantes. No obstante, los hallazgos evidencian ambivalencia en la percepción de las redes de apoyo. Esta dualidad no debe interpretarse como una incongruencia narrativa de las informantes sino como el reflejo de una limitada capacidad de respuesta del entorno social, condicionando el soporte, dado que no suele comprenderse la complejidad del vínculo traumático y la intermitencia del ciclo de la violencia. Pese a este escenario externo, las mujeres logran identificar y activar recursos personales como determinar el momento oportuno para buscar apoyo y acceder a servicios institucionales que al entrar en contacto con las redes de soporte estimulan su fortalecimiento individual y colectivo. En esa línea, Pignatiello (2017) señala que la superación de la violencia es posible con el fortalecimiento de la autoestima y la reconfiguración de los roles de género, procesos que permiten restituir la capacidad de agencia.

Finalmente, las vivencias relatadas muestran que las dinámicas de violencia no son hechos aislados, sino procesos configurados donde interseccionan la precariedad económica, el género y la desigualdad social. Estas condiciones, moldean los vínculos emocionales, familiares y sociales de las mujeres además de influir en la relación con la pareja. Estas situaciones en el ámbito íntimo son un reflejo de los sistemas estructurales de poder que atraviesa la vida de las informantes.

En cuanto a la tercera categoría, Carman y otros (2022) mencionan que la violencia de pareja genera afectaciones profundas en la autoestima, identidad, funciones cognitivas y la salud mental. A

ello se suman el aislamiento que afecta el desempeño laboral, la sobrecarga económica, desprotección de redes, y afectaciones físicas (Bardales, 2017). Estas afirmaciones coinciden con lo descrito por las participantes. No obstante, más allá de los síntomas asociados al bienestar psicológico, sus trayectorias de vida exponen una tensión constante entre el mandato social del cuidado y la precariedad económica estructural. Asimismo, los hijos se convierten en víctimas directas e indirectas de la violencia presentando afectaciones socioemocionales, coincidiendo con Bernal (2021), quien señala la presencia de manifestaciones depresivas, violentas y aislamiento social en niños afectados por violencia intrafamiliar.

La fragilidad de los vínculos paternofiliales descrita donde la figura paterna se presenta como inestable o violenta confirma los constructos culturales de masculinidad tradicional analizados por Sara-Lafosse (1984), y es que, ante esta ausencia del rol protector masculino, las participantes asumen una sobrecarga de labores productivas y reproductivas que genera un agotamiento profundo y debilitar la voluntad de la mujer. En sintonía con Ponce (2020), este marco no es una deficiencia individual, sino el reflejo condiciones inequitativas. La postergación del cuidado personal aparece como una estrategia de afrontamiento frente a las demandas del entorno familiar y el sistema de género.

5. Conclusiones

A través de este estudio se puede comprender que las experiencias de violencia en la infancia y en las relaciones de pareja moldean las formas de percibirse, vincularse y convivir. Los testimonios reflejan trayectorias marcadas por carencias afectivas, inestabilidad parental, precariedad económica, relacio-

nes de control y dependencia emocional en escenarios de desigualdad estructural.

La investigación evidenció una heterogeneidad de casos en el sentido que cada historia reveló dimensiones singulares de la violencia; no obstante, se hallaron convergencias en las historias vinculares tempranas y en los efectos psicosociales detectados. Esta dualidad permite concluir que la violencia de pareja es un problema configurado en la cultura patriarcal y operando como una continuidad de patrones aprendidos donde concurren ambivalencias afectivas como el miedo, el rechazo, el afecto, y la tolerancia hacia el maltrato. Se confirma que su impacto trasciende la esfera emocional, extendiéndose sobre la salud física, las dinámicas parentales, la autonomía económica y, principalmente, el bienestar integral de los hijos e hijas.

Se identificaron en los relatos como un aspecto en común, una marcada ambivalencia en la percepción de las redes de apoyo familiar que responde a una limitada capacidad de respuesta del entorno familiar y social, dado que no se suele comprender la complejidad del vínculo traumático y la naturaleza del ciclo de la violencia, generando desgaste en la red que acompaña, que suele condicionar el apoyo, profundizando el aislamiento de las mujeres y obligándolas a identificar estrategias como: seleccionar que información brindar para no ser juzgadas por el entorno.

Si bien en las participantes persisten secuelas derivadas de la violencia, los hallazgos sugieren que las experiencias de vida de las participantes no están limitadas por la afectación o trauma, se observa el despliegue de sus capacidades de agencia, el agenciamiento de recursos institucionales y el ejercicio de prácticas de resistencia de cara hacia la autonomía. Este proceso de realización personal y social,

aunque con tensiones, se presenta con mayor prudencia al momento de iniciar nuevos vínculos como nuevas formas de habitar la subjetividad y el deseo.

Los casos analizados sugieren que las experiencias tempranas de cuidado insuficiente, la precariedad económica y las desigualdades de género se entrelazan en trayectorias donde la violencia de pareja adquiere sentido y persistencia, aunque no de forma lineal, ni inevitable. La reproducción de estas dinámicas violentas en el ámbito íntimo refleja los sistemas estructurales de poder que atraviesan la vida de las informantes. Comprender este entramado desde la voz de las propias mujeres permite mirar dimensiones emocionales, relacionales y sociales frecuentemente invisibilizadas, y aporta insumos para orientar intervenciones sensibles a las experiencias de las mujeres y fundamentadas en una comprensión integral de sus condiciones sociales y relacionales.

6. Recomendaciones

Es importante fortalecer en los servicios públicos estrategias de intervención que consideren la ambivalencia del apoyo familiar y social, la dependencia emocional, el desgaste por la sobrecarga de cuidados y la necesidad de procesos terapéuticos sostenidos.

Incorporar el enfoque de apego seguro en los programas públicos de salud y protección social en las zonas periféricas de Lima Norte y garantizar intervenciones preventivas que incluyan a madres, padres, cuidadores y familias extensas.

Generar espacios comunitarios de apoyo mutuo, que reduzcan el aislamiento, fomenten tanto la autonomía emocional como económica y faciliten la identificación temprana de ciclos de violencia en las relaciones de pareja.

Referencias bibliográficas

- Amar, J., y Verdugo, M. (2006). Vínculo de apego en niños víctimas de la violencia intrafamiliar. *Psicología desde el Caribe*, 18, 1–15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301802>
- Argüello, M. (2024). *La violencia económica y patrimonial a través de las pensiones alimenticias y la precarización de las mujeres en el trabajo de cuidado*. [Trabajo de titulación de especialización, FLACSO Ecuador]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO Ecuador). <http://hdl.handle.net/10469/21685>
- Bardales, O., y Vásquez, H. (2012). *Feminicidio bajo la lupa*. MIMP.
- Bardales, O. (2017). *Consecuencias de la violencia contra la mujer: Informe cualitativo*. Cusco – Lima – San Martín, 2016. Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. <https://hdl.handle.net/20.500.12702/7>
- Bernal, D. (2021). *Afectaciones infantiles por violencia intrafamiliar* [Tesis de maestría]. Universidad Andina Simón Bolívar. <http://hdl.handle.net/10644/8424>
- Blossiers, C. (2019). Aproximaciones de la sociología de género hacia la violencia de la mujer en Lima Metropolitana. *Investigaciones Sociales*, 22(41). <https://doi.org/10.15381/is.v22i41.16792>
- Bowlby, J. (2023). *El apego. El apego y la pérdida* (Obra original publicada en 1969). Paidós.
- Carman, M., Lambkin, F. y Burgman, I. (2022). Long term recovery from intimate partner violence: Definitions by Australian women. *Journal of Family Violence*, 38, 747–760. <https://doi.org/10.1007/s10896-022-00389-3>

- Cyrulnik, B. (2021). *Psicoecología. El entorno y las estaciones del alma*. Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2024, agosto 17). *Nuevas madres, nuevas familias y nuevos apegos en la pareja* [Conferencia magistral]. Congreso Latinoamericano de Terapia de Pareja, Apego y Trauma Infantil (COLATEP). Zoom.
- Fries, L. (2000). Los derechos humanos de las mujeres: aportes y desafíos. En G. Herrera (Coord.), *Las fisuras del patriarcado: Reflexiones sobre feminismo y derecho* (pp. 45-63). FLACSO-Sede Ecuador; CONAMU. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/58035>
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc GRAW-HILL.
- Hernández Flórez, N., Klimenka, O., Beltrán, E., Vásquez, J., y Orozco, M. (2024). Aspectos psicosociales de la violencia de género y su incidencia en el feminicidio: una revisión sistemática. *Revista Estudios Psicológicos*, 4(3), 7-27. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2024.03.001>
- Holmes, J., y Slade, A. (2019). *El apego en la práctica terapéutica*. Desclée De Brouwer.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2023). Encuesta Demográfica y de Salud Familiar. *Desarrollo Infantil Temprano en Niñas y niños menores de 6 años de edad*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/6390044/5601773-desarrollo-infantil-temprano-en-ninas-y-ninos-menores-de-6-anos-de-edad-endes-2023.pdf?v=1716479257>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2025, 18 de noviembre). *INEI Perú registró 154 casos de feminicidio en el 2024*. <https://www.gob.pe/institucion/inei/noticias/1291805-inei-peru-registro-154-casos-de-feminicidio-en-el-2024>.
- López, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150004>
- Loubat, M., Ponce, P., y Salas, P. (2007). Estilo de apego en mujeres y su relación con el fenómeno del maltrato conyugal. *Terapia Psicológica*, 25(2), 113-121. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082007000200002>
- Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (2023). *Lista de locales activos del Programa Nacional Cuna Más*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/5365284/4804125-locales-existentes-disponibles-y-reactivados-al-31-08-23-1.pdf?v=1698984898>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2016). *Violencia basada en género. Marco conceptual para las Políticas Públicas y la acción del Estado*. <https://hdl.handle.net/20.500.12702/12>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2019, 4 de abril). *Decreto Supremo N.º 008-2019-MIMP, que aprueba la Política Nacional de Igualdad de Género*. Gobierno del Perú. <https://www.gob.pe/institucion/mimp/normas-legales/271118-008-2019-mimp>
- Otaño, D. (2025). Imaginarios sociales relacionados con la violencia de género en estudiantes y profesores del contexto universitario. *Revista Sexología y Sociedad*, 31(1), 76-102. <https://revsexologiaysociedad.sld.cu/index.php/sexologiaysociedad/article/view/818>
- Pérez, Y. (2022). *El apego y la violencia hacia las mujeres atendidas en los Centros de Emer-*

- gencia Mujer. Comas – Lima Perú 2022* [Tesis no publicada]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Pignatiello, A. (2017). *Proceso de subjetivación en mujeres que salen de relaciones violentas de pareja* [Trabajo de investigación]. Universidad Central de Venezuela. <https://www.aacademica.org/antonio.pignatiello/3>
- Ponce, C. (2020). *La comunicación en familias monoparentales con hijos de 3 a 5 años* [Tesis de licenciatura]. Universidad Antonio Ruiz de Montoya. <https://hdl.handle.net/20.500.12833/2091>
- Rodríguez, M. (2018). *Relaciones de pareja, violencia y resistencia: trayectorias de un grupo de mujeres de un centro poblado rural de la costa sur del Perú* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/12071>
- Romero, H. (2016). El estilo de apego en la mujer violentada. *Revista Científica y Tecnológica UPSE*, 3(3), 19–26. <https://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/8307/1/UPSE-RCT-2016-Vol.3-No.3-003.pdf>
- Sara Lafosse, V. (1984). Crisis familiar y crisis social en el Perú. *Revista de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 15-16, 99-112.
- Segato, R. (22 de enero de 2022). *Crueldad: pedagogías y contra pedagogías*. Lobo Suelto. <https://lobosuelto.com/crueldad-pedagogias-y-contra-pedagogias-rita-segato/>



María del Carmen Dávila Fuentes

Universidad Autónoma de Querétaro (México)

marycarmendavila@uaq.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0002-6073-1852>

Recibido: 8 de febrero de 2026

Aceptado: 12 de marzo de 2026

Publicado: 25 de junio de 2026

Habilidades digitales y disciplinares en psicología del trabajo: una propuesta tecnopedagógica basada en Recursos Educativos Abiertos (REA)

Resumen

Este artículo representa una propuesta tecnopedagógica basada en el diseño de Recursos Educativos Abiertos (REA) implementada en la asignatura de Calidad de Vida en el Trabajo (CVT) de la Licenciatura en Psicología del Trabajo (LPT) en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) dirigida al fortalecimiento de habilidades digitales y disciplinares en estudiantes de último semestre. Desde un enfoque cualitativo descriptivo, se analizó la experiencia formativa desarrollada con 22 estudiantes mediante la adaptación de la matriz de Habilidades Digitales de la UNAM, así como pruebas de desempeño, coevaluación y grupos focales. Los resultados reflejan la presencia de competencias digitales básicas, con limitaciones en niveles intermedios y especializados, así como la integración de herramientas digitales con contenidos disciplinares, por lo que el acompañamiento docente se convierte en un elemento base para orientar el diseño de REA dirigidos a su campo disciplinar y que estos sean pertinentes, éticos y aplicables en su entorno profesional. Esta experiencia permitió articular conocimientos con competencias digitales, enriqueciendo la capacidad del estudiantado para adaptar el conocimiento académico de forma aplicada. Se concluye que la participación estudiantil en el diseño de REA, representa una alternativa tecnopedagógica útil que no busca fragmentar la identidad disciplinar, sino actualizar estrategias ante las transformaciones sociales. Se reivindica lo humano en lo digital, posicionando a la psicología del trabajo como una disciplina aplicada que interviene en escenarios contemporáneos bajo el principio de la dignidad humana y la mejora de la calidad de vida en los niveles individual y organizacional.



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons BY-NC-SA 4.0

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20750456>

Sección: *General*

Palabras clave: psicología del trabajo; habilidades digitales, recursos educativos abiertos (REA); educación superior; calidad de vida en el trabajo (CVT).

Digital and disciplinary skills in Work Psychology: A Techno-pedagogical proposal based on Open Educational Resources (OER)

Abstract

This article presents a techno-pedagogical proposal based on the design of Open Educational Resources (OER) implemented in the Quality of Working Life (QWL) course of the Bachelor's Degree in Work Psychology at the Autonomous University of Querétaro (UAQ). The study aimed to strengthen digital and disciplinary skills among final-semester students. Using a qualitative-descriptive approach, the formative experience of 22 students was analyzed through an adaptation of the UNAM Digital Skills Matrix, performance tests, co-evaluation, and focus groups. Results show the presence of basic digital competencies with limitations at specialized levels, emphasizing that faculty guidance is essential for designing relevant, ethical, and applicable OER. This experience facilitated the articulation of disciplinary knowledge with digital skills, enhancing the students' ability to adapt knowledge in an applied manner. It is concluded that student participation in OER design is a valuable alternative that does not seek to redefine the field's object of study, but rather to update strategies in response to social transformations. This approach reclaims the human element within the digital realm, positioning Work Psychology as an applied discipline that intervenes in contemporary professional settings under the principle of human dignity and the improvement of quality of working life at both individual and organizational levels.

Keywords: *Work Psychology; Digital Skills; Open Educational Resources (OER); Higher Education; Quality of Working Life (QWL).*

Introducción

Actualmente y desde hace décadas, la presencia de procesos de digitalización han impactado progresivamente la circulación del conocimiento, sistemas educativos, entornos laborales, formas de producción, por mencionar algunos; Castells (2024) señala que estos cambios deben ser comprendidos no solo por la incorporación tecnológica, sino por la configuración de la sociedad con estructura en redes, en donde el trabajo, la educación y la vida misma, se reorganizan y plantean nuevas formas de interactuar, comunicar e informar. En la educación superior, estas transformaciones permiten observar una brecha digital que no se limita a la falta de acceso infraestructura tecnológica o de dispositivos, sino que incluye el grado de literacidad digital, el desarrollo de competencias y capacidades críticas que permiten al estudiantado, interactuar activa y significativamente con tecnologías digitales en diferentes contextos (Selewyn, 2010), situación que adquiere relevancia en la formación profesional en donde el dominio instrumental de las tecnologías parece insuficiente sino se acompaña de objetivos pedagógicos, éticos y disciplinares que orienten su uso y afiancen sus herramientas profesionales previas a su incorporación al trabajo.

Bajo la idea de que hablar de habilidades digitales en educación superior implica avanzar más allá del manejo de herramientas, Selewyn (2010) advierte que las desigualdades digitales también se distinguen en la forma en las que las personas interpretan, valoran y usan la tecnología en situaciones concretas, como lo son a) qué decisiones toman

al buscar información, b) cómo identificar fuentes confiables, c) qué estilo de comunicación se usa en espacios híbridos, así como la huella que dejan y d) cómo gestionan los riesgos, por lo que desde esta mirada, la brecha digital se relaciona con literacidades y competencias que abarcan aspectos cognitivos, sociales y éticos, elementos especialmente relevantes en la formación profesional, en donde decisiones en relación al uso de tecnologías digitales se pueden traducir en consecuencias que pueden afectar a terceros si no se realiza con responsabilidad.

En consecuencia, la formación universitaria enfrenta el reto de promover habilidades digitales críticas, contextualizadas y transferibles, y no solo destrezas instrumentales, pues como lo menciona Katz (2018), integrar tecnología de manera transversal exige flexibilidad para evitar un determinismo tecnológico y, al mismo tiempo, preparar a los estudiantes para gestionar disrupciones, lo que supone comprender que las tecnologías no “mejoran” automáticamente el aprendizaje ni la práctica profesional, sino que su potencial depende de criterios pedagógicos y de una intencionalidad formativa clara. Por su parte, Guzmán y Escudero (2016) subrayan que las modalidades mediadas por tecnología deben superar la simple reproducción del modelo tradicional, promoviendo procesos activos, reflexivos y orientados a la resolución de problemas, dicho lo anterior, la competencia digital universitaria se puede identificar como la capacidad de actuar con sentido en entornos digitales ya sea para buscar, evaluar, crear, comunicar, colaborar o interactuar de forma pertinente contemplando aspectos éticos y adaptando el formato al público o sus usuarios finales.

A nivel global, organismos internacionales insisten en la necesidad del fortalecimiento de una edu-

cación de calidad, inclusiva y equitativa, que estratégicamente incorpore tecnologías de la información y comunicación. Por su parte, la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, manifiesta explícitamente el papel de la educación y la innovación tecnológica como eje para la disminución de la desigualdad y favorecer el desarrollo social. Schwab (2016) por su parte, caracteriza la denominada Cuarta Revolución Industrial, al señalar la convergencia de tecnologías digitales, físicas y biológicas, que han traído consigo transformaciones profundas en las formas de aprender y trabajar; es en este contexto de cambios el lugar en donde las instituciones de educación superior enfrentan el reto de formar estudiantes no solo para participar de estos escenarios cambiantes, sino en su comprensión crítica y la forma en la que se incidirá desde sus propios campos disciplinares.

Cabe recalcar que la incorporación de tecnologías en la educación superior, no es garantía de calidad en los procesos de aprendizaje de calidad, y que su potencial depende de un marco pedagógico que guíe su uso, en donde las tecnologías digitales operan como una herramienta de mediación que reconfigura espacios profesionales y de aprendizaje, así como la capacidad institucional para integrarlas de forma consistente en los proyectos formativos como lo señalan autores como Cela-Ranilla et al. (2017) y Guzmán y Escudero (2016), en este sentido, Katz (2018) advierte que las tecnologías deben asumirse como parte de una estrategia transversal que prepare a los estudiantes para gestionar la incertidumbre y la disrupción, y no como un fin en sí mismas, lo que implica superar enfoques meramente instrumentales y avanzar hacia propuestas formativas que articulen conocimientos disciplinares sólidos mediante habilidades digitales contextualizadas.

En el campo de la psicología del trabajo, la disciplina ha tenido como objeto de estudio los procesos psicológicos y psicosociales que emergen de la relación entre las personas, el trabajo y las organizaciones, así como las condiciones en las que dicha relación se configura y sus efectos en la salud, el bienestar, el desempeño y la calidad de vida en el trabajo (Peiró, 1990). Este objeto de estudio ha sido enriquecido por desarrollos posteriores que profundizan en la experiencia subjetiva del trabajo y en los factores organizacionales e individuales que inciden en el desgaste profesional y el bienestar, como lo señalan los planteamientos de Maslach, Schaufeli y Leiter (2001), o la teoría de las Demandas y los Recursos Laborales (DRL), propuesta por Bakker y Demerouti (2013), que explica cómo las características del trabajo se organizan en demandas y recursos con efectos diferenciados sobre el bienestar, la motivación y el desempeño, por lo que en la era digital, la psicología del trabajo no se redefine como un nuevo campo disciplinar, sino que se actualiza a partir de las transformaciones tecnológicas que median, en distinto grado, las formas de organizar el trabajo, de intervenir sobre los contextos laborales y de comunicar conocimiento aplicado, por lo que la tecnología se entiende como un medio que reconfigura las condiciones en las que se desarrollan los procesos psicológicos vinculados al trabajo, y no como el eje explicativo central del fenómeno laboral, siendo esta actualización contextual, la que visibiliza la necesidad de una formación profesional capaz de integrar competencias disciplinares con habilidades digitales críticas y éticamente situadas, congruentes con los escenarios contemporáneos de actuación de quienes ejercen la profesión.

Ante tal contexto, esta propuesta formativa encuentra su pertinencia en los principios del Modelo Educativo Universitario 2023 de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), que considera la formación profesional como un proceso en el que de forma integral desarrolla habilidades disciplinares y transversales, enfatizando el pensamiento crítico, la ética y el compromiso social. El MEU 2023 abre la puerta al diseño de experiencias de aprendizaje situadas y multimodales que articulen el conocimiento académico con contextos reales de actuación profesional, que promuevan el uso reflexivo de tecnologías digitales como mediaciones para el aprendizaje y para la transferencia de conocimiento. Es en este escenario, en el que la participación del estudiantado como diseñadores de REA, representa una estrategia coherente como medio para fomentar el aprendizaje significativo e intervenciones profesionales supervisadas, con el fin de que sean aplicadas en sus poblaciones.

De manera general, la Licenciatura en Psicología del Trabajo FPSYE-UAQ, tiene como objetivo que, a través de una formación crítica, participativa y permanentemente actualizada, el estudiante logre ajustar su quehacer profesional más a las necesidades sociales que están encaminadas a incrementar la calidad de vida del trabajador, bajo esta premisa y considerando los constantes cambios del entorno, aún persiste en los programas académicos una brecha entre la formación disciplinar y el desarrollo de habilidades y competencias orientadas a intervenir, comunicar y/o difundir el conocimiento creciente en la educación superior, y particularmente escasa evidencia empírica de experiencias formativas que, de forma explícita articulen contenidos disciplinares de la psicología del trabajo en estos ambientes.

Los REA en este contexto, figuran como una de las múltiples alternativas tecnopedagógicas que poseen por su esencia, democratizan el acceso al conocimiento y en este caso con un aprendizaje situado, pues en sintonía con las directrices de la UNESCO (2015) el carácter abierto de un recurso, no es solo por su disponibilidad pública, sino por la versatilidad en la que pueden adaptarse a su uso y distribución, desdibujando barreras para la colaboración académica, social y en este caso profesional. En esta experiencia, los REA operan como puente entre universidad y sociedad en distintos niveles (individuos, grupos, organizaciones), al trasladar lenguaje especializado en uno comprensible, transferible y culturalmente pertinente.

En el plano de la educación superior, el diseño de REA, se puede considerar no solo como producto, sino como proceso de enriquecimiento formativo al atravesar etapas que van desde la búsqueda y selección de contenidos, la elección y adaptación de la narrativa pedagógica, la toma de decisiones técnicas en cuanto al formato y accesibilidad, y transversalmente aspectos éticos relacionados con la autoría, licencias y usos de fuentes, como lo señala D'Antoni (2009); UNESCO (2015) precisa que su elaboración requiere competencias para la comunicación, creación de contenido y participación en redes de conocimiento. Por su parte Santos y Abadal (2022) describen los distintos niveles de jerarquía, tamaño de los recursos, combinaciones de piezas, opciones de herramientas para su diseño, que permiten diseños desde unidades pequeñas, hasta colecciones completas, múltiples formatos, lo que permite ajustarse a públicos y necesidades concretas, en donde la flexibilidad es un criterio relevante cuando se apuesta por escalar el aprendizaje universitario hacia escenarios labo-

rales diversos, con grados de acceso a la información heterogéneos y diferencias individuales en los usuarios finales.

Para el campo de la psicología del trabajo, este enfoque adquiere pertinencia porque la disciplina, además de analizar e intervenir en contextos laborales, también requiere comunicar conocimiento aplicado de manera clara, ética y útil, pues en la práctica profesional, la promoción del bienestar y de la calidad de vida en el trabajo suele depender de la capacidad para traducir conceptos técnicos en recomendaciones comprensibles, así como para diseñar recursos que apoyen la prevención y la promoción de la salud en el trabajo. En consecuencia, el diseño de REA puede comprenderse como una competencia profesional emergente, que no sustituye las competencias clásicas de evaluación e intervención, sino que las enriquece, mediante el incremento de herramientas para la profundización y aplicación del conocimiento y su divulgación orientados a públicos adultos en contextos vinculados al trabajo.

Desde una mirada tecnopedagógica, el valor de los REA no reside únicamente en "usar tecnología", sino en integrar intencionalmente herramientas digitales con criterios de enseñanza-aprendizaje y con contenidos disciplinares específicos, y esta integración cobra sentido cuando la producción del recurso se orienta a necesidades sociales concretas (por ejemplo, promover hábitos de autocuidado, mejorar la gestión del tiempo, fortalecer cultura de buen trato o informar sobre derechos laborales), y cuando se diseñan materiales accesibles a condiciones reales de vida y trabajo, así los REA permiten articular formación universitaria, responsabilidad social y transferencia de conocimiento, al tiempo que promueven habilidades digitales que suelen quedar relegadas a niveles instrumentales al

participar en el diseño de contenido, comunicación multimodal, adecuación a públicos y evaluación de la utilidad del material de forma situada.

A partir de lo anterior, el propósito de este artículo es analizar una experiencia formativa desarrollada en la asignatura de Calidad de Vida en el Trabajo de la Licenciatura en Psicología del Trabajo, en la que el diseño de Recursos Educativos Abiertos se utilizó como estrategia tecnopedagógica para fortalecer de manera articulada las habilidades digitales y disciplinares del estudiantado, cuyo objetivo es identificar el grado de desarrollo de dichas habilidades en estudiantes de último semestre y analizar el aporte del diseño colaborativo de REA, orientado por el modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) propuesto por Mishra y Koheler (2006) como referente ampliamente utilizado en investigación educativa que permite analizar la relación entre conocimiento el contenido, las decisiones pedagógicas y el uso de tecnología en experiencias educativas mediadas digitalmente, cuya literatura reciente advierte que el modelo TPACK debe comprenderse como constructo complejo, dinámico y situado, cuya operacionalización requiere claridad sobre las dimensiones del conocimiento que se valora y la interpretación de los resultados (Schmid et al., 2024). Para los fines de esta investigación, el modelo funge como marco orientador tanto para el diseño de la experiencia formativa docente como para analizar la manera en que el estudiantado articula saberes disciplinares, pedagógicos y tecnológicos en la producción de REA dirigidos a la promoción del bienestar biopsicosocial en contextos de trabajo.

A partir de este objetivo, se proponen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es el perfil de habilidades digitales y disciplinares de estudiantes

de 8vo semestre de la Licenciatura en Psicología del Trabajo, antes de la implementación tecnopedagógica basada en el diseño de REA? y ¿cómo impacta tal estrategia bajo la metodología TPACK al integrar habilidades para la intervención en la CVT?

Método

Se adoptó una metodología mixta, mediante un estudio de estudio de caso de alcance descriptivo analítico, orientado a explorar el desarrollo de habilidades digitales y disciplinares en estudiantes de último semestre en una licenciatura, con el fin de caracterizar tanto las habilidades, como el proceso formativo implicado en su desarrollo. Esto permite una experiencia educativa concreta, en un contexto institucional y disciplinar específico, sin pretender generalizar sus resultados estadísticos, aunque con potencial de transferencia teórica y metodológica.

Contexto de las y los participantes

Esta investigación se efectuó en la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro con la participación la generación 2019–2024 de la Licenciatura en Psicología, área del Trabajo pertenecientes Centro Universitario, integrada por 22 estudiantes activos (11 del turno matutino y 11 del turno vespertino), quienes cursan el último año de su formación profesional.

La fase diagnóstica se realizó durante el séptimo semestre de la licenciatura, mientras que la fase de implementación de la propuesta tecnopedagógica se desarrolló en el octavo semestre, en el marco de la asignatura Calidad de Vida en el Trabajo. La participación fue voluntaria y se garantizó la confidencialidad de la información, con fines exclusivamente académicos y de investigación.

Procedimiento

El estudio se desarrolló en cuatro etapas secuenciales:

1. Diagnóstico y caracterización del perfil de habilidades digitales y disciplinares del estudiantado.
2. Diseño colaborativo de una estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en la creación de Recursos Educativos Abiertos, orientados a la promoción del bienestar biopsicosocial de adultos en contextos de trabajo.
3. Co-evaluación de los REA elaborados, mediante criterios consensuados de pertinencia, calidad y utilidad.
4. Autoevaluación de la integración de conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares a partir del marco TPACK.

Este proceso fue acompañado por la docente-investigadora en un rol de facilitación pedagógica, priorizando la reflexión, la toma de decisiones informadas y la aplicación del conocimiento disciplinar en contextos reales de intervención.

Instrumentos y técnicas de recolección de información

1. Diagnóstico de habilidades disciplinares y digitales

Para la recolección de datos, se diseñó un instrumento de autoinforme en el que se integran las exigencias del perfil del profesional en psicología del trabajo y los estándares de alfabetización digital aplicables al contexto nacional. Con el objetivo de asegurar la pertinencia y claridad del instrumento, su contenido se sometió a validación mediante juicio de expertos especialistas en el área de tecnología educativa, quienes tras sus observaciones posibilitaron la versión final del instrumento diagnóstico.

Ambos elementos del instrumento fueron evaluados mediante una escala tipo likert de seis puntos, incluyendo el valor 0=desconocimiento del tema o ausencia total a la exposición de dicha habilidad y el rango de 1 a 5 como grado de expertise percibida en donde el 1=iniciación y 5=experto, para determinar el grado de experticia percibida.

1.1 Eje de habilidades digitales

Para este eje, se utilizó la matriz de habilidades digitales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2014), dada su solidez al integrar estándares internacionales de certificación en TIC como ICDL (International Computer Licence Driving), ComPTIA (Computing Technology Industry Association), ISTE (International Society of Technology in Education) y PISA (Program for International Student Assessment), así como criterios nacionales de CONOCER (Consejo Nacional de Normalización y Certificación) y pautas de alfabetización informativa de la ACR (Association of Colleges and Research Libraries).

Esta sección permitió operacionalizar ocho dimensiones: 1) Acceso a la información, 2) comunicación y colaboración en línea, 3) seguridad de la información, 4) procesamiento y administración de la información, 5) manejo de medios, 6) características de las computadoras, 7) ambientes virtuales de aprendizaje y 8) recursos y herramientas tecnológicas de apoyo a la enseñanza.

1.2 Eje de competencias disciplinares

Las competencias disciplinares se evaluaron, forman parte del plan de estudios vigente de la Licenciatura en Psicología del Trabajo, el cual delimita dos categorías esenciales: 1) *Competencias a nivel formativo*: capacidad crítica, científica, de decisión,

creativa, investigativa y compromiso social y, 2) *A nivel de conocimientos y habilidades*: conocimiento de la realidad como globalización, trabajo interdisciplinario, conocimiento en los procesos de trabajo, formación profesional y manejo de información.

2. **Grupos focales**

Se realizaron grupos focales como técnica cualitativa para el co-diseño de la estrategia de intervención y la definición de criterios del proyecto integrador. Los grupos focales permitieron recuperar experiencias de prácticas profesionales, conocimientos previos y reflexiones colectivas sobre la promoción del bienestar biopsicosocial en contextos laborales, así como sobre el uso de tecnologías digitales para la comunicación y divulgación de contenidos.

3. **Co-evaluación de los Recursos Educativos Abiertos**

La co-evaluación de los REA se realizó mediante un formulario digital anónimo con escala Likert, que incluyó indicadores de pertinencia temática, adaptación a adultos que trabajan, enfoque salutogénico, accesibilidad, creatividad, utilidad y claridad comunicativa. Asimismo, se incorporaron preguntas abiertas para la retroalimentación cualitativa.

4. **Autoevaluación basada en el modelo TPACK**

Se aplicó una encuesta de autoevaluación basada en el modelo TPACK (Mishra & Koehler, 2006), compuesta por 15 ítems organizados en las dimensiones de conocimiento del contenido (CK), pedagógico (PK), tecnológico (TK) y sus intersecciones. La escala permitió identificar la percepción del estudiantado sobre la integración de estos conocimientos en el proceso de diseño de los REA.

Estrategia de análisis de datos

Los datos cuantitativos fueron analizados mediante estadística descriptiva, utilizando frecuencias, porcentajes y promedios para caracterizar los niveles de habilidades digitales, competencias disciplinares y resultados de las evaluaciones. Los datos cualitativos provenientes de los grupos focales y comentarios abiertos se analizaron mediante categorización temática, identificando patrones recurrentes relacionados con el contenido, la didáctica y el uso de la tecnología en los REA. La triangulación de técnicas e instrumentos permitió fortalecer la validez del análisis y ofrecer una comprensión integrada del proceso formativo.

Resultados

1. **Caracterización general de las y los participantes y condiciones de desempeño**

La población participante estuvo conformada por 22 estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Psicología del Trabajo campus CU, con distribución equitativa entre turnos matutino y vespertino (11 y 11). La composición fue mayoritariamente femenina (73%), con edad promedio de 22 años. En términos de trayectoria formativa, el estudiantado reportó un acumulado promedio de 450 horas de prácticas profesionales al momento del estudio, con expectativa de alcanzar 750 horas al cierre del programa.

Estas características ubican al grupo en un punto avanzado de la formación profesional, en el que las y los estudiantes ya han tenido contacto sostenido con escenarios organizacionales reales, influyendo de manera directa en dos aspectos centrales del estudio: a) la lectura disciplinar que el estudiantado realiza al seleccionar temas y proponer mensajes para públicos trabajadores; y b) la pertinencia pragmática con la que evalúan la utilidad de un

recurso (qué sirve, qué se entiende, qué se aplicaría en un espacio laboral).

Adicionalmente, la distribución del tiempo semanal entre clases y prácticas presenta diferencias relevantes por turno. En el matutino, las y los estudiantes reportaron en promedio 52.6 horas semanales combinadas, destinando una proporción mayor a clases presenciales; en el vespertino, el promedio fue de 60.6 horas semanales y se reportaron más horas dedicadas a prácticas profesionales. Esta diferencia es importante porque sugiere cargas y ritmos distintos, con implicaciones potenciales en disponibilidad de tiempo, energía y oportunidades de producción creativa durante el diseño de los REA. Dicho contexto aporta un marco para interpretar por qué ciertos formatos (por ejemplo, manuales digitales) tienden a obtener mejores evaluaciones que otros que requieren mayores habilidades de producción audiovisual, edición o trabajo iterativo (podcasts con video y reels).

2. Resultados del diagnóstico de competencias disciplinares

En relación con las competencias disciplinares asociadas al perfil del psicólogo del trabajo, los resultados muestran una percepción positiva concentrada en competencias formativas vinculadas con la capacidad crítica y el compromiso social (64%), seguidas por la capacidad creativa (59%). También se obser-

varon valoraciones positivas (50%) en dimensiones como conocimiento de la realidad/globalización, capacidad de decisión, conocimiento de los procesos de trabajo y manejo de la información.

Este perfil sugiere un estudiantado que se reconoce con fortalezas en la dimensión ética-social y en una postura reflexiva frente al trabajo y los contextos organizacionales. Estas competencias son coherentes con el horizonte profesional de la psicología del trabajo cuando se orienta a la promoción del bienestar y la calidad de vida laboral. Sin embargo, al observar las percepciones negativas, aparecen áreas de oportunidad particularmente relevantes para un proyecto con foco tecnopedagógico: capacidad científica (32%), además de una tensión en la misma capacidad creativa (27%) que simultáneamente aparece como fortaleza y como punto de mejora.

Esta doble aparición de la creatividad es significativa, no se trata de que el estudiantado “no sea creativo”, sino de que la creatividad como competencia puede operar en dos planos distintos: (a) creatividad como disposición general (idear, proponer), y (b) creatividad como capacidad de producción en un artefacto comunicativo concreto (diseñar un recurso para otros, con narrativa, formato y estética). La evidencia posterior de coevaluación refuerza esta interpretación, en varios recursos, el contenido disciplinar se valora como pertinente, pero el reto se desplaza hacia la co-

Tabla 1. Nivel de desarrollo percibido en habilidades disciplinares del plan de estudios vigente, diagnosticado previo a la asignatura “Calidad de Vida en el Trabajo”

	1. CAPACIDAD CRÍTICA	2. CAPACIDAD CIENTÍFICA	3. CAPACIDAD DE DECISIÓN	4. CAPACIDAD CREATIVA	5. CAPACIDAD INVESTIGATIVA	6. COMPROMISO SOCIAL	7. CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD COMO GLOBALIZACIÓN	8. FORMACIÓN PARA EL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO	9. CTO. DE LOS PROCESOS DE TRABAJO	10. FORMACIÓN PROFESIONAL	11. MANEJO DE INFORMACIÓN
Positivos	64%	27%	50%	59%	36%	64%	50%	41%	50%	45%	50%
Neutros	23%	41%	41%	14%	50%	18%	36%	45%	41%	45%	45%
Negativos	14%	32%	9%	27%	14%	18%	14%	14%	9%	9%	5%

Fuente: Elaboración propia

municación, el lenguaje y el diseño del material para sostener atención y el compromiso de usuarios.

3. Resultados del diagnóstico de habilidades digitales (dimensiones e indicadores)

El análisis del diagnóstico de habilidades digitales muestra un perfil predominantemente intermedio, sin presencia de niveles extremos (0 = nulo y 5 = experto) en las dimensiones evaluadas, lo que indica una base funcional y homogénea, pues los grupos sí usan tecnología, pero no necesariamente la domina para fines especializados.

A. Dimensiones mejor posicionadas: La dimensión con mejor desempeño fue comunicación y colaboración en línea, ubicada en un grado moderado avanzado. Esta fortaleza es consistente con los hábitos digitales universitarios contemporáneos, como lo son: el uso frecuente de correo, chat, herramientas colaborativas y plataformas que facilitan el trabajo en equipo. Le siguen, en nivel intermedio, acceso

a la información, ambientes virtuales de aprendizaje, procesamiento y administración de información y manejo de medios.

B. Dimensiones con mayor rezago: La dimensión con menor desarrollo fue recursos y herramientas tecnológicas de apoyo a la enseñanza, concentrada en nivel de "bajo" (1), aquí se agrupan habilidades que suelen marcar la diferencia entre un uso cotidiano de tecnología y un uso profesional o de diseño, en lo relativo a sitios web, software especializado, simuladores y sensores, redes, y lenguajes de programación. Aunque estas habilidades no son un requisito para ejercer psicología del trabajo, sí se vuelven relevantes en un contexto de producción de recursos digitales, especialmente cuando se busca elaborar materiales robustos, accesibles y adaptables (por ejemplo, una página estructurada, un blog con navegación adecuada o un repositorio organizado).

Tabla 2. Clasificación de habilidades digitales por dimensión en universitarios de Psicología del Trabajo 2024

GRADO DE HABILIDAD	PROMEDIO	LUGAR	RESULTADOS POR INDICADOR
Moderado avanzado	4.05	1°	2. Comunicación y colaboración en línea.
Moderado intermedio	3.78	2°	1. Acceso a la información.
	3.75	3°	7. Ambientes virtuales de aprendizaje.
	3.61	4°	4. Procesamiento y administración de la información.
	3.43	5°	6. Características de las computadoras.
	3.36	6°	5. Manejo de medios.
	3.12	7°	3. Seguridad de la información.
Bajo	1.76	8°	8. Recursos y herramientas tecnológicas de apoyo a la enseñanza

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Clasificación de indicadores de habilidades digitales de estudiantes de Psicología del Trabajo 2024

GRADO DE HABILIDAD	PROMEDIO	LUGAR	RESULTADOS POR INDICADOR
Grado moderado (avanzado)	4.70	1°	6.4. Equipo móvil.
	4.50	2°	2.2. Correo electrónico.
	4.24	3°	1.2. Servicios en línea.
	4.20	4°	4.3. Presentaciones digitales
	4.07	5°	2.3. Chat.
Grado moderado (intermedio)	3.99	6°	2.5. Dispositivos móviles.
	3.95	7°	4.1. Procesador de textos.
	3.95	8°	5.1. Imagen.
	3.95	9°	2.1. Trabajo colaborativo: blog y documentos compartidos.
	3.85	10°	1.3. Uso del navegador.
	3.75	12°	2.4. Redes sociales.
	3.75	13°	7.1. Plataformas educativas.
	3.55	14°	4.2. Hoja de cálculo.
	3.41	15°	3.2. Usuarios y contraseñas.
	3.32	16°	6.2. Organización de la información.
	3.27	17°	3.3. Navegación segura por internet.
	3.24	18°	1.1. Búsqueda de información
	3.16	19°	3.4. Uso seguro de dispositivos móviles, correo electrónico y redes sociales
	3.13	20°	5.3. Video.
	3.02	21°	5.2. Audio.
Grado moderado (básico)	2.95	22°	6.3. Periféricos.
	2.75	23°	6.1 Hardware y unidades de almacenamiento.
	2.75	24°	4.4 Bases de datos.
	2.65	25°	3.1 Virus y antivirus.
	2.38	26°	8.1 Sitios web.
Grado bajo (conciencia)	1.99	27°	8.5 Software específico.
	1.92	28°	8.2 Algoritmos.
	1.85	29°	8.6 Redes.
	1.36	30°	8.4 Simuladores y sensores.
	1.06	31°	8.3 Lenguajes de programación.

Fuente: Elaboración propia

Al observar los indicadores con mejor posición, aparecen habilidades de uso diario como, uso de correo electrónico, chat, presentaciones digitales, servicios en línea y equipo móvil, en contraste, los indicadores de menor dominio corresponden a herramientas de producción más complejas (software específico), así como a componentes técnicos (algoritmos, redes, simuladores/sensores y programación). Esta estructura confirma que el estudiantado opera con solvencia en tecnologías de comunicación y consumo/gestión de información, pero requiere acompañamiento cuando se trata de crear productos digitales con estándares de calidad, accesibilidad y utilidad para públicos externos.

Este hallazgo refrenda el sentido de este trabajo, pues cuando el objetivo formativo no es “usar tecnología”, sino integrarla al contenido disciplinar para producir un recurso dirigido a trabajadores, se requieren habilidades que no siempre se desarrollan espontáneamente en la vida digital cotidiana.

4. Resultados del co-diseño, del conocimiento disciplinar a un REA

El proceso de co-diseño permitió recuperar experiencias de prácticas profesionales y discutir obstáculos reales que enfrenta una persona adulta trabajadora para acceder a recursos de autocuidado y promoción del bienestar en el trabajo. Esta etapa operó como un puente entre lo disciplinar y lo tecnopedagógico, así que en lugar de crear REA siguiendo un formato, el grupo definió primero para qué y para quién, incorporando criterios de pertinencia, enfoque salutogénico, utilidad y condiciones reales de acceso.

Un aspecto relevante del co-diseño es que ayudó a convertir temas amplios (bienestar, estrés, equilibrio vida-trabajo) en propuestas comunicables con intención preventiva o promocional, es decir, la decisión del formato (manual, podcast, blog o redes) fue vinculada a la posibilidad de llegar a públicos que no necesariamente buscan “psicología”, pero sí necesitan herramientas prácticas.

Tabla 4. REA diseñados por el estudiantado que cursó Calidad de vida en el trabajo

TEMA	FORMATO REA	# INTEGRANTES	SEXO		PROMEDIO
			M	H	
1. Vida en movimiento	Manual con actividades interactivas y vínculos a otros recursos	2	2	0	Matutino
2. Cultura del buen trato en el trabajo	Manual digital con vínculos a otros recursos	2	2	0	Matutino
3. Equilibrio vida y trabajo	Videos educativos para redes sociales	2	2	0	Matutino
4. Prevención de adicciones a consecuencia del estrés	Contenido para Instagram (reels, historias, publicaciones)	2	2	0	Matutino
5. Higiene del sueño	Podcast	3	3	0	Matutino
6. Gestión del tiempo	Página de Instagram	1	1		Vespertino
7. Bienestar personal en el trabajo	Podcast	2	2	0	Vespertino
8. Derechos laborales	Página de Instagram	2	1	1	Vespertino
9. Higiene del sueño	Blog	2	1	1	Vespertino
10. Equilibrio vida y trabajo	Podcast con video	2	0	2	Vespertino
11. Inclusión laboral	Blog	2	0	2	Vespertino
12. Gestión emocional	Podcast (solo audio e imagen fija)	1	1	0	Vespertino

Fuente: Elaboración propia

5. Coevaluación de los REA: análisis de patrones por formato y por criterio

Se coevaluaron 12 REA en cuatro formatos: manuales digitales (2), contenido para redes (4), podcasts (4) y blogs (2). La valoración global fue positiva (promedios por encima de 8). Sin embargo, el valor analítico está en los contrastes que se detallan a continuación.

5.1. Manuales digitales: mayor aceptación y claridad aplicada

Los manuales digitales fueron los mejor evaluados (promedio 9.6 sobre 10), los comentarios positivos se concentraron en estructura, limpieza visual y facilidad de uso, además de una percepción de “cumple expectativas” para el público objetivo. Las áreas de mejora se orientaron a la organización (índices, enlaces, navegación), reducción de redundancias y enriquecimiento con secciones de reflexión o recursos audiovisuales.

En este contexto, se llega a la conclusión de que los manuales favorecen la integración de contenido disciplinar con lógica pedagógica (secuencias, ejercicios, progresión), además, requieren habilidades digitales moderadas, pero no necesariamente complejas, lo que facilita alcanzar un producto de alta calidad con apoyo docente.

5.2. Contenido para redes: buen diseño visual, reto en profundidad y utilidad

El contenido para redes obtuvo un promedio de 8.7 en la escala del 1 al 10, se valoró la estética y la claridad cuando el mensaje era breve, pero emergieron retos vinculados a hacerlo práctico y evitar caer en frases generales, también apareció la necesidad de ajustar el contenido al algoritmo y a la interacción (formatos variados, publicaciones frecuentes, historias, etc.).

En este ejercicio se interpreta que el formato para redes exige síntesis, narrativa y técnicas de retención y aunque el estudiantado se mueve con familiaridad en la plataforma, la exigencia cambia al crear contenido para adultos trabajadores, cuyo reto es “ser atractivo” sin perder contenido útil ni rigor.

5.3. Podcasts: fuerte en discurso, vulnerable en producción y dinamismo

Los podcasts obtuvieron el promedio más bajo (8.1), se valoró la naturalidad y la estructura cuando se lograba un tono conversacional, pero se señalaron áreas de mejora consistentes, falta de interacción, dinamismo, edición, duración y pruebas previas. En podcasts con video, se agregaron observaciones sobre iluminación, encuadre, introducciones y guías de navegación con frases como “¿desde qué minuto empieza el tema?”.

En este contexto se interpreta tal evidencia como una frontera clara entre habilidades digitales cotidianas y habilidades de producción, pues no basta saber “grabar”; se requieren criterios de diseño comunicativo (ritmo, voz, guion flexible), edición y experiencia del usuario, además de que este formato demanda más tiempo y competencias especializadas, lo cual puede verse afectado por la carga semanal reportada, particularmente en el turno vespertino.

5.4. Blogs: contenido completo, reto en creatividad y actualización

Los blogs promediaron 8.3, se valoró la completitud y la galería fotográfica cuando existía, pero se reportó necesidad de modernizar estructura, mejorar creatividad y vincular materiales en un solo espacio (hipervínculos, lecturas recomendadas, retroalimentación).

En este caso, se concluye que el blog exige organización de información, jerarquización y navegación, habilidades asociadas precisamente con la dimensión digital menos desarrollada (recursos y herramientas tecnológicas de apoyo a la enseñanza) razón que puede explicar por qué la calidad percibida no se eleva al nivel de los manuales.

6. Síntesis cualitativa de la coevaluación

Al agrupar los comentarios, emergen patrones consistentes en tres ejes:

- 1. Estructura y organización:** necesidad de índices, enlaces, orden lógico y claridad.
- 2. Creatividad y atractivo:** mejorar narrativa, diseño visual y elementos interactivos.
- 3. Accesibilidad y usabilidad:** reducir exceso de texto, adaptar a plataformas, legibilidad.

Estos tres ejes indican que el desafío no está solo en “tener información correcta”, sino en convertirla en un recurso que se use, que sostenga atención, que se entienda, que sea práctico y que responda a la vida real de una persona trabajadora, esto desde el punto de vista disciplinar, representa un hallazgo es especialmente relevante porque implica que la promoción del bienestar no depende únicamente del contenido, sino del modo en que se comunica y se vuelve accesible.

7. Resultados de la autoevaluación TPACK

La autoevaluación TPACK mostró un desempeño global positivo, con alta concentración de respuestas en niveles de acuerdo con respecto al proceso de diseño del REA. Como se muestra en la tabla 5, la dimensión con mayor proporción de respuestas favorables fue el conocimiento del contenido (86.4%), seguida del uso de tecnología (81.8%), la integración TPACK

(77.3%) y las estrategias pedagógicas (72.7%). Estos resultados indican que el estudiantado se percibe con mayor seguridad en la apropiación del tema y en el uso de herramientas tecnológicas, mientras que las dimensiones pedagógica e integradora presentan mayores áreas de oportunidad.

Tabla 5. Síntesis de respuestas favorables, neutras y desfavorables por dimensión TPACK

DIMENSIÓN	ACUERDO N (%)	NEUTRAL N (%)	DESACUERDO N (%)
Conocimiento del contenido	19 (86.4%)	3 (13.6%)	0 (0.0%)
Estrategias pedagógicas	16 (72.7%)	5 (22.7%)	1 (4.5%)
Uso de tecnología	18 (81.8%)	3 (13.6%)	1 (4.5%)
Integración TPACK	17 (77.3%)	5 (22.7%)	0 (0.0%)

Fuente: Elaboración propia

Nota: La categoría “Acuerdo” integra las respuestas “muy de acuerdo” y “algo de acuerdo”; la categoría “Desacuerdo” integra “algo en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”.

Este resultado es coherente con la lógica del estudio, el estudiantado tiene bases disciplinares y utiliza tecnología de forma cotidiana, pero al producir un REA la exigencia cambia, la integración plena requiere decisiones simultáneas que implican, qué decir (disciplina), cómo enseñarlo/comunicarlo (pedagogía) y con qué herramientas/formatos (tecnología) y la variabilidad en TPACK confirma que esta coordinación de decisiones no es automática y justifica el papel del acompañamiento docente como mediación formativa.

8. Resultados globales

En conjunto, los resultados muestran tres hallazgos:

- Existe una base digital funcional e intermedia, especialmente fuerte en comunicación y colaboración, pero con rezago en habilidades de

- producción especializada y diseño de recursos.
- Las competencias disciplinares se perciben sólidas en el plano ético-crítico y social, pero requieren fortalecimiento en componentes científico-investigativos y en creatividad aplicada a productos comunicativos.
 - El diseño de REA, acompañado desde una lógica tecnopedagógica (TPACK), favorece la articulación entre lo digital y lo disciplinar, pero visibiliza que la calidad del recurso depende de decisiones de estructura, narrativa, accesibilidad y adecuación al público.
 - En conjunto, los resultados permiten sostener que el proyecto favoreció la movilización de saberes disciplinares, tecnológicos y pedagógicos en el diseño de REA orientados a la promoción de la calidad de vida en el trabajo. No obstante, también muestran que la integración TPACK constituye un proceso formativo gradual, especialmente cuando el recurso debe ser pertinente para población trabajadora adulta y responder a una intención preventiva, psicoeducativa y salutogénica.

Estos hallazgos confirman que la integración tecnológica en la formación profesional no ocurre por exposición a plataformas, sino por la experiencia guiada de diseñar para otros al traducir conocimiento, seleccionar estrategias pedagógicas y producir materiales con criterios de pertinencia, ética y utilidad para contextos laborales.

Discusión

Los hallazgos de este estudio confirman que el desarrollo de habilidades digitales en la formación de profesionales de la psicología del trabajo no puede

entenderse como un proceso meramente técnico o instrumental, sino como una experiencia formativa compleja que requiere articulación con el conocimiento disciplinar, la mediación pedagógica y el contexto de actuación profesional, en congruencia con lo planteado por Selwyn (2010), los resultados muestran que la brecha digital en educación superior no se expresa únicamente en términos de acceso o familiaridad con herramientas, sino en la capacidad del estudiantado para utilizar las tecnologías de manera crítica, reflexiva y situada, particularmente cuando se les demanda crear, comunicar o intervenir con conocimiento aplicado.

Las habilidades digitales predominantemente intermedias del perfil de estudiantes de este estudio, son consistentes con investigaciones previas como la de Spanhol et al. (2020) en donde se advierte que, en educación superior, el estudiantado cuenta con competencias funcionales relacionadas al uso cotidiano de las tecnologías digitales, pero encuentran limitaciones cuando estas requieren un nivel de profundización en su manejo. Para el caso de la formación en psicología del trabajo, esta diferencia es relevante pues el ejercicio profesional no solo implica describir fenómenos laborales, sino intervenir de diversas formas, incluida la comunicación de hallazgos, el diseño de estrategias que incidan en la mejora de la calidad de vida en el trabajo y adaptar conocimiento especializado a público diverso en trayectorias, contextos, experiencias y necesidades propias de adultos vinculados al trabajo.

A nivel disciplinar, estos resultados permiten interactuar con enfoques clásicos y contemporáneos de la psicología del trabajo, en donde se concibe al trabajo como una experiencia humana compleja alojada en diversos niveles de análisis, un ejemplo de ello es la

teoría de demandas y recursos laborales, que, en el contexto de los resultados de esta experiencia, sus resultados se pueden interpretar como las exigencias del contexto formativo y los recursos disponibles para hacerles frente. Para mayor comprensión de estas afirmaciones, Bakker y Demereuti (2013) definen a las demandas laborales como aquellos aspectos físicos, psicológicos, sociales u organizacionales que requieren de esfuerzo sostenido y que pueden representar desgaste en caso de que no se equiparen con los recursos adecuados para enfrentarlos, en relación a los recursos laborales y personales, que inciden en la motivación, el bienestar y la satisfacción de las personas trabajadoras. En este orden de ideas, el camino al diseño de REA por parte del estudiantado, fungió como demanda y como recurso formativo, ya que por un lado requirió esfuerzos cognitivos temporales asociados a la consolidación de conocimientos disciplinares, decisiones pedagógicas en la incorporación de las tecnologías digitales, y por otro lado el acompañamiento docente, el trabajo colaborativo, el marco TPACK, fungieron como recursos que transformaron las demandas en un ambiente de aprendizaje significativo y de desarrollo profesional.

Asimismo, el énfasis en el enfoque salutogénico se alinea con los planteamientos de Antonovsky (1979), al situar la promoción del bienestar y de la calidad de vida en el trabajo como eje de intervención, más allá de una lógica centrada exclusivamente en la reducción del riesgo o malestar, en donde los REA diseñados por el estudiantado, resultaron principalmente en materiales dirigidos a fortalecer los recursos personales u organizacionales con temas como la gestión emocional, el equilibrio vida-trabajo o la cultura del buen trato, en esencia dirigidos a la promoción activa del bienestar en el trabajo y

como complemento de otras estrategias de la disciplina, dirigidas a la reducción de riesgos, lo que se alinea a la visión contemporánea de la psicología del trabajo en donde sobresalen los enfoque preventivos y de promoción, particularmente en contextos laborales cambiantes y de alta demanda.

En lo que corresponde al uso de la metodología TPACK como guía de acompañamiento, se refrenda su conveniencia al orientar procesos de articulación tecnológica en la educación superior, pues como lo señalaron Mishra y Koheler (2006), tal integración no se consolida de forma espontánea, requiere experiencias guiadas, retroalimentación continua y reflexión de la práctica, para el caso de esta experiencia, la variabilidad resultante en la dimensión TPACK indica que es una competencia en desarrollo, más que un logro finalizado al tratarse de estudiantes que se enfrentan por primera vez a un proceso sistemático de diseño tecnopedagógico de alcance laboral.

Retomando del objetivo de la Licenciatura en Psicología del Trabajo que es, entre otras, la de mantenerse en actualización constante para ajustar su quehacer profesional a las necesidades sociales que se encaminen en la mejora de la calidad de vida del trabajador, el diseño de REA se adhiere a los dispositivos de mediación tecnológica, que permite investigar, comunicar y enriquecer la disciplina junto con los planteamientos contemporáneos de divulgación dirigidos a públicos no especializados (UNESCO 2015), convirtiéndose en una competencia profesional emergente. Cabe la aclaración que el diseño de REA no anula el resto de competencias vinculadas a la evaluación e intervención, sino que complementa la oferta al ampliar las posibilidades de acción profesional en donde la tecnología digital tiene un espacio.

En relación a la docencia, esta experiencia abre espacio para reflexionar acerca de las experiencias de formativas en este tipo de modalidades, en donde lo pedagógico fungió como catalizador de lo disciplinar y lo tecnológico, evitando el foco puramente instrumental, ubicando al docente como mediador tecnopedagógico que sostiene el aprendizaje activo y promueve la reflexión crítica acerca del uso de las tecnologías en contextos profesionales, pues como lo señala Cella-Ranilla et al. (2017) la incorporación de tecnologías a nivel superior, genera valor cuando se inserta en una propuesta pedagógica coherente y contextualizada.

Finalmente, estos hallazgos sugieren que la formación en psicología del trabajo en la era digital, no busca redefinir su objeto de estudio ni fragmentar su identidad disciplinar, por el contrario pretende actualizar sus estrategias para responder a las necesidades y transformaciones sociales, reivindicando lo humano en lo digital, y sin perder de vista que el epicentro de sus acciones es mejora de la calidad de vida en el trabajo en los niveles individual u organizacional, no como ciencia que observa la tecnología sino como una disciplina aplicada, que participa en escenarios profesionales contemporáneos bajo el principio de la dignidad humana.

Nota: Para efectos de corrección de estilo y traducción del resumen al inglés, se utilizó el modelo de inteligencia artificial Gemini (Google).

Referencias bibliográficas

- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. Jossey-Bass.
- Bakker, A. B., y Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(3), 107–115.

- Castells, M. (2024). *La sociedad digital*. Alianza Editorial.
- Cella-Ranilla, J., Esteve, V. Esteve, F., González, J. y Gisbert-Cervera, M. (2017). El docente en la sociedad digital: una propuesta basada en la pedagogía transformativa y en la tecnología avanzada. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 21(1), 404-422. Disponible en: <https://www.re-dalyc.org/pdf/567/56750681020.pdf>
- D'Antoni, S. (2009). Recursos educativos abiertos: Revisando iniciativas y problemáticas. *Revista de Aprendizaje Abierto, a Distancia y Electrónico*, 24(1), 3–10.
- Guzmán F., T. y Escudero N., A. (2016). El sistema multimodal de educación. *Cuadernos de Planeación No. 2*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro. Disponible en: <https://planeacion.uaq.mx/docs/cuadernos-de-planeacion/EL-SISTEMA-MULTIMODAL-DE-EDICACION.pdf>
- Katz, R. L. (2018). *Capital humano para la transformación digital en América Latina* (Serie Desarrollo Productivo N° 219). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Disponible en <https://www.cepal.org/es/publicaciones/43529-capital-humano-la-transformacion-digital-america-latina>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. 10.1146/annurev.psych.52.1.397. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mishra, P., y Koehler, M. J. (2006). Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido: Un marco para el conocimiento del profesor. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

- Peiró, J. M. (1990). *Psicología del trabajo y de las organizaciones*. UNED.
- Santos, G., y Abadal, E. (2022). *Recursos educativos abiertos: Una pieza fundamental para afrontar los actuales retos de la educación superior*. Octaedro.
- Schmid, M., Brianza, E., Mok, S. Y., & Petko, D. (2024). Running in circles: A systematic review of reviews on technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 214, 105024. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105024>
- Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial*. Editorial Debate.
- Selwyn, N. (2010). Grados de división digital: Reconsiderando las desigualdades digitales y la educación superior contemporánea. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(1), 33–42. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78012953011.pdf>
- Spanhol, F. J., Martín-Cuadrado, A. M., y Pereira, N. (2020). Prácticas para la enseñanza y el aprendizaje de habilidades digitales en la educación superior: Una revisión sistemática. *Revista Exitus*, 10, 1–26. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1212>
- UNESCO. (2015). *Directrices para los recursos educativos abiertos (REA) en la educación superior*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373558>
- Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). (2023). *Modelo Educativo Universitario 2023*. Disponible en: https://planeacion.uaq.mx/docs/novedades/MEU_2023%20%28FISCAL%29%202.pdf
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2014). *Matriz de habilidades digitales*. UNAM.

