

REVISTA INTERCONTINENTAL DE



y PSICOLOGÍA EDUCACIÓN

ISSN 1665-756X

Vol. 25, núm. 2 | julio-diciembre 2023 | tercera época



REVISTA INTERCONTINENTAL DE



PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

ISSN 1665-756X

Vol. 25, núm. 2 | julio-diciembre 2023 | tercera época

**RECTOR**

MTRO. HUGO ANTONIO AVENDAÑO CONTRERAS

VICERECTORA

DRA. GABRIELA MARTÍNEZ ITURRIBARRÍA

DIRECTOR GENERAL DE FORMACIÓN INTEGRAL

P. MIGUEL ÁNGEL RAMÍREZ FLORES

DIRECTOR GENERAL DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS

MTRO. MARCO ANTONIO VELÁZQUEZ HOLGUÍN

DIRECTOR GENERAL DE MARKETING Y EXPANSIÓN COMERCIAL

MTRO. ALEJANDRO ÁLVAREZ AMIEVA

DIRECTORA DIVISIONAL DE POSGRADOS

DRA. MÓNICA LETICIA PARRA RAMÍREZ

DIRECTORA DIVISIONAL DE CIENCIAS DE LA SALUD

DRA. MIDELVIA A. VIVEROS PAULÍN

DIRECTOR DE INVESTIGACIÓN, GENERACIÓN Y DIFUSIÓN DE CONOCIMIENTO

CARLOS RAMÍREZ CACHO

REVISTA INTERCONTINENTAL DE

PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

Vol. 25, núm. 2, julio-diciembre 2023 | tercera época

DIRECTORA ACADÉMICA | Leonor García Gómez**SUBDIRECTORA ACADÉMICA DE PSICOLOGÍA** |

Verónica Neri Flores

SUBDIRECTOR ACADÉMICO DE PEDAGOGÍA |

Jorge Luis Paz Vázquez

CONSEJO DE ASESORES

Guadalupe Acle Tomasini. FES Zaragoza, UNAM, Laura Acuña Morales. Revista Mexicana de Psicología, José María Arana. Universidad de Salamanca, María Adelina Arredondo López. UAEMorelos, Eleazar Correa González. Instituto Mexicano de Alemania, Varsovia Hernández Eslava. Universidad de Florida, Zardel Jacobo. FES Iztacala, UNAM, Gabriel Jorge Mendoza Buenrostro. UPN Guanajuato, Graciela Aurora Mota Bello. UNAM, Gloria Ornelas Tavaréz. UPN México, José María Rosales. Universidad de Málaga.

COMITÉ EDITORIAL

María Angélica Alucema

Jesús Ayaquica Martínez

Paola Hernández Salazar

Gabriela Martínez Iturríbarria

Anabell Pagaza Arroyo

María del Rocío Willcox Hoyos.

CUIDADO DE LA EDICIÓN |

Nancy Gabriela Sanciprián Marroquín

PORTADA Y FORMACIÓN | Alejandra Riba Ramírez

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

Indexación en proceso.

D.R. © UIC, Universidad Intercontinental, A.C.
Insurgentes Sur 4303, Santa Úrsula Xitla
Alcaldía Tlalpan C.P. 14420, Ciudad de México
contacto: ripse@universidad-uic.edu.mx

Prohibida su reproducción por cualquier medio sin la autorización escrita de la institución.

Hecho en México

Revista Intercontinental de Psicología y Educación es una publicación semestral de la uic Universidad Intercontinental A. C. | Editor responsable: Carlos Ramírez Cacho | Número de certificado de Reserva de Derechos otorgado por INDAUTOR: 04--2010-040911100100--102 | Número de Certificado de Licitud de Título: 12775 | Número de Certificado de Licitud de Contenido: 10347 | Asignación de ISSN:1665--756X

Índice

9	Presentación <i>Leonor García Gómez</i>
15	Modernización, poder e ideología: una aproximación a las reformas al art. 3° de la Constitución de 1917 <i>Jorge Medina Delgadillo</i>
57	“Son sólo niños”: adultocentrismo, juego y socialización en el deporte recreativo <i>Marta Elena Castillo Castillo, Martha Guadalupe Gama Gonzáles, Arturo Gabriel Vallejo González, Mayleth Alejandra Zamora Echegollen</i>
87	Revisión de la denominación constitutiva para la psicología cognitivo conductual y sus aplicaciones <i>José Gaspar Britos</i>
107	Trayectoria de la Terapia Dialéctica-Conductual y su eficacia en pacientes con trastorno límite de la personalidad <i>William Alves de Oliveira, María José Ascencio Díaz y Vania Lugo Gallardo</i>
125	Efectividad de un programa de intervención psicológica breve en pacientes con sintomatología de ansiedad <i>Javier Alfaro Belmont y Karla Álvarez</i>
149	Intervención cognitivo-conductual breve en un infante víctima de acoso escolar: estudio de caso <i>Guadalupe Chavolla Sánchez, Rebeca Idelette García Castillo, Ana Leticia Becerra Gálvez</i>

Presentación

Desde hace décadas, la *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* ha sido un espacio para la reflexión, el análisis, la reinterpretación y el avance.

En un mundo donde la psicología y la educación se entrelazan cada vez más con los desafíos sociales contemporáneos, esta revista ha servido como faro para académicos, profesionales y estudiantes interesados en profundizar en las dinámicas humanas y los procesos de aprendizaje. Fundada con el propósito de fomentar un diálogo interdisciplinario, ha evolucionado para abarcar perspectivas globales, incorporando voces de diversos contextos culturales y geográficos. Este compromiso con la diversidad no solo enriquece el debate académico, sino que también promueve la aplicación práctica de conocimientos que impactan directamente en políticas públicas, intervenciones clínicas y entornos educativos. A lo largo de los años, hemos presenciado cómo temas emergentes, como la influencia de la tecnología en el aprendizaje o los efectos de la pandemia en la salud mental, han encontrado un lugar privilegiado en nuestras páginas, invitando a una constante reevaluación de paradigmas establecidos.

Este número nos regala dos valiosas revisiones que nos permiten conocer y repensar aquello que quizá muchos dan por sentado o les pasa desapercibido. Estas revisiones iniciales actúan como pilares fundamentales para el resto del contenido, estableciendo un tono reflexivo que cuestiona las bases mismas de nuestras instituciones educativas y sociales. En un contexto donde la educación no es solo un derecho, sino un instrumento de transformación social, estas contribuciones nos obligan a mirar más allá

de lo obvio, explorando cómo las estructuras históricas moldean el presente. Al hacerlo, abren puertas a discusiones más amplias sobre equidad, inclusión y el rol del Estado en la formación de ciudadanos críticos y resilientes. Esta aproximación no solo resalta la relevancia académica, sino que también subraya la urgencia práctica en un mundo post-pandémico, donde las desigualdades educativas se han exacerbado.

El doctor Medina Delgadillo nos invita a revisar la evolución del artículo tercero constitucional, que desde hace más de un siglo establece que el Estado es responsable de proveer educación. El reciente incremento en sus modificaciones nos da señal de los tiempos actuales: una sociedad cada vez más interesada por la enseñanza. Nos recuerda que la educación está tocada permanentemente por la cultura, la historia y la política.

En su exploración histórica, Medina Delgadillo no solo documenta cambios legislativos, sino que invita a una reflexión profunda sobre cómo estas enmiendas reflejan cambios en las prioridades nacionales. En las últimas décadas, hemos visto un énfasis creciente en la inclusión digital y la educación inclusiva, respondiendo a demandas sociales por una enseñanza que aborde diversidad cultural y de género. Este artículo conecta directamente con debates actuales en psicología educativa, donde se enfatiza la necesidad de entornos de aprendizaje que fomenten el desarrollo cognitivo y emocional, influenciados por factores externos como políticas gubernamentales. Al repensar el artículo tercero, se pone en evidencia cómo la educación no es un proceso estático, sino uno dinámico que debe adaptarse a las realidades culturales y políticas, asegurando que el Estado cumpla su rol no solo en provisión, sino en calidad y equidad.

Enseguida tenemos el artículo de Castillo Castillo, Gama Gonzáles, Vallejo González y Zamora Echegollen, que explora cómo las prácticas adultocéntricas permean en la socialización infantil, recordándonos que, aunque se ha avanzado mucho en los derechos de los niños y la atención a sus necesidades e intereses, aún existen espacios en los que vale la pena seguir analizando la naturaleza de la interacción infantil y aprender de ella.

Complementando esta perspectiva educativa con un enfoque en el desarrollo infantil, este artículo ilumina las sutilezas de cómo las normas

adultas dominan los procesos de socialización, a menudo marginando las voces y experiencias de los niños. En el campo de la psicología del desarrollo, conceptos como el adultocentrismo han ganado tracción en los últimos años, especialmente con el auge de movimientos por los derechos infantiles inspirados en convenciones internacionales. Esta contribución nos insta a examinar interacciones cotidianas en escuelas, hogares y comunidades, donde prácticas aparentemente benignas pueden perpetuar desigualdades. Al aprender de la interacción infantil, se propone un cambio paradigmático hacia enfoques más centrados en el niño, que integren sus perspectivas únicas para fomentar un desarrollo holístico. Esto no solo enriquece la teoría, sino que ofrece herramientas prácticas para educadores y psicólogos que buscan crear entornos más empáticos y efectivos.

Al pasar las páginas nos encontramos con una muy pertinente revisión de José Gaspar Britos sobre la denominación del paradigma de la terapia cognitiva conductual, a la que se han ligado diferentes conceptos. Los campos del conocimiento relacionados con la psicología cognitiva y el conductismo suelen meterse en la misma categoría, pero es importante analizar con detalle los alcances y aplicaciones de las acepciones relacionadas para progresar en la construcción teórica de la disciplina.

La revisión de Britos representa un esfuerzo meticuloso por clarificar terminologías que, aunque comúnmente agrupadas, merecen distinciones precisas para avanzar en la disciplina. En la psicología clínica, la terapia cognitiva conductual (TCC) ha emergido como un pilar dominante, respaldada por evidencia empírica en el tratamiento de trastornos como la depresión y la ansiedad. Sin embargo, la fusión indiscriminada de conceptos cognitivos y conductuales puede diluir su precisión teórica. Britos nos guía a través de esta complejidad, destacando cómo un análisis detallado de acepciones puede refinar aplicaciones clínicas, desde intervenciones individuales hasta programas grupales. Esta claridad es crucial en una era en que la integración de enfoques multidisciplinarios, como la neurociencia, demanda bases teóricas sólidas para innovar sin perder rigor.

El artículo de Alves de Oliveira, Ascencio Díaz y Lugo Gallardo también nos adentra en la reflexión de uno de los modelos psicoterapéuticos y

su trayectoria: la terapia dialéctica conductual (TDC), aplicada al abordaje del trastorno límite de la personalidad. Esta revisión da una alentadora perspectiva sobre cómo la TDC logra manejar aspectos del trastorno que no se han manejado con éxito desde otros enfoques.

Siguiendo esta línea terapéutica, el trabajo de Alves de Oliveira y colegas profundiza en la TDC, un modelo derivado de la TCC pero enriquecido con elementos de *mindfulness* y aceptación. Desarrollada originalmente por Marsha Linehan, la TDC ha demostrado eficacia en el manejo del trastorno límite de la personalidad (TLP), abordando desafíos como la inestabilidad emocional y las conductas autodestructivas que otros enfoques, como la psicodinámica, han luchado por resolver. Esta revisión no solo traza su evolución histórica, desde sus raíces en los años 80 hasta aplicaciones modernas en contextos multiculturales, sino que también resalta evidencias empíricas de su éxito, como reducciones en hospitalizaciones y mejoras en la regulación emocional. En un panorama donde el TLP afecta a millones globalmente, esta perspectiva subraya el potencial de la TDC para transformar vidas, integrando principios dialécticos que equilibran cambio y aceptación.

Con el artículo de Alfaro Belmont y Álvarez Sánchez conocemos un estudio que compara la implementación de la terapia cognitivo conductual para el manejo de ansiedad en adultos en la modalidad presencial contra la modalidad en línea. Este trabajo contribuye a dilucidar las dudas razonables sobre si la psicoterapia tiene resultados distintos cuando no se lleva a cabo en persona.

En consonancia con la evolución de las terapias, el estudio de Alfaro Belmont y Álvarez Sánchez aborda una cuestión oportuna en la era digital: la efectividad de la TCC en formatos virtuales versus presenciales para trastornos de ansiedad. Con la proliferación de plataformas en línea post-COVID, esta investigación evalúa métricas como la disminución de síntomas en adultos. Sus hallazgos contribuyen a un cuerpo creciente de literatura que cuestiona mitos sobre la “pérdida de conexión” en terapia remota, sugiriendo que, con adaptaciones adecuadas, los resultados pueden ser equiparables. Esto tiene implicaciones profundas para la accesibilidad, especialmente en regiones con escasos recursos psicológicos,

promoviendo una psicoterapia más inclusiva y adaptable a las demandas modernas de flexibilidad.

Chavolla Sánchez, García Castillo y Becerra Gálvez nos presentan un trabajo de intervención nos presentan un trabajo de intervención cognitivo-conductual breve en el caso de un infante que sufrió acoso escolar. Este estudio de caso contribuye a robustecer la evidencia de la eficacia de la terapia cognitivo conductual una diversidad de condiciones. Cabe decir, un trabajo muy pertinente dadas las cifras de acoso escolar que se tienen en la actualidad.

Cerrando este número con un enfoque aplicado en la infancia, Chavolla Sánchez, García Castillo y Becerra Gálvez nos presentan un trabajo de intervención cognitivo-conductual breve en el caso de un infante que sufrió de acoso escolar. Este estudio de caso contribuye a robustecer la evidencia de la eficacia de la terapia cognitivo conductual una diversidad de condiciones. Cabe decir, un trabajo muy pertinente dadas las cifras de acoso escolar que se tienen en la actualidad. El estudio de caso de Chavolla-Sánchez y equipo ilustra la potencia de intervenciones breves de TCC en víctimas de acoso escolar, un problema epidémico que afecta el bienestar psicológico y académico de niños en todo el mundo. A través de técnicas como resolución de problemas y entrenamiento en habilidades sociales, este trabajo detalla el proceso terapéutico en un caso específico, midiendo mejoras en autoestima y reducción del enojo. Su pertinencia radica en estadísticas alarmantes, como las reportadas por la UNESCO, que indican que uno de cada tres estudiantes experimenta bullying. Al robustecer la evidencia para diversas condiciones, este artículo no solo valida la versatilidad de la TCC, sino que aboga por su integración en programas escolares preventivos, fomentando entornos educativos seguros y empoderadores.

En conjunto, este número de la *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* teje un tapiz rico que une teoría, historia y práctica, invitando a lectores a participar en un diálogo continuo sobre cómo avanzar en estos campos. Desde revisiones constitucionales hasta intervenciones clínicas innovadoras, cada contribución resalta la intersección entre psicología y

educación como motores de cambio social. Esperamos que estas páginas inspiren nuevas investigaciones y aplicaciones que honren la complejidad humana, promoviendo un futuro más equitativo y comprensivo. Invitamos a la comunidad académica a contribuir en ediciones futuras, manteniendo vivo este espacio de reflexión y avance.

LEONOR GARCÍA GÓMEZ

Modernización, poder e ideología: una aproximación a las reformas al art. 3° de la Constitución de 1917

Modernization, power, and ideology:
An approach to the reforms to Article 3
of the 1917 Constitution

Jorge Medina Delgadillo*

Resumen

Sin ser la única vía, tenemos que admitir que la letra de la ley es una de las formas específicas en que se establece una visión de Estado y un proyecto de cultura y de sociedad. La relación derecho y política es bidireccional: los procesos políticos —muchas veces— concluyen en plasmaciones jurídicas, mientras que la ley detona, por su parte, debates políticos que reforman y retroalimentan el proceso legislativo.

Un recorrido por las reformas al artículo tercero de nuestra Constitución vigente puede ser una forma interesante para comprender cómo la historia, los juegos de poder, los debates políticos y las tensiones partidistas nacionales —lo mismo que de política internacional— dejaban su huella en

Abstract

Although it is not the only way, we must admit that the law is one of the specific ways in which a vision of the State and a project for culture and society are established. The relationship between law and politics is bidirectional: political processes oftentimes settle in legal instruments, while the law, in its own rule, triggers political debates that transform and provide feedback into the legislative process.

A review of the reforms to Article 3 of our current Constitution can be an interesting way to understand how history, power games, political debates, and national partisan tensions —as well as international politics— left their mark on the law, and how this constitutional article —from which the rest of the laws, regula-

* JOSÉ MEDINA DELGADILLO, UPAEP. Vicerrector de Investigación. jorge.medina@upaep.mx
<https://orcid.org/0000-0001-6530-1902>

la ley y cómo, a su vez, este artículo constitucional del que manan el resto de leyes, reglamentos y acuerdos secretariales, fungía como vector explicativo de la política pública educativa en México. La introducción comienza con la polémica de las ciencias y la importancia de conocer los debates que han sucedido entre ciencias de la naturaleza y ciencias humanas y sociales para tomar una posición epistémica y metodológica como sujeto investigador. Luego, se habla de la problematización y construcción del objeto de estudio, así como, las pautas e implicaciones intelectuales para su realización, y finalmente para su reconstrucción en cuanto dialéctica de la investigación estrechamente vinculada a la posición epistémica del investigador.

Palabras clave

art. 3° CPEUM, Educación, Historia, Política

tions, and secretarial agreements derive— served as an explanatory vector for Mexican education public policy.

Keywords

Mexican Constitution Article 3, Education, History, Politics.

Antecedentes

Aunque nos centraremos en este trabajo en la Constitución de 1917 y sus reformas en lo tocante a la educación, es importante señalar algunos antecedentes que pueden dar cuenta de la génesis de su célebre artículo tercero.

El primer antecedente se remonta a la Constitución de Cádiz de 1812, en donde hay que destacar la presencia de diputados provenientes de la Nueva España (como Miguel Ramos Arizpe, José Manuel de Herrera, José Miguel Guridi y Alcocer, José María Couto y Juan José Guereña), que representaban los territorios americanos y sus intereses (Gamas, 2013).

En ese texto, con fuerte influjo liberal e ilustrado, se dedicó el título IX a la “Instrucción Pública”. En este apartado se consagra la obligación de la Monarquía a poner escuelas de primeras letras en todo el reino (art. 366), asimismo, la apertura de universidades para la enseñanza de las ciencias, las letras y las bellas artes (art. 367), buscando la uniformidad de planes de estudio en todo el reino (art. 368) y, muy importante, la creación de una “dirección general de estudios, compuesta de personas de conocida instrucción, á cuyo cargo estará, bajo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública” (art. 369), dejando en las Cortes la facultad de regular lo relativo a la instrucción pública (art. 370).

Recordemos que la Constitución de Cádiz fue promulgada y jurada en México el 30 de septiembre de 1812 (en Cádiz lo fue el 18 de marzo) y se puede ver la influencia de este texto tanto en la Constitución de Apatzingán —que nunca se aplicó— como en la de 1824.

El texto constitucional de 1824, en su artículo 50, normaba que:

Las facultades exclusivas del Congreso General son las siguientes: I. Promover la ilustración, asegurando por tiempo limitado derechos exclusivos a los autores por sus respectivas obras; estableciendo colegios de marina, artillería e ingenieros; erigiendo uno o más establecimientos en que se enseñen las ciencias naturales y exactas, políticas y morales, nobles artes y lenguas; sin perjudicar la libertad que tienen las legislaturas para el arreglo de la educación pública en sus respectivos estados.

Esta primera prerrogativa del Congreso fue la única mención que se hizo de la educación en tal Constitución.

Los propios liberales mexicanos, en especial, José María Luis Mora, que criticaron la Constitución de Cádiz por liberal a medias en cuanto a algunos aspectos, en concreto, el seguir dejando a la Iglesia católica el monopolio de la educación, influyeron mucho en el debate nacional previo a la Constitución de 1857. Para Mora, la separación Estado-Iglesia debía aplicar también a la importante tarea educativa (López y Cortés, 2017).

Será hasta la Constitución de 1857, en tiempos de Juárez, donde lo educativo se comienza a tratar en el *tercer* artículo, sólo precedido del primero (los derechos humanos como base y objeto de las instituciones socia-

les) y del segundo (libertad y abolición de la esclavitud). El breve —pero célebre— texto rezaba así: “La enseñanza es libre. La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio, y con qué requisitos se deben expedir”. Nótese que formalmente se habla de “enseñanza” y lo único garantizado era su libre ejercicio. El Constituyente de 1857 no terminó reflejando en la *letra* las disputas y posicionamientos liberales en torno a la laicidad y la obligatoriedad de la educación, sin embargo, en la práctica, las distintas leyes de reforma que siguieron a la Constitución de 1857 paulatinamente fueron cristalizando dichas intenciones:

La tensión entre los liberales y la Iglesia, apoyada siempre por los conservadores —para quienes la peor desgracia de México sería el abandono de la tradición hispánica sustentada en la religión y en la monarquía— se concretó en este momento en la lucha contra el artículo 3 de la Constitución de 1824, que establecía la protección oficial de la Iglesia, y contra el artículo 154, que perpetuaba los privilegios del clero y de los militares [...] La tarea de los liberales consistirá en “desecclesiastizar” una sociedad constituida eclesiásticamente. (Yturbe, 2010):

En pleno porfiriato, la Constitución de 1857 sufrió una importante reforma en mayo de 1888, en concreto, en su artículo 109 que originalmente señalaba:

Los Estados adoptarán para su régimen interior, la forma de gobierno republicano, representativo popular [...] Los Estados, el Distrito Federal y los Territorios de la República, establecerán la Instrucción primaria, laica, gratuita y obligatoria para todos los niños de ambos sexos. (Ballín, 2005).

Otro antecedente importante al tercero constitucional de 1917 fueron los Congresos Nacionales de Instrucción Pública que se dieron entre 1889 y 1891. En ellos se plasmó el rol de la educación como palanca fundamental para la modernización y desarrollo del país, de ahí que se insistiera en la homogeneización de planes, métodos y programas de estudio. Por supuesto, se consideró a la educación como un factor de unidad nacional y de generación de identidad y arraigo (González Santana, 2017). En el debate se abordaron como características de la educación el que la ins-

trucción que brindara el Estado fuera laica, gratuita y obligatoria en las etapas primaria, preparatoria y profesional (Hermida, 1975).

La redacción del Tercero Constitucional de 1917

El Constituyente del 17 tomó como base lo que ya estaba plasmado en el artículo tercero de la Constitución de 1857: “La enseñanza es libre. La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio, y con qué requisitos se deben expedir”, pero dividió este texto fuente en dos artículos. La primera parte la dejó en el artículo tercero, mientras que lo relativo a las profesiones y a la licencia para su ejercicio terminarán por nutrir el artículo cuarto.

El artículo tercero, pues, en la redacción original de nuestra actual Constitución, en tiempos de Carranza, contenía cuatro breves párrafos donde se decía lo siguiente:

La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares.

Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria.

Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial.

En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria.

El primero inicia con parte del texto de 1857. Ahí se contiene la primera gran división de los establecimientos educativos: oficiales y particulares, y se expone el “margen” regulatorio dentro del cual lo educativo es lícito: la *laicidad*, la cual debe seguirse tanto en unos establecimientos como en otros.

El segundo párrafo es restrictivo, establece quiénes no pueden establecer o dirigir escuelas: las iglesias o sus ministros. Obviamente, esta restricción aplica sólo a un segmento de la división: los particulares. A este mismo segmento se refiere también el tercer párrafo, pero ahora de

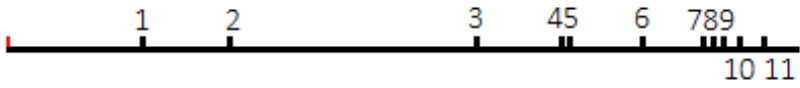
modo condicional, al obligar al resto de los particulares a la supervisión oficial. Por tanto, a pesar del reconocimiento de los particulares y su rol en la prestación de servicios educativos, se encontrarán restringidos y condicionados en su ejercicio. Por su parte y desde ese entonces, la sustancia del cuarto párrafo nunca dejará de estar presente: la gratuidad de la educación impartida por el Estado.

¿Qué contiene, sucintamente, la redacción original? Dos características universales de la enseñanza: *libre y laica*, y una característica más sólo aplicable a la enseñanza estatal: *gratuita*. Respecto a los particulares, una restricción de tinte anticlerical y una condición: *la vigilancia oficial*.

La historia de las reformas de este célebre artículo constitucional es, dicho de manera sucinta, la historia evolutiva de esas cuatro características: libertad, laicidad, gratuidad y vigilancia.

Al día de hoy, el artículo tercero de la actual Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos ha tenido once reformas posteriores a su promulgación original del 5 de febrero de 1917. El orden, fecha y presidente que la promulgó son: 1ª. reforma: 13 de dic. de 1934 (Lázaro Cárdenas del Río); 2ª. reforma: 30 de dic. de 1946 (Miguel Alemán Valdés); 3ª. reforma: 9 de jun de 1980 (José López Portillo); 4ª reforma: 28 de ene. de 1992 y 5ª reforma: 5 de mar. de 1993 (Carlos Salinas de Gortari); 6ª. reforma: 12 de nov. de 2002 (Vicente Fox Quesada); 7ª reforma: 10 de jun. de 2011 y 8ª reforma: 9 de feb. de 2012 (Felipe Calderón Hinojosa); 9ª reforma: 26 de feb. de 2013 y 10ª reforma: 29 de ene. de 2016 (Enrique Peña Nieto); 11ª reforma: 15 de may. de 2019 (Andrés Manuel López Obrador).

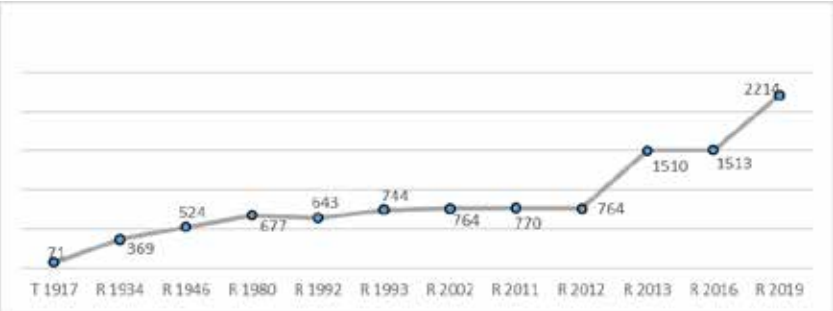
Si propusiéramos una recta que simulara la cantidad de días que tiene un siglo, la distancia relativa entre la redacción inicial del artículo tercero Constitucional y las subsecuentes reformas guardaría la siguiente proporción:



En la presente investigación éste es el primer elemento a considerar: las reformas han seguido, cada vez más, a sus inmediatas anteriores en menor tiempo. Es decir, todas las adiciones, derogaciones o alteraciones del texto precedente son de corto aliento. Eso ha impactado, indudablemente, en las políticas públicas: la actualización de las leyes reglamentarias, la organización de las instituciones educativas y la regulación de los particulares, los planes y programas de estudio, la formación magisterial, etc. *La impronta que un Congreso o un presidente de la República deja en el texto constitucional tiene una fecha de caducidad cada vez más reducida.*

Por supuesto, si las reformas sólo contuvieran adiciones, lo anterior se matizaría enormemente, pero sirva como ejemplo pensar que lo derogado por la reforma 11ª respecto de su precedente es de un poco más de 700 palabras, mientras que adiciona un texto de casi 1450 palabras.

Eso nos invita a complementar la aproximación temporal con la de la transformación misma de la letra de la ley. En este sentido, si enfocamos la cantidad de palabras que desde su origen y al paso de las reformas tuvo el artículo 3º, tenemos que la redacción inicial de 1917 contenía 71 palabras y la actual, reformada en 2019, tiene 2,214. El recorrido histórico ha sido el siguiente:



1ª Reforma (1934- Lázaro Cárdenas del Río): la educación socialista

El contexto de la primera reforma, durante el sexenio de Lázaro Cárdenas, deriva de dos tendencias, una interna (nacional) y una externa (internacional). Por un lado, en el contexto internacional durante las décadas de 1920 y 1930 el socialismo se posicionaba como una inclinación socioeconómica fuerte (tanto en Europa y Asia por la creciente influencia de la Unión Soviética), como en Latinoamérica con la formación partidos políticos socialistas (por ejemplo, con el episodio socialista en Chile en 1932, un evento muy cercano temporal y políticamente al sexenio de Cárdenas).

Por otro lado, el contexto nacional se caracterizó por el fin del Maximato y de la influencia de Plutarco Elías Calles; durante ese periodo se desdeñó la educación laica pero no se impidió ni persiguió su desarrollo de manera tan consistente, ya que la falta de recursos ocasionada por la Revolución impedía sustituir las instituciones religiosas por unas propias del gobierno, tal como lo mencionó Álvaro Obregón:

No ignoramos la existencia de esas escuelas católicas cuya misión es inculcar ideologías antigobiernistas y antirrevolucionarias. Pero ahora no hay todavía suficiente dinero, ni el gobierno dispone de los medios necesarios para dar instrucción a todos los mexicanos. Es preferible que reciban alguna instrucción a que permanezcan analfabetos. (Ortiz-Cirilo, 2015).

Para Manuel Pérez Rocha (1979), el gobierno de Cárdenas vio en el socialismo una doble oportunidad: por un lado, ponerse al día con el interés socialista que se estaba dando en otros países latinoamericanos y, en segundo lugar, utilizar el socialismo como la herramienta para desmantelar la educación religiosa sustituyéndola por un sistema *racional-socialista*. Como afirma Ortiz-Cirilo (2015): “Debemos formar en ese crisol el alma de la niñez, a base de enseñanza racionalista, enseñanza sin miedos, sin prejuicios, sin dogmas, que combata todas las religiones, las cuales son el más grande enemigo de la Revolución Social”. A la luz de

este contexto, así es como resultó la reforma al artículo tercero (prácticamente se hizo una enmienda a la totalidad y se hizo una nueva redacción):

La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.

Sólo el Estado —Federación, Estados, Municipios— impartirá educación primaria, secundaria y normal. Podrán concederse autorizaciones a los particulares que deseen impartir educación en cualquiera de los tres grados anteriores, de acuerdo en todo caso con las siguientes normas:

I. Las actividades y enseñanzas de los planteles particulares deberán ajustarse, sin excepción alguna, a lo preceptuado en el párrafo inicial de este artículo, y estarán a cargo de personas que en concepto del Estado tengan suficiente preparación profesional, conveniente moralidad e ideología acorde con este precepto. En tal virtud, las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones que exclusiva o preferentemente realicen actividades educativas, y las asociaciones o sociedades ligadas directa o indirectamente con la propaganda de un credo religioso, no intervendrán en forma alguna en escuelas primarias, secundarias o normales, ni podrán apoyarlas económicamente.

II. La formación de planes, programas y métodos de enseñanza corresponderá en todo caso al Estado.

III. No podrán funcionar los planteles particulares sin haber obtenido previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público.

IV. El Estado podrá revocar, en cualquier tiempo, las autorizaciones concedidas. Contra la revocación no procederá recurso o juicio alguno.

Estas mismas normas regirán la educación de cualquier tipo o grado que se imparta a obreros o campesinos.

La educación primaria será obligatoria y el Estado la impartirá gratuitamente.

El Estado podrá retirar discrecionalmente en cualquier tiempo, el reconocimiento de validez oficial a los estudios hechos en planteles particulares.

El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan.

La reforma de Cárdenas propone seis párrafos, y dentro del segundo, cuatro fracciones. Analicemos brevemente su contenido:

Al ya no ser “libre” la educación que imparte el Estado, el enseñante —piénsese en un maestro de una escuela oficial— no puede, sin más, moverse por las doctrinas o filosofías que quepan dentro del margen de lo “laico” —que por cierto ya no se menciona explícitamente—, ahora debía *profesar* una doctrina en específico: el *socialismo*. Por su parte, el carácter laico de la enseñanza se desdoblaba a su vez en dos aspectos: “exclusión” de la religión y “combate” a los fanatismos y prejuicios. Este carácter *militante* del laicismo, característico de la época, tendrá su verificación más evidente en la “creación” en la mente de los jóvenes de un “concepto racional y exacto” tanto del mundo físico como del social.

El segundo párrafo expresa que únicamente el Estado imparte educación primaria, secundaria y normal. A renglón seguido dice que “podrán concederse autorizaciones” a los particulares siempre y cuando acaten estas normas:

- a) que los maestros de escuelas particulares también se ajusten al marco socialista y laicista, y sean avalados por el Estado —motivo por el cual los ministros de culto y las iglesias no pueden intervenir en lo educativo—;
- b) que los planes, programas y métodos sean competencia exclusiva del Estado;
- c) que el Estado les dé “autorización”;
- d) la cual, por cierto, en cualquier momento puede ser inapelablemente revocada.

A primera vista, parece existir una contradicción. ¿Por qué el segundo párrafo comienza diciendo: “*sólo* el Estado impartirá educación...” y a la vez permite que fuera del Estado haya instituciones que puedan también impartirla? ¿En dónde radica, pues, la exclusividad de la educación estatal? En algo sencillo: en que el no-Estado piense como el Estado (extensión ideológica), asuma contenidos y métodos del Estado (extensión pedagógica) y tenga el reconocimiento o autorización del Estado (extensión

política), es decir, en que las potenciales alteridades del Estado queden disueltas. En el fondo se estaba universalizando una nueva característica a la educación: estatal.

De los párrafos restantes, el tercero extiende la normativa de las concesiones a los particulares a la educación brindada a obreros y campesinos, dicho sea de paso, los dos brazos fuertes que sostuvieron la Revolución. El general Cárdenas —el último de los revolucionarios— sabía, como pocos, cuánto eran de temerse esos bastiones si pensaran, sintieran y actuaran distinto a quien detentaba el poder. Pocos años antes se había dado el levantamiento cristero, y seguramente no quería que, bajo el pretexto de la instrucción a obreros y campesinos, la Iglesia reavivara los rescoldos del movimiento, de ahí que el tercer párrafo muestre un tinte preventivo.

El cuarto párrafo añadió la obligatoriedad de la educación primaria, misma que, como lo reconocía la redacción de 1917, si el Estado la brindaba, sería gratuita. Hasta este momento, pues, una de las intuiciones de Vasconcelos para el progreso cultural del México postrevolucionario se plasmaba en la Constitución.

El quinto párrafo especifica una facultad interesante del Estado. Mientras que el segundo párrafo, fracción IV, le daba potestad para retirar la autorización al “plantel” para impartir enseñanza *futura*; el quinto da facultades para desconocer la validez de los estudios hechos en planteles particulares. Aquí, como se puede observar, el temor no lo tiene la escuela que debe cumplir con la normatividad, sino el escolar, cuyos estudios realizados en el *pasado* pueden no ser reconocidos en cualquier momento.

El sexto y último párrafo, decreta que el Congreso de la Unión, persiguiendo la finalidad de *unificar y coordinar* la educación en toda la nación, expida leyes para tres fines:

- a) distribuir la función educativa en los tres órdenes de gobierno;
- b) fijar las aportaciones económicas para brindar tal servicio;
- c) sancionar a quienes incumplan las leyes educativas.

¿Qué contiene, sucintamente, esta primera reforma emprendida por el presidente Cárdenas? La educación —al menos la primaria— fue conce-

bida con las siguientes características: socialista (laica), estatal, obligatoria y gratuita; los particulares fueron restringidos y condicionados aún más; y se facultó al Congreso para expedir leyes reglamentarias para operar el sistema educativo y distribuir la responsabilidad educativa estatal.

2ª Reforma (1946- Miguel Alemán Valdés): el nacionalismo democrático y humanista

En el sexenio de Miguel Alemán Valdés, se realizó la segunda reforma al artículo, fue forjada a la luz del final de la Segunda Guerra Mundial, por la creciente enemistad entre el capitalismo norteamericano y el socialismo soviético, y por el fortalecimiento de los lazos de unión entre Estados Unidos y México. En este caso, el socialismo dejó de ser visto como la posibilidad de asegurar la laicidad de la educación y fue excluido completamente del artículo, siguiendo la tendencia occidental de la postguerra en la que, principalmente respecto a los aliados de Estados Unidos, el socialismo dejó de ser una tendencia significativa y se convirtió más bien en la excepción.

Cabe mencionar que también se retomó la ayuda requerida antes de la reforma cardenista, es decir, la participación de instituciones privadas (incluyendo religiosas) para apoyar con la educación cuando el gobierno no es suficiente.

Desde la reforma del artículo tercero del 30 de diciembre de 1946 hasta la fecha, el rasgo distintivo de la educación mexicana ha sido el de la expansión en todos sus niveles. Cabe destacar que el acelerado crecimiento demográfico de nuestro país en las últimas décadas ha dificultado la tarea del aparato educativo del Estado, por lo cual la cooperación de los particulares, aunque limitada a ciertas escalas sociales y en ámbitos precisos, ha colaborado también en la solución de apremiantes necesidades de oferta educativa y ha generado una diversificación útil y necesaria (Melgar, 2019).

No fue sino hasta esta reforma que se dio forma a la cantidad, disposición y contenido de las fracciones del artículo 3º que, más o menos, se conservaron estables al pasar de los años. Aunque transcribimos el texto

íntegro de esta reforma, destacaremos en negritas los añadidos y sustituciones más significativas respecto a la cardenista:

La educación que imparta el Estado —Federación, Estados, Municipios— tenderá a **desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.**

I. Garantizada por el artículo 24 la **libertad de creencias**, el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará **contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios**. Además:

a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

b) Será nacional, en cuanto —sin hostilidades ni exclusivismos— atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos.

II. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y grados. Pero por lo que concierne a la educación primaria, secundaria y normal (y a la de cualquier tipo o grado, destinada a obreros y a campesinos) deberán obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público. Dicha autorización podrá ser negada o revocada, sin que contra tales resoluciones proceda juicio o recurso alguno;

III. Los planteles particulares dedicados a la educación en los tipos y grados que especifica la fracción anterior deberán ajustarse, sin excepción, a lo dispuesto en los párrafos inicial, I y II del presente artículo y, además, deberán cumplir los planes y programas oficiales;

IV. Las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones que, exclusiva o predominantemente, realicen actividades educativas y las asociaciones o sociedades ligadas con la propaganda de cualquier credo religioso no intervendrán en forma alguna en planteles en

que se imparta educación primaria, secundaria y normal y la destinada a obreros o a campesinos;

V. El Estado podrá retirar discrecionalmente, en cualquier tiempo, el reconocimiento de validez oficial a los estudios hechos en planteles particulares;

VI. La educación primaria será obligatoria;

VII. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita;

VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan.

¿Qué derogó la reforma de Miguel Alemán? En primer lugar, la filosofía socialista. En segundo, el carácter del laicismo *beligerante* presente en el texto promulgado por Cárdenas: se suprime el combate al fanatismo y los prejuicios y el objetivo de formar en los jóvenes un concepto científico del universo y la sociedad (como veremos a continuación, el laicismo no se abandonó nunca del todo); c) el hecho de que “sólo” el Estado podía impartir educación.

¿Qué se añadió? Específicamente, cinco puntos:

- a) explicitar el objetivo de la educación: el desarrollo integral y armónico de las personas, fomentando tanto el amor nacional como la solidaridad internacional;
- b) el reconocimiento explícito de la libertad de creencias, colocada tácitamente por el texto de Cárdenas en la categoría de concepción no racional;
- c) el combate educativo, que antes sólo era hacia los fanatismos y prejuicios, y que ahora se extendía también contra la ignorancia, sus efectos y las “servidumbres”;
- d) los cuatro criterios que orientarán la Educación que brinde el estado, de los cuales el primero es la justificación del laicismo del Estado —no inclinarse hacia ninguna creencia en específico— dada la pluralidad y libertad previamente reconocida; el segundo criterio

es la democracia como régimen político y sistema de vida; el tercero era el nacionalismo (económico y cultural) y el cuarto criterio: mejorar la convivencia a partir de una suerte de axiología pedagógica (dignidad de la persona, integridad de la familia, bien común, fraternidad, igualdad de derechos y no discriminación), y ;

e) la licitud, y no sólo graciosa concesión, para que los particulares brinden educación en todos sus tipos y grados.

¿Qué se conservó? Como se dijo anteriormente, el carácter laico de la educación. Además, el que los particulares puedan impartir educación sólo cuando tuvieran autorización expresa del Estado, y que tal autorización podía ser revocada de manera inapelable y que los particulares asumieran los mismos contenidos, criterios y valores que guían la educación oficial —aunque esta reforma fue mucho más humanista y menos hostil para los creyentes. Asimismo, el Estado retuvo la facultad para retirar el reconocimiento de validez a los estudios realizados en establecimientos particulares. Permanecen también la obligatoriedad de la educación primaria, la gratuidad de la educación estatal y la facultad del Congreso para expedir leyes reglamentarias en materia educativa.

3ª Reforma (1980-José López Portillo): la autonomía universitaria

El contexto de la tercera reforma, bajo el sexenio de José López Portillo, es consecuencia de dos tendencias internas que se desarrollaron en los años precedentes a la reforma. Por un lado, la resignificación de los derechos del trabajador, instaurada por la Ley Federal del Trabajo en 1970; y, por otro lado, la exigencia y presión por la autonomía de las universidades, la cual se puede rastrear hasta los gobiernos de Emilio Portes Gil y Manuel Ávila Camacho, pero fue instaurada en la Constitución hasta 1979 por López Portillo. Esto quiere decir que la reforma del artículo debía realizarse teniendo como antecedentes la configuración de las relaciones laborales

y el asentamiento electoral y de partidos políticos en México (Rodríguez, 2009).

Esta reforma refleja, sobre todo, la exigencia por la autonomía universitaria realizada tanto por la UNAM como por otras instituciones universitarias que, impulsadas por la creación de múltiples sindicatos en la década de los setenta, buscaron construir sindicatos propios y conseguir una autonomía de la que hasta entonces carecían (Morales y Olivares, 2022).

Las presiones generadas por los trabajadores de la UNAM, a las que se aunaron las de trabajadores de otras instituciones también de educación superior del interior de la república, hicieron ineludible que el Constituyente Permanente incorporara al artículo 3o de la Constitución Política federal, la autonomía universitaria y, además, sujetara al apartado A del artículo 123 del mismo ordenamiento, el trabajo en las universidades. (Rodríguez, 2009).

La reforma, por tanto, deja intactos el párrafo inicial, las siete primeras fracciones e introduce, como octava, la fracción que versa sobre la vida de las universidades autónomas, recorriéndose así la numeración y quedando como novena fracción la relativa a la facultad del Congreso para expedir leyes reglamentarias que distribuyan la función social educativa:

La educación que imparta...

I - VII...

VIII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la Ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el Apartado A del Artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere.

IX. El Congreso de la Unión...

Esta reforma no contuvo ninguna derogación, pues, como se dijo anteriormente, sólo añadió un párrafo (VIII), el cual, como se ve, contiene dos temas principales: a) establecer la autonomía de las universidades, mencionando particularmente su autogobierno, su libertad de cátedra y propia administración; y b) las relaciones laborales del personal académico, las cuales corresponden a lo instaurado por la Ley Federal del Trabajo de 1970.

4ª Reforma (1992-Carlos Salinas de Gortari): la resignificación del laicismo

Esta reforma tiene un contexto particularmente significativo porque su promulgación (28 de enero de 1992) estuvo flanqueada por dos visitas de Juan Pablo II a tierras mexicanas: cuando beatificó a Juan Diego (6 de mayo de 1990) y su estancia en Yucatán (11 de agosto de 1993). En ambas visitas, el anfitrión fue el mismo presidente Carlos Salinas de Gortari. Recordemos dos acontecimientos que se dan en el ínterin: el restablecimiento de las relaciones diplomáticas entre México y el Vaticano (21 de septiembre de 1992), y el asesinato del Cardenal Juan Jesús Posadas Ocampo (24 de mayo de 1993).

La cuarta reforma al tercero constitucional tiene como marco la libertad de conciencia y de religión reconocida también ese mismo día en otras reformas hechas a la Constitución.

El centro de éstas fue el artículo 130 constitucional, en el que se reconoció la personalidad jurídica a las instituciones religiosas, lo que por supuesto benefició a la Iglesia católica. En el caso del artículo 24, la reforma incluyó tres novedades: los templos dejaron de ser el único lugar donde podían profesarse los actos de culto público, lo que abrió la posibilidad de realizar actos religiosos de forma extraordinaria fuera de éstos. Se agregó la garantía de que el Congreso no dictara leyes que instituyeran o prohibieran religión alguna y se eliminó la prescripción de que —como establecía el contenido original de este artículo— los templos estuvieran bajo la vigilancia de la autoridad. (Hernández, 2014).

Se suprime la antigua fracción IV (prohibición para que corporaciones religiosas y ministros de culto participen brindando servicios educativos), además de dividir la primera fracción en dos: la primera relativa al carácter laico de la educación y la segunda al criterio científico que orientaría la educación. Hay, además, otros dos cambios: la sustitución del vocablo “sectas” por el de “religión” en el apartado c de la nueva fracción II; y mínimos cambios de redacción en la nueva fracción IV (apego de los planteles educativos a los mismos fines, criterios, planes y programas oficiales). Además, el artículo continuó teniendo nueve fracciones, pues se derogó la IV pero se dividió la primera en dos.

La educación que imparta...

I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será **laica** y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;

II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además:

a) ...

b) ...

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de **religión**, de grupos, de sexos o de individuos;

III. Los particulares podrán...

IV. Los planteles particulares dedicados a la educación en los tipos y grados que especifica la fracción anterior deberán impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establecen el primer párrafo y la fracción II del presente artículo; además cumplirán los planes y programas oficiales y se ajustarán a lo dispuesto en la fracción anterior;

V - IX ...

Resalta la división de la primera fracción en dos, separando las dos temáticas que antes parecían una misma: la laicidad de la educación (donde, cabe mencionar, se usa por primera vez la palabra “laica”) y, por otro

lado, su carácter científico (en donde lo que se combate es el fanatismo, sin necesidad de un enfrentamiento directo con la religión). Estos cambios, junto con la sustitución del término “sectas” por el de “religión” (en el inciso c de la fracción II, antes I) indican un cambio de perspectiva respecto a lo que constituía la laicidad de la educación.

5ª Reforma (1993-Carlos Salinas de Gortari): la educación como derecho

El contexto de la segunda reforma del gobierno de Salinas de Gortari, tan solo un año después de la primera, corresponde a lo acordado en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, realizada en Jomtien, Tailandia, en 1990.

La Conferencia de Jomtien significó un antes y un después en la valorización de la educación como un eslabón clave en el desarrollo humano, y dicho hito se vio reflejado en la reforma de 1993, la cual establecía “el derecho de todo mexicano a recibir educación, y la obligación del Estado de impartir educación preescolar, primaria y secundaria a quien lo solicite” (Melgar, 2019), estableciendo además la obligatoriedad de la educación primaria y secundaria.

Dicha conferencia (y la quinta reforma del artículo) se sitúan, además, en un contexto histórico que exigió otro cambio en la educación: un giro modernizador. En efecto, durante la década de los noventa, México y el mundo se daban cuenta del avance tecnológico que abarcaba cada vez más aspectos de la vida cotidiana. Por ello, poner la educación a la vanguardia tecnológica sería un proceso necesario para mantener su competencia en un mundo cambiante. El giro modernizador del que se habla consistió, *grosso modo*, en:

abordar las variadas necesidades de aprendizaje básico: asistencia y posibilidades de desarrollo para la primera infancia; enseñanza primaria adecuada de calidad o una educación extraescolar equivalente para los niños; y alfabetización, conocimientos básicos y capacitación de jóvenes y adultos en com-

petencias para la vida ordinaria. Esto significa *aprovechar las posibilidades de los medios de información tradicionales y modernos y de las tecnologías* para educar al público en materias de interés social y para respaldar las actividades de la educación básica (UNESCO, 1990).

Por estos objetivos y otros de menor calado, el texto constitucional quedó con la siguiente estructura y contenido:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado —Federación, Estados y Municipios— impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. **La educación primaria [antes VI] y la secundaria son obligatorias.**

La educación que imparta el Estado...

I. Garantizada...

II. El criterio...

Además:

a) ...

b) Será nacional, en cuanto —sin hostilidades ni exclusivismos— atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, **a la defensa** de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y

c) ...

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale;

IV. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita; [antes VII]

V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos —incluyendo la educación superior— necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;

VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en plante-

les particulares. En el caso de la educación primaria, secundaria y normal, los particulares deberán:

- a) Impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establecen el segundo párrafo y la fracción II, así como cumplir los planes y programas a que se refiere la fracción III, y
- b) Obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público, en los términos que establezca la ley;

VII. Las universidades y las demás... [antes VIII]

VIII. El Congreso de la Unión... [antes IX]

Resalta la inclusión de un nuevo primer párrafo, anterior al preexistente, que busca:

- a) garantizar la oportunidad de la educación como un derecho de cualquier individuo (garantía inexistente en las versiones previas del artículo); y
- b) sumar la educación secundaria a la primaria como los periodos educativos obligatorios.

Además, se añade la fracción III, que señala la exclusividad del Ejecutivo Federal para la determinación de planes y programas de estudio, y la fracción V, que menciona la expansión de la cobertura educativa brindada por el Estado, además del fomento a la investigación y a la cultura. Se reubica la antigua fracción VI al primer párrafo; y la antigua fracción VII a la IV.

Finalmente, se suprime la antigua fracción V, que consistía en la facultad de retirar discrecionalmente los reconocimientos de validez oficial; y se reordena todo lo relativo a la educación brindada por los particulares (antes en las fracciones III y IV) en la fracción VI, en su párrafo base y en sus dos incisos. Cabe resaltar que, por esta derogación, el artículo regresó a constar de ocho fracciones.

6ª Reforma (2002-Vicente Fox Quesada): la educación preescolar

Diez años después de Jomtien, en el año 2000, se realizó en Dakar, Senegal, el *Foro Mundial sobre la Educación*, con el objetivo de revisar los

resultados de Jomtien y actualizar el plan de acción corrigiendo lo que fuera necesario. La principal consecuencia que se manifiesta en la reforma del gobierno de Vicente Fox es la ampliación del periodo de educación obligatorio, añadiendo la educación preescolar. Esta meta ya existía desde Jomtien, pero, dados los resultados vistos en Dakar, se aumentó la presión para lograr dicho cometido:

En Jomtien se procuró a un tiempo aumentar la conciencia mundial de la importancia de la educación y protección durante los primeros años y fomentar la creación de programas que impulsaran dicho desarrollo y aprendizaje. [...] Pese a estos avances generales, empero, la disponibilidad de programas destinados a la primera infancia es desigual, variando de ser casi universal en algunos países y regiones a prácticamente inexistente en otros. (UNESCO, 2000).

De esta manera el derecho a la educación consistía en un trecho de al menos 10 años. La coyuntura de esta reforma se aprovechó también para especificar y añadir al Distrito Federal como entidad destinada a distribuir la función social de la educación, dado que la descomposición del Estado en la tríada: “Federación, Estados y Municipios”, generaba una laguna jurídica en cuanto a la competencia y responsabilidad de capital respecto a su población. Entonces, la redacción quedó así:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado —federación, estados, **Distrito Federal** y municipios— impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación **preescolar**, primaria y la secundaria **conforman la educación básica obligatoria**;

La educación que imparta el Estado...

I - II...

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación **preescolar**, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas **y del Distrito Federal**, **así como de** los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale;

IV...

V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos—incluyendo la **educación inicial y a la educación superior**— necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;

VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. En el caso de la educación **preescolar**, primaria, secundaria y normal, los particulares deberán:

a) - b) ...

VII - VIII...

Esta reforma no contiene derogación alguna y tampoco añade algún párrafo extra, sino que se limita a modificar los párrafos anteriores, en concreto, el párrafo inicial y las fracciones III, V y VI. La información añadida al párrafo inicial resume en lo que consistió la reforma: a) añadir la educación preescolar al periodo obligatorio de la educación, y b) añadir la autoridad del Distrito Federal. Estos dos puntos son reforzados y reiterados en la fracción III la cual se modificó para incluir los mismos temas. Y las fracciones V y VI añaden y enfatizan la importancia de la obligatoriedad de la educación inicial / preescolar.

7ª Reforma (2011-Felipe Calderón Hinojosa): el enfoque en los derechos humanos

Las reformas a la Constitución efectuadas bajo el mandato del Felipe Calderón se caracterizaron por la inclusión explícita del término “derechos humanos” sustituyendo lo que antes era mencionado como “garantías individuales”. Esta reforma no se limitó al artículo tercero, sino que abarcó también el primero, centrado específicamente en las garantías individuales, ahora *derechos humanos*. Esto quiere decir que la reforma del 2011

al tercer artículo corresponde a la reinterpretación de las obligaciones del Estado para con sus ciudadanos.

El contexto de la resignificación de las garantías individuales involucra una preocupación internacional por la dignidad humana. Particularmente en México, la reforma al tercero (y al primero) constitucional tiene un antecedente interno, pues

fue precedida por una importante modificación a las reglas constitucionales del amparo, publicada el 6 de junio del 2011, con lo que cambió de manera adjetiva y sustantiva el apartado de derechos humanos constitucionales. A través de esta modificación al amparo ésta se convierte en una garantía jurisdiccional de los derechos humanos, ya que, entre otras muchas cosas, se estableció su procedencia contra actos, leyes u omisiones de autoridad que violen derechos humanos reconocidos tanto en la Constitución como en tratados internacionales (Zaldívar, 2021).

De todas las reformas al tercero constitucional, la séptima es la que menos modificaciones imprimió, y consistió en destacar, dentro del marco axiológico de la educación que imparte el Estado, el “respeto a los derechos humanos”. Por eso sólo se adicionó lo anterior al segundo párrafo, quedando éste así:

Todo individuo...

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, **el respeto a los derechos humanos** y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

I - VIII...

En efecto, el cambio es corto en el texto, sin embargo, es amplio en su importancia y significado, pues corresponde a un interés internacional que acrecentó la preocupación por los derechos humanos en la segunda década de los 2000. Durante esta década, el ojo público internacional se fijó en el incumplimiento, y la vulneración de los derechos humanos fue el principal objetivo por erradicar. Así, la inclusión en esta reforma que entiende a la educación como herramienta para el cumplimiento de los

derechos, busca poner tanto la educación como los derechos humanos en el centro de la reflexión nacional para asegurar su cumplimiento.

Que, a partir de esta reforma, la educación sea el medio para el respeto y cumplimiento de los derechos humanos implica el fortalecimiento de los objetivos mencionados en reformas anteriores, tales como: luchar contra la ignorancia y los prejuicios; contribuir a la convivencia e integridad humana; sustentar los ideales de fraternidad; etc. Esto debido a la conformación de estos objetivos con los derechos humanos, lo cual indica un énfasis en la dignidad humana en general.

8ª Reforma (2012-Felipe Calderón Hinojosa): la educación media superior

La segunda reforma del gobierno de Felipe Calderón (la octava en general) estableció la obligatoriedad de la educación media superior. Esta idea fue propuesta incluso desde antes de la séptima reforma (2011), en el año 2010, cuando fue presentada a la Cámara de Diputados. La instauración de la obligatoriedad del bachillerato tuvo como antecedentes las decisiones de países vecinos, pues había sido aprobada antes en otros países de Latinoamérica a los que se sumaría México. Sin embargo, el proceso de instauración de esta reforma difirió del seguido por otros países anteriormente.

Lo singular del caso mexicano es que el proceso en que transitó la medida se circunscribió, exclusivamente, al circuito legislativo, es decir que no correspondió ni se articuló a una política pública enfocada a la universalización de la escolaridad hasta este grado de estudios, o bien a la transformación de las condiciones de acceso, retención y promoción entre los distintos niveles que componen la estructura educativa del país. Para decirlo en breve, la obligatoriedad del bachillerato no fue producto de la racionalidad educativa de una política pública, sino el resultado de la construcción de un consenso político entre las fracciones parlamentarias, esto es entre los partidos políticos representados en el Congreso. (Rodríguez, 2012).

Esta adición quedará consagrada en el primer párrafo y en la fracción V. Además, se simplifica la redacción del inciso c de la fracción

II, quitando las expresiones: “tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando”, “cuanto por el cuidado que ponga en sustentar” y “de todos los hombres” y añadiendo el aprecio y respeto por la diversidad cultural:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado —Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios— impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y **media superior**. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

I - II...

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer **el aprecio y respeto por la diversidad cultural**, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;

III - IV...

V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria **y media superior**, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos —incluyendo la educación inicial y a la educación superior— necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;

VI - VIII...

Esta reforma no deroga ninguna fracción, sino que modifica el párrafo inicial, el inciso c de la fracción II y la fracción V. El contenido que añade se divide en dos temas principales:

- a) establecer la obligatoriedad de la educación media superior, de forma que ahora son más de 10 años los obligatorios; y
- b) la incitación al aprecio y respeto por la diversidad cultural, la cual se añade como objetivo además de los anteriores: “la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad...”.

Cabe mencionar que ésta fue la última reforma antes de los cambios radicales efectuados en el 2013 (que se mencionarán a continuación), por lo que sirve como una síntesis para comparar con la siguiente reforma. Hasta este punto, el artículo consta de 754 palabras, diez veces más que con las que inició. Además de estar dividido en ocho fracciones, una gran diferencia respecto de los cuatro breves párrafos en los que constaba originalmente.

9ª Reforma (2013-Enrique Peña Nieto): la calidad educativa

Los antecedentes de la primera reforma al artículo bajo el mandato de Peña Nieto vienen desde el gobierno anterior (Calderón), con antecedentes como, por ejemplo, la alianza entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en 2008, el Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas en 2010 o la campaña de resignificación del trabajo docente, entre otros (Trujillo 2019). Esto quiere decir que la reforma del 2013 tuvo que responder a las tensiones y tendencias que se habían incrementado en los gobiernos anteriores.

Todos los cambios respecto a la educación, incluidos los del artículo tercero constitucional, se encuentran en el marco de la llamada Reforma Educativa realizada en el 2013, una propuesta cuya intención era redirigir el camino de la educación, concentrándose en su calidad y su relación con las autoridades educativas.

Lo que la reforma incluía sustancialmente fue elevar la calidad de la educación, realizar evaluaciones de manera obligatoria, realizar concursos de oposición a los docentes para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el Sistema Educativo Nacional a través de la creación de la LSPD [*Ley General del Servicio Profesional Docente*]. El objetivo real de la Ley era eliminar o tratar de acabar con los vicios del sistema educativo avalados y controlados por su líder sindical (Gómez, 2020).

Es en parte por estos objetivos por lo que esta reforma fue la más extensa hasta ese momento, duplicando el número de palabras que constituían al artículo y abarcando nuevos objetivos que se mencionarán a continuación:

...

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

I - II...

b) Será nacional, en cuanto —sin hostilidades ni exclusivismos— atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia **política, al aseguramiento de nuestra independencia** económica, y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura;

c) ...

d) Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos;

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de los Estados y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, **los maestros y los padres de familia** en los términos que la ley señale. **Adicionalmente, el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley. Lo dispuesto en este párrafo no será aplicable a las Instituciones a las que se refiere la fracción VII de este artículo;**

IV - VIII...

IX. Para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Para ello deberá:

- a) **Diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema;**
- b) **Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden, y**
- c) **Generar y difundir información y, con base en ésta, emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad, como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social.**

La Junta de Gobierno será el órgano de dirección del Instituto y estará compuesta por cinco integrantes. El Ejecutivo Federal someterá una terna a consideración de la Cámara de Senadores, la cual, con previa comparecencia de las personas propuestas, designará al integrante que deba cubrir la vacante. La designación se hará por el voto de las dos terceras partes de los integrantes de la Cámara de Senadores presentes o, durante los recesos de esta, de la Comisión Permanente, dentro del improrrogable plazo de treinta días. Si la Cámara de Senadores no resolviere dentro de dicho plazo, ocupará el cargo de integrante de la Junta de Gobierno aquel que, dentro de dicha terna, designe el Ejecutivo Federal.

En caso de que la Cámara de Senadores rechace la totalidad de la terna propuesta, el Ejecutivo Federal someterá una nueva, en los términos del párrafo anterior. Si esta segunda terna fuera rechazada, ocupará el cargo la persona que dentro de dicha terna designe el Ejecutivo Federal.

Los integrantes de la Junta de Gobierno deberán ser personas con capacidad y experiencia en las materias de la competencia del Instituto y cumplir los requisitos que establezca la ley, desempeñarán su encargo por períodos de siete años en forma escalonada y podrán ser reelectos por una sola ocasión. Los integrantes no podrán durar en su encargo más de catorce años. En caso de falta absoluta de alguno de ellos, el sustituto será nombrado para concluir el periodo respectivo. Sólo podrán ser removidos por causa grave

en los términos del Título IV de esta Constitución y no podrán tener ningún otro empleo, cargo o comisión, con excepción de aquéllos en que actúen en representación del Instituto y de los no remunerados en actividades docentes, científicas, culturales o de beneficencia.

La Junta de Gobierno de manera colegiada nombrará a quien la presida, con voto mayoritario de tres de sus integrantes quien desempeñará dicho cargo por el tiempo que establezca la ley.

La ley establecerá las reglas para la organización y funcionamiento del Instituto, el cual registrará sus actividades con apego a los principios de independencia, transparencia, objetividad, pertinencia, diversidad e inclusión.

La ley establecerá los mecanismos y acciones necesarios que permitan al Instituto y a las autoridades educativas federal y locales una eficaz colaboración y coordinación para el mejor cumplimiento de sus respectivas funciones.

En efecto, el punto nodal de la reforma promulgada por Enrique Peña Nieto es la introducción de la “calidad” como característica ineludible de los servicios educativos que brinde el Estado, y esto lo hace en cuatro momentos: a) en la adición de tercer párrafo anterior a las fracciones, el cual da cuenta de todos los aspectos que implican una educación de calidad: materiales, métodos, organización, infraestructura e “idoneidad de maestros y directivos”; b) para lo cual se establece un sistema de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio profesional docente (añadido final a la fracción III); c) el inciso d de la fracción II que también coloca la calidad a la par de los otros criterios clásicos que orientan el quehacer educativo (democrático, nacional, que mejore la convivencia humana), sólo que, esta vez, referida al mejoramiento óptimo de los educandos, d) y, por supuesto, para que la calidad fuera garantizada, se requería todo un sistema que la midiera, comparara y estimulara, a la vez que una Institución capaz de exigirla en el personal docente y directivo: el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Se añade, por tanto, como quicio donde descansa la reforma, la fracción IX que versa por entero del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, del INEE y de su Junta de Gobierno.

Además, en esta promulgación aparecen dos pequeñas reformas, no desligadas del tema de la calidad, pero no referidas directamente a ella: a) la aclaración de que lo que se defiende es nuestra “independencia política” mientras que lo que se asegura es nuestra “independencia económica” (inciso b de la fracción II); y b) el haber añadido la opinión de maestros y de padres de familia como susceptible de ser tomada en cuenta por el Ejecutivo Federal para la elaboración de planes y programas de estudio (fracción III, antes de la adición relativa al servicio profesional docente).

10ª Reforma (2016-Enrique Peña Nieto): del “Distrito Federal” a la “Ciudad de México”

La décima reforma al artículo, y la segunda bajo el gobierno de Peña Nieto, corresponde al contexto de la búsqueda de autonomía por parte de la Ciudad de México, la cual se había acrecentado en la década anterior a la reforma.

Desde el 22 de agosto de 1996, fecha en que fue aprobada la última reforma constitucional referida al Distrito Federal, hasta mayo de 2009 se presentaron 43 iniciativas de reformas constitucionales sobre temas diversos que atañen tanto al artículo 122 como al 44 constitucionales en las partes sustantivas del estatuto político o el diseño institucional de la capital del país (Hurtado y Arellano, 2017).

El 5 de febrero del 2016 entró en vigor la Reforma Política de la Ciudad de México que significaba el cambio de nombre del “Distrito Federal” a “Ciudad de México” y su reconocimiento como una entidad federativa con verdadera autonomía. Esta reforma se vio reflejada en todos los artículos de la Constitución que tuvieron que adaptar el nuevo nombre, entre ellos el artículo tercero. En concreto, fueron tres las modificaciones: 1) la del párrafo inicial; y 2) la sustitución de “Estados” por “entidades federativas” a fin de incluir a la Ciudad de México en tal plural (fracciones II y VIII):

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado —Federación, Estados, **Ciudad de México** y Municipios— impartirá...

...

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de **las entidades federativas**, así como de...

IV - VII. ...

VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, **las entidades federativas** y los Municipios...

IX...

Esta reforma no agrega más que unas pocas palabras, sin embargo, corresponde a la última versión del artículo previo a la mayor reforma que ha tenido hasta el momento, la del 2019 (mencionada a continuación), por lo que sirve como punto de comparación con la versión más reciente. Hasta este punto, el artículo consta de 1513 palabras y está dividido en nueve fracciones. Sus principales objetivos son determinar de qué consta la educación mexicana, cómo se imparte y para quiénes, por qué y de qué forma es un derecho, y, sobre todo gracias a la reforma del 2013, garantizar su calidad, entre otros.

11ª Reforma (2019-Andrés Manuel López Obrador): la deconstrucción de las reformas

La decimoprimer reforma —y hasta ahora la última— es la más extensa, añadiendo la misma cantidad de texto que las diez anteriores juntas. La razón es simple: busca modificar los aspectos que las demás reformas instituyeron, particularmente la del 2013, ya sea alterando o derogando párrafos enteros. Esta reforma responde directamente a la reforma educativa realizada por el sexenio anterior en 2013, muy criticada por el presidente López Obrador: “La mal llamada reforma educativa se cancelará, y se hará uso de las facultades del Ejecutivo para detener las afectaciones laborales y administrativas al magisterio nacional” (Trujillo, 2019).

En efecto, no hay una reforma constitucional tan ambiciosa como la de 2019. No consiste, como las anteriores, en un acento, una puntualización o una expansión de la cobertura haciendo obligatoria la educación a un nuevo grupo etario. No. Esta reforma busca desandar las anteriores en lo que el gobierno de la denominada “Cuarta Transformación” juzga como una imposición de las organizaciones internacionales (a las que tilda de neoliberales), o como concesiones conservadoras y generadoras de desigualdad social. A continuación, transcribimos la reestructuración del artículo, remarcando sus novedades y derogaciones:

Toda **persona** tiene derecho a la educación. El Estado —Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios— impartirá y **garantizará** la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y **superior**. La educación **inicial**, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, **la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo**. **La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia.**

Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.

[se deroga el tercer párrafo, sobre la calidad educativa]

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y **de igualdad sustantiva**. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la **cultura de paz** y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; **promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.**

El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos.

Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional.

La ley establecerá las disposiciones del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros en sus funciones docente, directiva o de supervisión. Corresponderá a la Federación su rectoría y, en coordinación con las entidades federativas, su implementación, conforme a los criterios de la educación previstos en este artículo.

La admisión, promoción y reconocimiento del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, se realizará a través de procesos de selección a los que concurran los aspirantes en igualdad de condiciones y establecidos en la ley prevista en el párrafo anterior, los cuales serán públicos, transparentes, equitativos e imparciales y considerarán los conocimientos, aptitudes y experiencia necesarios para el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos. Los nombramientos derivados de estos procesos sólo se otorgarán en términos de dicha ley. Lo dispuesto en este párrafo en ningún caso afectará la permanencia de las maestras y los maestros en el servicio. A las instituciones a las que se refiere la fracción VII de este artículo no les serán aplicables estas disposiciones.

El Estado fortalecerá a las instituciones públicas de formación docente, de manera especial a las escuelas normales, en los términos que disponga la ley.

Los planteles educativos constituyen un espacio fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje. El Estado garantizará que los materiales didácticos, la infraestructura educativa, su mantenimiento y las condiciones del entorno, sean idóneos y contribuyan a los fines de la educación. *[Sólo hay cambios de redacción, más no de fondo respecto a la redacción anterior]*

A fin de dar cumplimiento a lo dispuesto en la fracción II de este artículo, el Ejecutivo Federal determinará los principios rectores y objetivos de la educación inicial, así como los planes y programas de estudio de la educación básica y normal en toda la República; para tal efecto, considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de diversos actores sociales involucrados en la educación, **así como el contenido de los proyectos y programas educativos que contemplen las realidades y contextos, regionales y locales.** *[se elimina la referencia a maestros y padres de familia y se elimina el sistema de escalafón del magisterio]*

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación

física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras.

I. ...

II. ...

a) y b) ...

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer **el aprecio y respeto por la naturaleza**, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;

d) **Se deroga.** *[sobre la calidad]*

e) **Será equitativo, para lo cual el Estado implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos.**

En las escuelas de educación básica de alta marginación, se impulsarán acciones que mejoren las condiciones de vida de los educandos, con énfasis en las de carácter alimentario. Asimismo, se respaldará a estudiantes en vulnerabilidad social, mediante el establecimiento de políticas incluyentes y transversales.

En educación para personas adultas, se aplicarán estrategias que aseguren su derecho a ingresar a las instituciones educativas en sus distintos tipos y modalidades.

En los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural;

f) Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación;

g) Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social;

h) Será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar, e

i) Será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad;

III. **Se deroga.** *[sobre el ingreso y la promoción del magisterio]*

IV. ...

V. **Toda persona tiene derecho a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica. El Estado apoyará la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica, y garantizará el acceso abierto a la información que derive de ella, para lo cual deberá proveer recursos y estímulos suficientes, conforme a las bases de coordinación, vinculación y participación que establezcan las leyes en la materia; además alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;**

VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. En el caso de la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y normal, los particulares deberán:

a) Impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establece el **párrafo cuarto**, y la fracción II, así como cumplir los planes y programas a que se refieren los párrafos **décimo primero y décimo segundo**, y

b) ...

VII - VIII...

IX. **Para contribuir al cumplimiento de los objetivos de este artículo, se crea el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, que será coordinado por un organismo público descentralizado, con autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión, con personalidad jurídica y patrimonio propios, no sectorizado, al que le corresponderá:**

a) **Realizar estudios, investigaciones especializadas y evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales del Sistema Educativo Nacional;**

b) **Determinar indicadores de resultados de la mejora continua de la educación;**

c) **Establecer los criterios que deben cumplir las instancias evaluadoras para los procesos valorativos, cualitativos, continuos y formativos de la mejora continua de la educación;**

d) **Emitir lineamientos relacionados con el desarrollo del magisterio, el desempeño escolar, los resultados de aprendizaje; así**

como de la mejora de las escuelas, organización y profesionalización de la gestión escolar;

e) Proponer mecanismos de coordinación entre las autoridades educativas federal y de las entidades federativas para la atención de las necesidades de las personas en la materia;

f) Sugerir elementos que contribuyan a la mejora de los objetivos de la educación inicial, de los planes y programas de estudio de educación básica y media superior, así como para la educación inclusiva y de adultos, y

g) Generar y difundir información que contribuya a la mejora continua del Sistema Educativo Nacional.

La ley establecerá las reglas para la organización y funcionamiento del organismo para la mejora continua de la educación, el cual registrará sus actividades con apego a los principios de independencia, transparencia, objetividad, pertinencia, diversidad e inclusión. Definirá también los mecanismos y acciones necesarios que le permitan una eficaz colaboración y coordinación con las autoridades educativas federal y locales para el cumplimiento de sus respectivas funciones.

El organismo contará con una Junta Directiva, un Consejo Técnico de Educación y un Consejo Ciudadano.

La Junta Directiva será la responsable de la conducción, planeación, programación, organización y coordinación de los trabajos del organismo al que se refiere este artículo. Se integrará por cinco personas que durarán en su encargo siete años en forma escalonada y serán nombradas por la Cámara de Senadores, con el voto de las dos terceras partes de sus integrantes. El presidente de la Junta Directiva será nombrado por sus integrantes y presidirá el Consejo Técnico de Educación.

El Consejo Técnico de Educación asesorará a la Junta Directiva en los términos que determine la ley, estará integrado por siete personas que durarán en el encargo cinco años en forma escalonada. Serán nombradas por la Cámara de Senadores, con el voto de las dos terceras partes de sus integrantes. En su composición se procurará la diversidad y representación de los tipos y modalidades educativos, así como la paridad de género. En caso de falta absoluta de alguno de sus integrantes, la persona sustituta será nombrada para concluir el periodo respectivo.

Las personas que integren la Junta Directiva y el Consejo Técnico de Educación, deberán ser especialistas en investigación, política educativa, temas pedagógicos o tener experiencia docen-

te en cualquier tipo o modalidad educativa; además acreditar el grado académico de su especialidad y experiencia, no haber sido dirigente de algún partido político o candidato a ocupar un cargo de elección popular en los cuatro años anteriores a la designación y cumplir con los requisitos que establezca la ley. Sólo podrán ser removidos por causa grave en los términos del Título Cuarto de esta Constitución.

El organismo al que se refiere esta fracción contará con un Consejo Ciudadano honorífico, integrado por representantes de los sectores involucrados en materia educativa. La ley determinará las atribuciones, organización y funcionamiento de dicho Consejo, y

X. La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federal y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas.

Como se puede ver, esta reforma es la más radical que ha sufrido el artículo, prácticamente duplicando el número de palabras que contiene (de 1513 a 2214, treinta veces el número original: 71). Y, además de la extensión, la radicalidad se manifiesta en el contenido de los párrafos añadidos y derogados, los cuales procederemos a analizar.

En primer lugar, se modificaron los tres párrafos introductorios, con breves cambios a los dos primeros y la derogación del tercero. Además de añadir otros nueve párrafos que acompañan la introducción, lo que significa que ahora hay once párrafos antes de la primera fracción. Las modificaciones a los dos primeros párrafos son breves, con cambios principalmente en la redacción para dar cohesión a la nueva versión, además de mencionar las características que conformarán la educación: “obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica”. El tercer párrafo derogado era el que mencionaba la calidad de la educación, lo cual significa que se derogó el punto nodal de la reforma del 2013 (y que será una constante en esta reforma). Los nueve párrafos añadidos antes de las fracciones se encargan de mencionar los intereses y disposiciones de la educación y el sistema que la imparte, mencionando, entre otros, la igual-

dad social, la cultura de paz, los intereses de los jóvenes, el papel fundamental de los docentes y la función fortalecedora del estado. Y, por último, cabe mencionar la eliminación de los maestros y padres de familia, en el párrafo diez, del sistema de escalafón del magisterio.

Entrando a la cuestión de las fracciones, la primera no fue modificada, al contrario de la segunda, que fue alterada casi por completo. Los incisos a) y b) quedaron intactos, el c) fue brevemente modificado, el d) fue derogado, y se agregaron cinco nuevos (e-i). La breve y única modificación del inciso c) es la mención del “aprecio y respeto por la naturaleza” como uno de los principales objetivos de la educación. El derogado inciso c) menciona, de nuevo, la calidad de la educación. El inciso e) tiene como tema central el combate de las injusticias y desigualdades en busca de la equidad; el inciso f) menciona la inclusividad; el g) la interculturalidad; el h) la búsqueda integral del bienestar; y el i) incluye la excelencia como característica esencial de la educación.

La fracción III, que hablaba de la administración por parte del Ejecutivo Federal, fue por entero derogada, y la IV se mantuvo igual. La V fue reescrita por completo, pero mencionando el mismo tema: el acceso por parte de todos a los materiales provistos por el estado (ahora incluyendo la tecnología). La VI permaneció intacta en lo esencial (salvo por breves cambios de estilo). Y las fracciones VII y VIII tampoco fueron modificadas.

Sumado a los párrafos iniciales y a la fracción II, los cambios más extensos se dieron en la fracción XI, la cual fue reescrita en su totalidad, ahora contando con siete incisos (a-g), mientras que antes contaba sólo con tres. La fracción en general introduce la creación del “Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación”, para dar seguimiento al cumplimiento del artículo. Cabe mencionar que este sistema fue introducido para sustituir al “Sistema Nacional de Evaluación Educativa”, el cual fue creado en la reforma anterior y ocupaba la fracción IX.

Los siete incisos que incluye el artículo se encargan de mencionar las labores del nuevo sistema, entre las cuales se encuentran:

- a) realizar investigaciones diagnósticas,
- b) determinar indicadores de mejora,
- c) establecer criterios de mejora,
- d) emitir lineamientos a seguir,
- e) proponer mecanismos de coordinación de las autoridades,
- f) sugerir elementos para cumplir los objetivos, y
- g) generar y difundir información que contribuya a la mejora de la educación.

La fracción incluye, además, unos párrafos para establecer la administración del sistema mencionado, el cual, se menciona, está constituido por “una Junta Directiva, un Consejo Técnico de Educación y un Consejo Ciudadano”. Los párrafos también mencionan las responsabilidades y obligaciones de los miembros del sistema.

Finalmente, se añade la fracción X, la cual asigna la responsabilidad de la obligatoriedad de la educación al Estado y sus autoridades (federales y locales). Esta breve fracción, que consta de un párrafo, funciona de cierre para el artículo, buscando asegurar su cumplimiento.

Reflexiones finales

Un recorrido histórico por la evolución que ha sufrido la letra de la ley no es ocioso. Nos da la oportunidad de conocer las visiones, tendencias, influjos, tensiones y juegos de poder que han ocurrido, entre otras, en materia educativa.

A través del tiempo, el artículo tercero constitucional demuestra ser, entre otros, el lugar donde cada postura política, filosófica o económica (socialista, humanista, neoliberal, etc.) ha proyectado sus preceptivas sobre la formación científica, cultural e ideológica. Así, el artículo tercero constitucional es la proyección sintética del mexicano ideal, del mexicano soñado por el gobierno (y su visión) en turno. De ahí la complejidad y problematicidad de este apartado de nuestra Constitución Política.

Por ello, el artículo tercero cada vez se codicia más y sus reformas se vuelven codiciables, pues quien conquista el poder político podrá concebir en él al Estado como *alma mater* de los futuros ciudadanos.

Referencias

- Ballín, Rebeca. (2005) Los Congresos Nacionales de Instrucción Pública 1889-1891. La base de la educación moderna. Disponible en: http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/xmlui/handle/DGB_UMICH/13460
- Gamas Torruco, José (2013) La Constitución de Cádiz de 1812 en México. UNAM. Instituto de Investigaciones Jurídicas. Disponible en: <https://repositorio.unam.mx/contenidos/5010082>
- Gómez Collado, Martha. (2020). Las Reformas Educativas 2013 y 2019 en México ¿Avance o retroceso educativo? en: *Revista de Cultura de Paz*, vol. 4.
- González Santana, Odín. (2017). La Educación elemental como fundamento de integración del estado mexicano en los Congresos Nacionales de Instrucción Pública de 1889-1890 y 1890-1891 [tesis doctoral], México: UNAM. Disponible en: https://tesiunam.dgb.unam.mx/F?current_base=TES01&func=direct&doc_number=000766559
- Hermida Rufz, Ángel J. (1975) Primer Congreso Nacional de Instrucción 1889-1890, México: SEP.
- Hernández Vicencio, Tania. (2014) “La Iglesia católica en la lucha por la contrarreforma religiosa en México” en: *Desacatos*, 44/1.
- Hurtado González, Javier y Arellano Ríos, Alberto. (2007) “La Ciudad de México y el Distrito Federal: un análisis político-constitucional” en: *Estudios Constitucionales*, 7/2, pp. 207-239.
- López, Chantal y Cortés, Omar (2017) El laicismo en la historia de la educación en México, documentos históricos, Biblioteca virtual Antorcha. Disponible en: http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/laicismo/indice.html
- Melgar Adalid, Mario. (2019) Las reformas al artículo tercero constitucional. México: UNAM.
- Morales, Tamara y Olivares, Héctor. (2022) El sindicalismo universitario en México y las relaciones laborales. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Ortiz-Cirilo, Alejandro. (2015) Laicidad y reformas educativas en México: 1917-1992, México: UNAM.

- Pérez Rocha, Manuel. (1979) Socialismo y enseñanza técnica en México. 1930 — 1940, México: UNAM.
- Rodríguez Gómez, Roberto. (2009) A treinta años de la autonomía universitaria constitucional, en: UNAM, Campus Milenio Núm. 337.
- Rodríguez Gómez, Roberto. (2012) La obligatoriedad de la educación media superior en México, México, en: UNAM, Campus Milenio Núm. 480.
- Trujillo Holguín, Jesús. (2019) Las reformas al artículo 3º constitucional de 2013 y 2019, ¿continuidad o cambio de rumbo educativo? en: Trujillo Holguín, Ríos Castillo y García Leos (coords.), Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana (pp. 59-75), Ciudad Juárez: UACJ.
- UNESCO. (1990) *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO. (2000) *Foro Mundial Sobre la educación*. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa
- Yturbe, Corina. (2010) Las Leyes de Reforma: ¿Laicidad sin secularización? en: *Isonomía*, (33), 65-81. Disponible en: [n33a3.pdf](#)
- Zaldívar, Arturo. (2021) Reforma Constitucional en materia de Derechos Humanos. México: CNDH. Disponible en: [Reforma Constitucional en materia de Derechos Humanos. 10 de junio | Comisión Nacional de los Derechos Humanos - México](#)

“Son sólo niños”: adultocentrismo, juego y socialización en el deporte recreativo

“They’re just children”: adultcentrism, play, and socialization in recreational sport

María Elena Castillo Castillo*
Martha Guadalupe Gama González**
Arturo Gabriel Vallejo González***
Mayleth Alejandra Zamora Echegollen****

Resumen

El adultocentrismo es una perspectiva predominante en contextos familiares, educativos y sociales, que subestima la agencia infantil al priorizar las percepciones adultas. Este enfoque limita el reconocimiento de los niños como actores activos en la construcción de su realidad social. Aunque los estudios sobre infancia han avanzado en el reconocimiento de los derechos de los niños, la perspectiva adultocéntrica sigue influyendo en las relaciones entre adultos y niños. Por ello, este trabajo analiza cómo las percepciones adultas influyen en la interacción infantil y sus procesos de socialización. Se explora si los niños internalizan las estructuras adultocéntricas o si desarrollan formas de resistencia que

Abstract

Adultcentrism is a predominant perspective in family, educational, and social contexts, which underestimates children’s agency by prioritizing adult perceptions. This approach limits the recognition of children as active agents in constructing their social reality. Although childhood studies have advanced in acknowledging children’s rights, the adultcentric perspective continues to influence adult-child relationships. This work analyzes how adult perceptions shape child interaction and their socialization process. It explores whether children internalize adultcentric structures or develop forms of resistance that allow them to create spaces of autonomy and self-expression. Drawing on Vy-

*Estudiante de la Licenciatura en Psicología. UAM-Xochimilco. mariaelena.cast@gmail.com <https://orcid.org/0009-0005-9773-4901>. **Estudiante de la Licenciatura en Psicología UAM-Xochimilco marthitagama55@gmail.com <https://orcid.org/0009-0007-1944-3898>. ***Estudiante de la Licenciatura en Psicología. UAM- Xochimilco. eljasonderulo3000@gmail.com , <https://orcid.org/0009-0008-6854-6524> **** Profesora de tiempo completo asociada “D”, UAM- Xochimilco. Candidata al SNII. maylethzamora@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9016-5404>.

les permiten generar espacios de autonomía y autoexpresión. Basado en las teorías de Vygotsky, se problematizan algunas de las dimensiones de las dinámicas de poder en la socialización y el desarrollo psicosocial de los niños. La metodología utilizada es fenomenológica y cualitativa, enfocada en la experiencia subjetiva de los niños. A través de la observación participante y el diálogo infantil en un contexto de intervención lúdica en un centro deportivo, se busca entender mejor cómo los niños experimentan y resisten el adultocentrismo. El contexto lúdico permite un acercamiento a la realidad social de los niños desde su perspectiva, favoreciendo una comprensión más profunda de sus procesos de socialización y desarrollo emocional.

Palabras clave:

adultocentrismo, infancia, juego, desarrollo, deporte, box

gotsky's theories, the impact of power dynamics on children's socialization and psychosocial development is examined. The methodology employed is phenomenological and qualitative, focused on the subjective experience of children. Through participant observation and child-centered dialogue in a playful intervention setting within a sports center, the study seeks to better understand how children experience and resist adultcentrism. The playful context allows for a closer approach to children's social reality from their perspective, fostering a deeper understanding of their socialization processes and emotional development.

Keywords:

adultcentrism, childhood, play, development, sports, boxing

Introducción

Un niño de 10 años acaba de terminar su periodo escolar y sus padres han decidido mandarlo a practicar box para que no esté en la casa sin “nada” que hacer. Han dado ya el costo de su credencial, de su inscripción y de su mensualidad, sus padres le han dicho “ya está todo pagado” y el niño se pregunta, ¿qué es lo que han pagado?

Entonces, se levanta temprano para desayunar y tener tiempo para llegar a lo que será su entrenamiento. Toma el transporte público, acompañado de su mamá. Como siempre —y algo común de los días de verano—, el clima es caluroso y no es del tipo que se siente bien, es bochornoso.

Al bajar, nota que el lugar está lleno de mercaderes, hay demasiado ruido y demasiada gente. Caminan hasta la entrada, donde nota que hay una explanada demasiado grande sin un espacio para resguardarse del calor abrasador. Del lado izquierdo, hay un espacio verde, los árboles abundan. Es, en realidad, el único lugar que brinda un espacio de paz. Sin embargo, observa a lo lejos, en medio de las familias con hijos que juegan en el área infantil, personas comiendo sobras de comida en la basura y otras drogándose. Todos los miran, nadie hace nada, son indiferentes. Parece ser algo tan común en el área que inclusive los militares que hacen su rondín lo ignoran.

Camina con su madre hasta la mitad de la explanada y giran a la derecha, donde, al parecer, se encuentra su lugar de entrenamiento. Hay dos puertas, una de reja y otra de cristal. El recinto tiene bolsas de box por todas partes y un ring al fondo, está nervioso. Su madre se queda en el umbral de la puerta de cristal, esperándolo. El entrenador es un hombre mayor, de cabello blanco y de apariencia atlética. No es alto, sus dientes son prominentes, haciéndole honor a su apodo: "El conejo"; le sonríe, le da la mano y enseguida lo pone a calentar. Son tres vueltas y 10 minutos de salto con la cuerda. Él ha llegado temprano y, por lo tanto, está terminando, pero hay niños que siguen llegando.

En ese momento, tres adultos llegan y hablan con el entrenador y se sientan en una esquina. Percibe que no es una presencia común pues causa extrañeza en todos los presentes. El entrenador lo llama a él y a los demás para colocarles las vendas y evitar que se lastimen, lo hace con cuidado, siendo atento con cada uno. Unos comienzan a golpear los sacos de box y los más inexpertos practican los golpes básicos. Nadie habla con otros, parece monótono. Da un golpe torpe y luego otro. Uno detrás de otro.

Ve entonces a una mujer, a la que le calcula unos 50 años. Es delgada y viste ropa deportiva. No sabe quién es o lo que representa, no le ha sido presentada. No habla y su sonrisa es forzada, entrecierra los ojos y levanta las mejillas, como si fuera practicada. Da instrucciones de vez en cuando, casi como mandatos. Camina por todo el lugar, golpeando cada tanto alguno de los costales. Es como un buitre, acechando una presa...

El niño cambió de posición, interesado por la presencia de los adultos. Sigue golpeando el costal, siguiendo la indicación que se le dio, ensimismado en la actividad. —Son niños, sólo juegan —Escucha decir por detrás a la mujer. No entiende, ¿en qué momento jugó?

*

La presente investigación busca contextualizar y relevar las voces de niños y niñas a partir de una perspectiva crítica y situada. Para ello, hemos construido la imagen inicial desde las experiencias de niños que fueron inscritos a una clase de box y con lo que intentamos retratar la postura adultocéntrica desde la cual —generalmente— se inscribe a los niños a clases recreativas durante los periodos vacaciones.

A pesar de que en los cursos de verano, las clases deportivas o artísticas para niños pueden tener las mejores intenciones: fomentar la autonomía, construir aprendizajes nuevos, o generar nuevos espacios para la socialización; en muchas ocasiones, no se les suele preguntar a los y las niñas si quieren participar o no, es decir, suele ser una decisión adulta que visibiliza el adultocentrismo que domina en nuestra sociedad.

Si bien la concepción de la infancia ha cambiado drásticamente en las últimas décadas, históricamente los niños han sido vistos como seres pasivos, receptores de normas y valores establecidos por los adultos, con poca capacidad para influir en su entorno o en su propio desarrollo (Anzaldúa, 2012; DeMause, 1982).

En contraste, algunas corrientes contemporáneas en psicología y sociología reconocen a los niños como sujetos activos en la construcción de su realidad social (Anzaldúa, 2012; Carreño, 2015). Sin embargo, a pesar de este reconocimiento teórico, en la práctica las percepciones adultas continúan configurando gran parte de la experiencia infantil, limitando su expresión y participación plena en la sociedad.

El adultocentrismo es una construcción social y cultural que se manifiesta en múltiples ámbitos, como la familia, la escuela y la sociedad en general. Este enfoque supone una mirada desde la perspectiva del adulto,

donde se tiende a subestimar o invisibilizar la agencia infantil (Anzaldúa, 2012). En el contexto del desarrollo infantil, este sesgo es particularmente relevante, ya que puede limitar el reconocimiento de los niños como actores activos en la construcción de su propia realidad social y cultural (Hart, 2001).

En los últimos años, el estudio de la infancia ha avanzado hacia una mayor comprensión del niño como sujeto de derechos y agente de cambio, dejando de lado visiones tradicionales que los consideraban pasivos e indefensos (Berger *et al.*, 1968, cit. en Carreño, 2015). A pesar de estos avances la mirada adultocéntrica sigue siendo predominante y puede influir en cómo se interpretan y gestionan las relaciones sociales infantiles, tanto por los padres como por los profesionales que trabajan con niños (Hart, 2001; Anzaldúa, 2012).

Con ello, el adultocentrismo sigue influyendo en la forma en que los adultos interactúan con los niños, estableciendo límites sobre lo que es considerado apropiado o valioso en sus comportamientos, palabras y decisiones. Ejemplo de ello, en contextos como la escuela, los hogares o los espacios públicos, se sigue interpretando la infancia desde una visión de inferioridad en la que la palabra del adulto prevalece sobre la del niño (Carreño, 2015). Este fenómeno plantea la cuestión de si realmente los niños están siendo reconocidos como actores sociales con capacidad para participar en la toma de decisiones que afectan su vida cotidiana.

En ese sentido, en el presente trabajo se problematiza cómo la mirada adultocéntrica sigue moldeando las interacciones y percepciones sobre los niños, incluso donde se promueve la autonomía y el desarrollo emocional, como lo puede ser un espacio recreativo como el Centro Deportivo Xochimilco, en la Ciudad de México, lugar dónde se realizó esta investigación. Dicho espacio brinda clases de boxeo como parte de una serie de actividades extraescolares, como natación, taekwondo y fútbol (varonil y femenino).

Cabe señalar que este texto es parte de las actividades académicas formativas del módulo "Desarrollo y Socialización II" del programa de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, cuyo sistema modular parte de organizar la enseñan-

za en torno a problemas de la realidad, que se convierten en los objetos de transformación a ser estudiados.

Por ello, la investigación surge de la necesidad de entender la niñez como una construcción social, histórica y cultural, en lugar de una etapa universal o estática (Carreño, 2015). De este modo, buscamos analizar cómo los adultos moldean las infancias según sus expectativas y proyectos sociales, y cómo los niños, a su vez, negocian en estos marcos de poder.

Así, el trabajo modular se articuló bajo la pregunta eje: “¿Cuál es la construcción psicosocial de la niñez y la pubertad en diversos grupos?” (Plan de estudios, 2008, s/p). A partir de este cuestionamiento, hemos diseñado una investigación que se desarrolla en varios apartados. En primer lugar, se presenta el apartado metodológico, el cual está sustentado desde la fenomenología y métodos cualitativos, en tanto que este trabajo parte del análisis de las dinámicas sociales que emergen dentro de los grupos de pares en niños y niñas de entre 6 y 12 años. Para ello, se usaron técnicas como la observación participante y técnicas lúdicas, que buscaron recuperar las experiencias vividas por los niños como formas de comprensión de estar en el mundo (Herrera, 2017; Van Manen, 2023).

En un siguiente apartado, se desarrolla el análisis de los resultados recuperados de la intervención, donde se releva la discusión en torno a la construcción de los límites corporales en los niños a través de los procesos de socialización y socialidad en el marco de la mirada adultocéntrica. Asimismo, se discute el papel del juego como dimensión privilegiada para el desarrollo infantil, en su relación con el cuerpo y con la socialización.

Finalmente, en el apartado de conclusiones se discute el papel del deporte como un espacio para el juego y el desarrollo físico; como un potente agente de socialización que regula comportamientos y refuerza normas sociales y que, al igual que otros agentes de socialización, tiene un impacto significativo en la manera en que los niños entienden su lugar en la sociedad, y en cómo se ajustan a las expectativas impuestas por los adultos.

Metodología

La metodología se fundamenta en la fenomenología, episteme enfocada en las formas en que experimentamos el mundo y percibimos directamente nuestras experiencias. Según Lambert (2006), Edmund Husserl comenta que, lo esencial es el contenido experiencial y subjetivo de la conciencia. Esta perspectiva es útil para explorar cómo los sujetos perciben y significan sus experiencias (cit. en Tirado San Juan, 2002).

Esta propuesta filosófica se configura bajo el propósito de criticar al positivismo, objetivismo y psicologismo imperante de la época, el cual tendía a la búsqueda de la “cosas en sí” (Paoli Bolio, 2012) y a la reducción de la relación con el mundo a meros procesos mentales que explicarían nuestra conducta y el cómo nos definimos a través de variables controlables. “En este sentido, la fenomenología repiensa los cimientos del conocimiento, intenta romper la relación sujeto-objeto del pensar moderno, donde la dimensión de lo existente, el objeto, es definida por el actuar cognoscente del sujeto” (Herrera, 2017: 6).

En el marco de la fenomenología, según Cadena-Íñiguez (2017) los métodos cualitativos son fundamentales en la investigación social, ya que proporcionan información sobre las características de los grupos, sus relaciones con el entorno y sus sistemas de reproducción (Cadena-Íñiguez, 2017). A esto se suma la perspectiva de Ivonne Szasz y Susana Lerner (1996), quienes subrayan la importancia de reconocer las experiencias subjetivas tanto del investigador como de los sujetos de estudio como parte integral del proceso investigativo. Además, destacan la diversidad de métodos cualitativos, lo cual, aunque pueda ser complejo para los principiantes, ofrece una gran riqueza y variedad de recursos.

En ese sentido el enfoque cualitativo destaca por su flexibilidad y por permitir el reconocimiento de las experiencias subjetivas, tanto de los participantes como de los investigadores, proporcionando una comprensión profunda de la realidad desde la perspectiva de los sujetos. De este modo, se optó por este enfoque debido a su capacidad para generar información relevante y adaptada a nuestra problemática.

En el contexto del trabajo con niñeces, la fundamentación metodológica fenomenológica nos permitió formular una apuesta por una epistemología de las infancias, es decir, por la construcción de un espacio “que favorezca el diálogo de saberes desde perspectivas no universales ni esencialistas y que se interroge específicamente [por] la construcción social de la infancia [y] la producción de la subjetividad en los niños y niñas” (Amador Baquiro, 2012: 81).

A partir de ello, se posibilita una aproximación que pone en duda el saber adulto y se propone la recuperación de las experiencias, voces y elaboraciones de los niños y las niñas (Herrera, 2017; Amador Baquiro, 2012; Van Manen, 2023).

Métodos y herramientas

Los distintos métodos para la creación de información que nos ofrece una investigación con enfoque cualitativo son: entrevistas, historias de vida, observación participante, grupos de enfoque y estudios de caso, entre otros.

En este trabajo se llevaron a cabo intervenciones en el centro deportivo de Xochimilco, con niños de 6 a 12 años inscritos en clases de boxeo. Para identificar y analizar inquietudes grupales, se utilizaron técnicas como la observación participante, el diálogo infantil y la participación activa de los niños. Las sesiones se realizaron los jueves, de 14:00 a 15:30 horas, entre el 15 de agosto y el 12 de septiembre de 2024, con el fin de lograr una comprensión profunda del entorno y de los sujetos de estudio, promoviendo una intervención efectiva para alcanzar los objetivos planteados.

Los sujetos de estudio iniciales fueron seis niños varones de entre 8 y 12 años, originarios de la Ciudad de México, que asistían a clases de box en el Centro Deportivo Xochimilco. Sin embargo, el número de participantes fluctuó durante las sesiones, y finalmente quedó sólo uno de los niños originales con quienes se comenzó el trabajo.

Para proteger los datos de los participantes, se omitieron sus nombres reales y, a lo largo del trabajo, se les hará referencia como “Sujeto (letra)”.

A lo largo de las intervenciones, también se interactuó ocasionalmente con otros actores relevantes, como el entrenador, la supervisora del centro y otros jóvenes, así como de manera esporádica con los padres de los niños, aunque no hubo una interacción directa con estos últimos.

Las actividades se desarrollaron en el Centro Deportivo Xochimilco, un espacio amplio al aire libre que cuenta con áreas verdes y juegos infantiles. El gimnasio de boxeo fue el espacio clave para nuestras observaciones. Para acceder al gimnasio, es necesario atravesar una zona enrejada que conecta con los baños. El gimnasio es alargado y está equipado con diversos elementos de entrenamiento, como peras que son utilizadas para mejorar la coordinación y velocidad, costales organizados en hileras de 3x3, y un ring ubicado al fondo. Las paredes laterales están cubiertas por espejos y ventanas, que ofrecen vista a un gimnasio vecino donde se practican taekwondo o basquetbol, aunque éstos no interfieren con las clases de boxeo debido a la diferencia de horarios.

El trabajo de campo comenzó el 15 de agosto de 2024 a las 14:00 horas. En la primera hora realizamos observación para familiarizarnos con el grupo, y en la media hora restante establecimos el encuadre y fomentamos el *rapport*¹ mediante los juegos de “STOP”² y “Conejos y Conejeras”. En la segunda sesión, llevada a cabo el 22 de agosto en el mismo horario, se notó una mayor cercanía entre los participantes y se jugó “Quemados”³, a petición de los niños. Sin embargo, la tercera sesión, programada para el 29 de agosto, no pudo realizarse debido a la ausencia de los niños y el profesor. En la cuarta sesión, el 5 de septiembre, los sujetos asistieron y promovimos actividades de socialización como el juego “Tripas de gato”⁴ y la creación de dibujos o escritos sobre lo que más disfrutaban del gimnasio. Nuestra última sesión fue el 12 de septiembre de 2024, donde realizamos

¹ Entendido como el vínculo entre los participantes.

² Juego tradicional infantil, pueden revisarse sus reglas y dinámicas en: <https://www.educacionbc.edu.mx/eventos/2014/juegosinfantiles/Juegos%20Infantiles%20Tradicionales.pdf>

³ También conocido como “Encantados”, sírvase de ver en: <https://www.educacionbc.edu.mx/eventos/2014/juegosinfantiles/Juegos%20Infantiles%20Tradicionales.pdf>

⁴ “Tripas de gato” consistió en una actividad en la que los niños debían unir conceptos o números sin que las líneas se cruzaran. Este tipo de actividades favorecen la colaboración y el pensamiento lógico. Los dibujos promovieron la expresión simbólica, permitiendo a los niños manifestar sus sentimientos y preferencias de manera no verbal.

dos actividades clave: la primera, “Baúl de sueños”⁵, que permitió a los niños expresar qué sueños les gustaría cumplir si no existieran limitaciones en su escuela o entrenamiento y la segunda, “Maleta de la vida” con la que cerramos reflexionando sobre lo aprendido, lo que más disfrutaron y lo que se llevan de la experiencia.

A lo largo de las sesiones, se observó un avance notable en la socialización de los niños. En la primera sesión, apenas se conocían y las interacciones eran limitadas. No obstante, en la segunda sesión, los niños, durante la ausencia del entrenador, comenzaron a interactuar más entre ellos, lo que evidenció un fortalecimiento de los vínculos. Además, se estableció una mayor confianza con nosotros, pues nos involucraron en sus juegos y ciertas dinámicas. La interacción de los niños con su entorno era más evidente durante el calentamiento, donde corrían alrededor del patio, y dentro del gimnasio, especialmente en actividades como los *sparrings*, donde se observaron interacciones más cercanas.

Técnicas

Las técnicas implementadas durante las sesiones se seleccionaron para fomentar la cohesión grupal, promover interacciones entre los participantes y observar el desarrollo de habilidades sociales. Estas herramientas, basadas en teorías del desarrollo y dinámicas grupales, facilitaron la integración, la participación activa y el cierre reflexivo.

Las dinámicas rompehielo, orientadas a crear vínculos emocionales y una comunicación no verbal eficaz, rompieron las barreras iniciales y generaron un entorno de confianza, necesario para la interacción grupal (López & Vizcaya, 2013). Por su parte, las técnicas de integración promovieron la cooperación y el sentido de identidad grupal, permitiendo que los niños se relacionaran y colaboraran a través del juego, considerado por Piaget (2016) como clave para el desarrollo social y cognitivo.

⁵ Actividad en la que se pone a disposición de los niños una caja que tiene la función de un baúl, que será el espacio donde podrán guardar sueños o aspiraciones escritos o dibujados.

Asimismo, el juego posibilitó el encuentro entre la experiencia vivida del niño y los investigadores, en tanto que la propuesta fenomenológica busca cuestionar las jerarquías de conocimiento que subordinan la experiencia de los niños y reivindicarla como un saber valioso (Van Manen, 2023; Herrera, 2017; Ayala Carabajo, 2008). De igual forma, los diferentes juegos elaborados para la investigación se imaginaron en el contexto singular del Centro Deportivo y de las características de los niños, sus intereses, la fluctuación de los mismos y los requerimientos de los adultos encargados (el entrenador).

Finalmente, las técnicas de cierre simbólico consolidaron los aprendizajes y proporcionaron un espacio para que los participantes reflexionaran sobre sus experiencias. Según Lewin (1947), un cierre adecuado es esencial para el progreso grupal, facilitando la integración emocional de las vivencias y reforzando la cohesión y el bienestar del grupo.

Aplicación

Las técnicas descritas se implementaron en sesiones mediante actividades lúdicas adaptadas al grupo y su progreso. El 15 de agosto, se aplicaron dinámicas rompehielo como "STOP" y "Conejos y Conejeras", siguiendo el marco teórico de Jean Piaget (2016), lo que facilitó la familiarización y cooperación entre los niños, formando los primeros lazos sociales. El 22 de agosto, se usó el juego "Quemados" para analizar la interacción y gestión emocional en un contexto competitivo, aunque se detuvo por solicitud del entrenador para evitar accidentes.

El 5 de septiembre, se llevaron a cabo actividades de integración como "Tripas de gato" y la creación de dibujos sobre lo que disfrutaban del gimnasio. Finalmente, el 12 de septiembre se realizaron dinámicas de cierre como "El baúl de los sueños" y "La maleta de viaje".

Resultados

Que canten los niños, que alcen la voz, que hagan al mundo escuchar [...] yo canto porque quiero un mundo feliz, y yo por si alguien me quiere escuchar.

Fragmento de la canción “Que canten los niños” de José Luis Perales.

En el presente apartado se discuten los ejes analíticos bajo los cuales se realizó el análisis de la información recuperada en campo. En primer lugar, se parte de una problematización de la categoría de infancia, concebida desde un marco sociohistórico crítico. Posteriormente, se pone en tensión dicha categoría con el adultocentrismo. Enseguida, se recuperan los conceptos de socialización y de socialidad. Finalmente, se elabora la categoría de juego.

Infancias

Desde los inicios del trabajo de campo, fueron relevantes los comentarios que podrían ser interpretados como “adultocéntricos”, y que como lo dice el nombre, implican concebir al adulto como el centro de todo, el que tiene la razón de todo, y por supuesto, al que se obedece.

En la primera sesión de trabajo de observación, —que tenía como objetivo registrar las interacciones entre pares—, los niños empezaron a calentar bajo la instrucción del entrenador. No obstante, la supervisora del Centro nos señaló que sería mejor esperar a los niños más grandes, dado que “los pequeños son sólo niños y sólo juegan”. Es decir, para ella, el juego y las actividades de los niños más pequeños eran interpretados como carentes de valor para ser vistos, por tratarse de un “mero juego”.

Es menester mencionar que, aunque la actividad era vista como un simple juego, en realidad respondía a la indicación de hacer calentamiento, una instrucción que todos los niños, independientemente de su edad, estaban acatando. Parecía ser que había una distorsión y una mala inter-

pretación en el cumplimiento de una tarea únicamente porque los niños pequeños fueron quienes lo realizaban.

En ese sentido, el comentario de la supervisora nos deja ver la creencia de que sólo los “grandes” o aquellos que están más cerca de la edad adulta —hablando en términos de legalidad—, y por lo tanto, que se comportan de manera más “madura”, tienen algo digno de ser observado. En términos metodológicos, podríamos decir que hubo un intento de virar nuestra atención hacia lo aparentemente “relevante” y “digno” de ser recuperado de la observación: la experiencia adulta y no la infantil. No obstante, la importancia de construir la propuesta metodológica desde una fenomenología que dé relevancia a la experiencia infantil, nos lleva primeramente a cuestionar categorías teóricas⁶ reificadas, en este caso la “infancia”.

La “infancia” ha sido históricamente una categoría moldeada por las condiciones sociales, económicas y políticas contextuales, en lugar de una etapa estática o universal de la vida (del Castillo Troncoso, 2009). Así, a lo largo del tiempo, los niños han sido vistos y tratados de maneras diferentes, dependiendo de las necesidades y expectativas de los adultos.

En este sentido, como sostiene Alberto del Castillo Troncoso (2009), la infancia es una construcción social que varía en función de las prioridades de los adultos, quienes han moldeado a los niños para adaptarlos a ciertos ideales de futuro. Este fenómeno es especialmente visible en la historia de los proyectos nacionales, donde el niño fue considerado una figura clave para la consolidación de los Estados modernos.

Lloyd DeMause (1982) ofrece una perspectiva histórica al analizar las formas de crianza y el tratamiento de los niños a lo largo del tiempo, sugiriendo que, aunque la violencia física directa disminuyó en comparación con épocas pasadas, las formas modernas de control y normativización prevalecen. Aunque menos explícitas, estas formas de disciplinamiento ejercen un control sutil y efectivo sobre los cuerpos y las mentes de las infancias, imponiendo expectativas adultas sobre el comportamiento, los deseos y las capacidades de los niños. Lloyd DeMause sostiene que:

⁶ Cabe señalar que esta discusión emana directamente de las observaciones e interacciones, en campo, con los niños.

La historia de la infancia es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar hace muy poco. Cuanto más se retrocede en el pasado, más bajo es el nivel de la puericultura y más expuestos están los niños a la muerte violenta, el abandono, los golpes, el terror y los abusos sexuales (1991, citado en Alzate, 2003: 21).

Estas prácticas, lejos de ser simplemente “civilizadas”, continúan siendo manifestaciones de una biopolítica que configura la infancia según las necesidades adultas. En este sentido, la historia de la infancia puede leerse como una historia de control biopolítico, en la que las instituciones que aparentan cuidar y proteger a los niños, en realidad, operan como mecanismos para moldearlos (Bustelo, 2005).

Al observar estos mecanismos de control, es evidente que la perspectiva adultocentrista ha sido una constante. Los adultos, desde posiciones de poder, han determinado las normas de la infancia, imponiendo sobre los niños sus propios ideales y proyectos sociales. Incluso en las formas de crianza más contemporáneas, esta visión adultocentrista persiste, configurando a los niños como sujetos incompletos o en formación, cuya principal función es adaptarse a las expectativas de los adultos (DeMause, 1982). Esto no sólo genera una relación de poder asimétrica entre adultos y niños, sino que también oscurece las dinámicas internas y los acuerdos entre los propios niños, quienes tienen su propia manera de entender y organizar sus relaciones y comportamientos (Bustelo, 2005).

De este modo, podemos sospechar que la historia de la infancia está intrínsecamente ligada a las estructuras de poder que han definido cómo deben ser los niños, qué comportamientos son aceptables y cómo deben formarse para ser sujetos útiles a la sociedad (Bustelo, 2005).

El adultocentrismo, que ha sido una constante en esta historia, establece una mirada de control y supervisión que sigue presente en las prácticas actuales, marcando una continuidad en la manera en que los adultos definen lo que significa ser niño. Tal como dice Beatriz Alcubierre Moya:

La historia de la infancia se ha observado tradicionalmente a través de la mediación de los adultos [...] y muy rara vez de forma directa. Incluso cuando

alguien escribe sus recuerdos de la infancia, lo hace desde la mediación de su propia mirada adulta (2017: 16).

Este enfoque no sólo moldea la comprensión de la infancia, sino que invisibiliza su autonomía y niega su agencia, relegando su voz al silencio o al eco, *por si alguien quiere escuchar*. De este modo, la propuesta de la fenomenología hermenéutica exige una suspensión de los prejuicios y una actitud de apertura radical hacia la otredad. Por ello, investigar o interactuar con la niñez exige abandonar las categorías adultocéntricas de comprensión —como la idea de desarrollo lineal, madurez o racionalidad jerárquica— y adoptar una actitud de escucha genuina que permita recoger la experiencia del otro tal como se da. En ese sentido, se vuelve menester problematizar la mirada adultocéntrica (Van Manen, 2023; Amador Baquiro, 2012).

Adultocentrismo

Anzaldúa (2012) señala que la concepción de la infancia ha variado a lo largo del tiempo y en diferentes culturas, ya que su significado y “valor” han estado condicionados por las actitudes que las sociedades adultas han adoptado hacia los niños.

El artículo del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (9 de febrero, 2024) define el adultocentrismo como “una visión que coloca a los adultos en el centro de todas las decisiones, donde las necesidades, ideas y derechos de niñas, niños y adolescentes se ven subordinados o desvalorizados”.

En este sistema, las ideas, derechos y necesidades de los más jóvenes suelen ser minimizadas o ignoradas, ya que se considera que los adultos son los únicos con la capacidad y autoridad para tomar decisiones. Esta postura no sólo afecta el desarrollo de los niños, sino que también limita su participación activa en los procesos que les conciernen.

Creemos que al ser los adultos quienes toman las decisiones por los niños, estos tienen menos oportunidades de ejercer su autonomía y desa-

rollar habilidades importantes para la vida, como la toma de decisiones y la resolución de problemas. Se les priva de la posibilidad de aprender de sus propios errores (Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, 2021).

Feixa (como se citó en Carreño, 2015) comenta que la crítica generacional no ha conseguido todavía deconstruir los estereotipos predominantes sobre los grupos de edad subalternos, percibidos a menudo como preparación al o como regresión del modelo adulto.

La crítica generacional sigue quedando corta a la hora de cuestionar los estereotipos sobre las edades “no adultas”. Muchas veces se ve a niños, adolescentes o personas mayores como si sólo estuvieran en una fase de transición hacia la adultez (o de vuelta de ella), y eso refuerza la idea de que ser adulto es la norma o el ideal. La infancia, la juventud y la vejez terminan viéndose como algo incompleto o perdido, en lugar de ser etapas valiosas en sí mismas.

Montgomery (como se citó en Carreño, 2015) comenta que se los ve como *individuos* (a los niños) que asimilan continuamente, aprendiendo y respondiendo al adulto, sin una clara autonomía y que contribuyen de forma mecánica en la construcción de los valores o comportamientos sociales del grupo en el que está involucrado.

Este enfoque minimiza la capacidad de los niños para ser agentes de cambio y para influir activamente en su entorno social. Sin embargo, esta mirada más pasiva es aún común en muchos sistemas tradicionales, donde los niños son socializados principalmente para adaptarse a las normas ya establecidas por los adultos.

En la práctica, este adultocentrismo se refleja claramente en situaciones cotidianas. Pudimos presenciar esto en una de nuestras intervenciones, donde jugamos “Quemados”, a petición de los niños. En el juego, los niños se mostraron entusiastas, pero uno de ellos lanzó el balón con demasiada fuerza, casi golpeando a uno de nuestros integrantes. Ante esto, el entrenador decidió que se debía parar el juego, argumentando que los niños no sabían controlarse, desvalorizando la capacidad de los niños para regular sus propios comportamientos.

En lugar de permitir que los niños aprendieran de la situación o tuvieran la oportunidad de establecer sus propios límites, optó por detener la actividad, bajo la creencia de que los niños son incapaces de manejar sus impulsos. Este enfoque no sólo subestima su capacidad para ser agentes activos en su propio proceso de aprendizaje, sino que también les priva de la oportunidad de ejercer su autonomía y reconocer los límites de sus acciones por sí mismos.

Creemos que lo que subyace en esta intervención es un miedo hacia la intensidad con la que los niños viven sus experiencias, un temor que parece despertar en los adultos la percepción de que los niños son impredecibles y descontrolados, similares a las “bestias” que no pueden gobernarse a sí mismas. Se les ve como seres primarios, incapaces de autorregularse o tomar decisiones responsables, y como consecuencia, los adultos se posicionan como los únicos capaces de controlar o guiar adecuadamente las situaciones (Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, 2021; Carreño, 2015).

Este *temor* a la intensidad con la que los niños se comportan en situaciones de juego o interacción social refleja, en muchos casos, una falta de comprensión del desarrollo infantil. El juego, aunque a veces parezca desbordante o descontrolado, es una de las formas más efectivas a través de las cuales los niños exploran, experimentan y aprenden a gestionar sus emociones y comportamientos. En cuanto a la importancia de esta actividad.

Nos preocupará cuando notemos que un niño no tenga deseo de usar su cuerpo, de moverse, de saltar, de correr, de rebotar, de jugar [...] o, cuando al intentar hacerlo, se encuentre impedido e inhibido y se obstaculice su desarrollo (Levin 1995: 108)

Sin embargo, ante esta intensidad, los adultos muchas veces reaccionan con una actitud punitiva o de contención, creyendo que sólo mediante su intervención se puede garantizar el orden, ignorando que puede ser un espacio que dé lugar a la socialización.

Socialización

La socialización, en las ciencias sociales, puede entenderse de dos maneras. Primero, como el proceso en el que se forman y organizan los grupos sociales, donde las dimensiones políticas, económicas, simbólicas y culturales desempeñan un papel crucial y segundo, como el proceso singular mediante el cual las personas adquieren los valores, creencias y actitudes de una sociedad particular. Este proceso involucra la relación sujeto-agentes de socialización, como los mecanismos internos que permiten asimilar y adaptar estas influencias externas (Simkin & Becerra, 2013).

Los *agentes socializadores* o *agentes de socialización* son aquellos que influyen en el proceso de socialización, es decir, en la incorporación de normas, roles, valores, actitudes y creencias de los individuos, según el contexto soci-histórico en el que se desarrollan. Estos agentes incluyen la familia, los medios de comunicación, los grupos de pares, las instituciones educativas, religiosas y recreativas, entre otros. Además, las expectativas y el afecto juegan un papel crucial en este proceso, moldeando la conformidad y obediencia a las normas grupales (Simkin & Becerra, 2013).

Arnett (1995) sugiere que la socialización tiene tres grandes objetivos: el control de impulsos, la preparación para desempeñar roles sociales y la internalización de sentido. Además, considera que estos procesos no sólo preparan al sujeto para su inserción en un mundo social organizado, sino que también proveen los marcos de referencia que les permiten comprender y actuar dentro de su sociedad.

En el desarrollo de las observaciones en una de nuestras prácticas de campo, se hizo evidente un ambiente altamente competitivo entre los niños durante los enfrentamientos en el ring. Ellos seleccionaron a sus compañeros de *sparring* y, en este proceso, mostraron una notable falta de consideración entre ellos, lo que resultó en heridas leves (a pesar de contar con el equipo de protección proporcionado por el profesor). Curiosamente, el entrenador no interrumpió los enfrentamientos hasta que la situación llegó a un punto donde se hizo visible la sangre.

Aunque esto parece evidenciar que existe una intención de priorizar la intensidad y la competitividad del boxeo como una forma de aprendizaje —y una desensibilización ante la violencia entre los niños—, esta intervención tardía contrasta fuertemente con su reacción durante el juego de “Quemados” (juego que se llevó a cabo a petición de los niños). A pesar de que los niños mostraron interés en que nosotros jugáramos con ellos, el juego fue detenido a instancias del entrenador, bajo el argumento de que ellos no saben controlarse.

Aquí surge una dicotomía interesante en la gestión de la agresividad. Cuando la violencia se dirige entre pares, el entrenador se muestra más relajado, sin embargo, cuando esa agresividad es dirigida hacia otros (en este caso a nosotros), la respuesta es de inmediata regulación. Parece haber una calma cuando los niños están en un entorno que el entrenador considera seguro pues está mediado por el uso de equipo de protección, y en contraste, se manifiesta una reacción de miedo y represión ante la posibilidad de que la agresividad de los niños se dirija hacia otros.

Es fundamental señalar que para lograr entender los límites impuestos o adoptados en el proceso de socialización, primero deben ser experimentados a través de los propios límites del cuerpo, los cuales se aprenden mediante la vivencia directa. Para esto, el cuerpo en desarrollo juega un papel crucial. Los niños exploran y comprenden el mundo a través de su cuerpo. Las experiencias corporales, como el juego y el movimiento, están íntimamente ligadas al desarrollo psicomotor y cognitivo. El cuerpo no es sólo un medio para moverse; es el canal a través del cual el niño adquiere conocimientos significativos (Levin, 1995).

La relación entre el desarrollo corporal y la socialización se vuelve crucial cuando observamos cómo el niño aprende a regularse y conformarse a las expectativas sociales. A través del juego y la interacción física, los niños experimentan los límites del “control” y el “descontrol” en sus movimientos y en la relación con los demás, un proceso esencial para entender cómo se construyen las normas sociales y los comportamientos aceptables.

Este espacio de aparente “descontrol”, donde el niño puede parecer estar actuando sin límites claros, no es más que una parte del proceso de socialización y socialidad⁷ donde el niño aprende, de manera activa y práctica, los límites de su cuerpo y los límites sociales impuestos por la convivencia con los otros.

Lejos de ser el caos que puede parecer desde la perspectiva adulta —que a menudo ha reprimido o perdido el recuerdo de los momentos caóticos de su propia infancia—, este espacio de “descontrol” es una parte esencial del aprendizaje. Es en estas experiencias donde el niño no sólo explora los límites de su propio cuerpo, sino que también comienza a reconocer y entender los límites impuestos en la socialización. A través de este proceso, el niño internaliza las reglas, experimenta los límites sociales y desarrolla una comprensión más profunda de las expectativas que lo rodean.

Es importante recordar que la socialización no es un proceso estático ni limitado a la infancia. Según Berger y Luckmann (1986), la socialización se divide en dos tipos: la primaria, que ocurre en la niñez dentro del entorno familiar y establece las bases de la identidad social; y la secundaria, que se produce al asumir nuevos roles y enfrentarse a contextos distintos que generan conflictos y contradicciones, desafiando y, a menudo, reconfigurando lo aprendido en la socialización primaria.

Aunque consideramos que esta perspectiva puede parecer lineal y simplista, en la observación de la socialización en los niños, reconocemos que sí existe una influencia significativa de la familia y otras instituciones en el intento de moldear el comportamiento de los infantes dentro de los límites aceptables de su cultura. En este sentido, lo observado en nuestras prácticas no sólo refleja la interacción entre los niños, sino también el papel del entrenador como un agente de socialización que mediatiza

⁷ En el texto de Hugo Simkin y Gastón Becerra (2013) se presenta la discusión sobre las diferencias entre la socialización vertical, esto es, referida a los procesos jerárquicos que se dan de los adultos hacia las niñeces, y de los procesos horizontales, referidos a los procesos de socialización entre pares. No obstante, encontramos en diferentes fuentes que la socialización entre pares también puede concebirse como “sociabilidad” (Vygotsky, 2008) y en algunos autores de la sociología, como socialidad (Moreno, 2017).

sus experiencias y comportamientos en función de las normas sociales y expectativas que rigen su entorno.

Por lo que en la infancia, la socialización ocurre a través de los vínculos con los otros significantes y el entorno, como el grupo de pares⁸. A través de estos vínculos, los niños experimentan procesos de conformación grupal, donde la influencia de los pares se convierte en un agente socializador que refuerza ciertas conductas y actitudes, contribuyendo a la adquisición de normas sociales.

Así, la socialización infantil se configura como un proceso dinámico que permite a los niños aprender e interiorizar normas, valores y comportamientos necesarios para integrarse en su entorno social. Al interactuar con los demás, no sólo participan en un proceso de autoidentificación, sino que también aprenden a negociar, colaborar y, en ocasiones, a enfrentar situaciones de conflicto y resolver problemas sin la intervención directa de figuras adultas (Wolf, 2008).

Esto se hizo evidente en tres situaciones observadas durante nuestras prácticas. La primera, se dio durante la segunda sesión, tras una ronda de *sparring* en la que algunos niños se lastimaron. Observamos que, en lugar de distanciarse, se reunieron para charlar y reírse. Este comportamiento sugiere que, para ellos, el conflicto físico no representa una amenaza para sus relaciones sociales. En lugar de eso, el *sparring* parece formar parte de su interacción cotidiana, donde la competencia y la agresividad se significan de manera distinta en su contexto.

Esto refleja lo que Arnett (1995) describe como la socialización que busca lograr la preparación para desempeñar roles sociales, en este caso, dentro del grupo. Consideramos que el elemento de la risa que se dio posterior al enfrentamiento funcionó como un signo reconciliador que restableció el equilibrio entre ellos.

En ese sentido, hay una producción del “cuerpo” del niño en el espacio deportivo pugilista, que visibiliza un “cúmulo de significados” sociales, sobre cómo deben moverse, cómo deben ser disciplinados bajo este de-

⁸ Simkin & Becerra (2013) nos dicen que Wolf (2008) introduce el término “grupo de pares” para referirse a los sujetos que comparten categorías sociales y ámbitos de interacción grupal.

porte (Wacquant, 2006: 16). Cómo debe significarse el “lastimarse”, por ejemplo, cuando uno de los niños terminó sangrando por la práctica de *sparring* y fue a “presumirle” a su madre cómo lo había “dejado”, como un signo de valentía y resistencia del entrenamiento. De este modo, la práctica es socializada a través del entrenador, sus pares y otros adultos, como mediadores que significan los movimientos, al cuerpo mismo y sus límites (Wacquant, 2006; Levin, 1995; Wolf, 2008).

Por otro lado, en la actividad de “tripas de gato”, realizada en nuestra penúltima intervención, observamos una clara muestra de colaboración coordinada que se dio entre los niños incluso sin la necesidad de verbalizar acuerdos. La intervención del profesor que sugirió al mayor no ayudar al menor fue ignorada por ambos, quienes parecían estar más interesados en resolver la tarea de manera conjunta.

Este hecho refleja la capacidad de los niños para autogestionar sus interacciones y resolver problemas mediante la observación y el ajuste mutuo de acciones, es decir, ser agentes de su propia subjetividad. De hecho, este tipo de interacción colaborativa incluso puede alinearse con lo que Berger y Luckmann (1986) llaman “socialización secundaria”, donde los niños, al estar expuestos a nuevos roles y contextos, desarrollan comportamientos adaptativos que, en este caso, fortalecen su capacidad para trabajar en equipo.

Un aspecto interesante ocurrido durante esa misma sesión, fue el darnos cuenta del uso de apodos que los niños y el entrenador suelen utilizar entre ellos, se tratan de apodos que hacen referencia a sus cualidades físicas y a ciertos animales que parecieran tener relación con éstas, por ejemplo, se nombró a uno de los niños como “la hormiga” por ser pequeño, y al entrenador el “conejo” por sus grandes dientes.

En este contexto, consideramos que los apodos funcionan como una herramienta para establecer identidad y rol dentro del grupo. Estos nombres pueden reflejar características percibidas de los niños, creando así una identidad simbólica que refuerza su pertenencia al colectivo. A través de estos apodos, los niños forjaron vínculos que les permiten ubicarse y sentirse integrados en el grupo. Por otro lado, el juego de roles, desde la

perspectiva de Vygotsky, adquiere una gran importancia, ya que lo considera como una actividad importante para el desarrollo cognitivo y social. (Vygotsky, 2008). En este tipo de juegos los niños internalizan normas y reglas sociales.

Al presentar roles, como fueron los de los animales, los niños significan las interacciones sociales que observan a su alrededor. Vygotsky (2008) resalta que este proceso de internalización es fundamental, ya que la imitación y la representación simbólica no sólo juegan, sino que aprenden y entienden las normas que regulan las reglas sociales.

Así, el juego de roles en el que los niños asumen la identidad de animales permite una gran internalización de normas y reglas sociales. Al representar diferentes animales, los niños no sólo imitan características físicas, sino que también exploran comportamientos y dinámicas sociales que pueden observar en la naturaleza. A través de la representación simbólica, los niños comienzan a entender las normas que rigen las relaciones sociales, ya que el juego les ofrece un espacio para experimentar con roles y comportamientos en un entorno seguro. En este proceso se convierten en participantes que asimilan y adaptan las normas en función de sus vivencias, lo que les facilita cultivar empatía y una comprensión más profunda de las relaciones interpersonales.

Juego

El juego trasciende su rol como una simple actividad recreativa, desempeñando funciones esenciales en el desarrollo infantil, como la promoción de habilidades cognitivas, la socialización y el fortalecimiento del bienestar emocional. Teóricos como Piaget (2016) y Vygotsky (2008) subrayan que, a través del juego, los niños exploran su entorno, resuelven problemas y desarrollan capacidades cruciales para su crecimiento. Huizinga (2005) destaca que el juego es una actividad cargada de significado, con simbolismos y estructuras que reflejan los valores y comportamientos de una comunidad.

Además, el juego permite a los niños expresar y comunicar sus emociones, explorando reglas y roles dentro de un espacio seguro. Los juegos tradicionales incorporan normas y valores implícitos que contribuyen a la cohesión social. La presencia de agentes de socialización, como padres y entrenadores, potencia este aspecto, influyendo en el desarrollo y significado del juego. Así, se presenta como una función rica en significado, esencial para el reconocimiento de límites corporales y la socialización.

Caillouis (2011: 71-73) distingue entre juegos reglamentados y ficticios. Los primeros se rigen por una “legislación específica”, mientras que los segundos se “fundamentan en la irrealidad, permitiendo la exploración personal y la liberación de la imaginación”. Ambos tipos son complementarios y fundamentales en el desarrollo integral del ser humano.

No obstante, Levin (1995) señala que, en el proceso de juego, los niños buscan la aprobación de figuras significativas, lo que refuerza su sentido de logro y autoconfianza. Al demostrar habilidades como saltar o correr, establecen una imagen corporal que va más allá de la mera acción motriz, reconociéndose en su capacidad de movimiento y exploración.

Durante nuestras intervenciones —aunque hubo pocas oportunidades para el juego no reglamentado— observamos que en el contexto del boxeo se manifestaba esta búsqueda de aprobación, especialmente en una sesión de *sparring*, donde al finalizar, uno de los niños buscó la validación de su madre.

La introducción de reglas y límites en el juego conduce a una mayor conciencia del cuidado del cuerpo. El niño aprende sobre el peligro y el riesgo de fragmentación corporal, reconociendo que no puede hacer todo lo que desea sin cuidar de sí mismo. Esto se observa en situaciones donde interactúa con objetos, donde su atención se centra en la relación simbólica con el objeto.

Al preguntarles a los niños qué les gustaba del boxeo, uno respondió: “Madrear y que nos madreen”. Consideramos que esto refleja no sólo que disfrutaban de la acción de golpear y ser golpeados, sino que también en ello están aprendiendo sobre los límites de su cuerpo y sus capacidades. El boxeo les incita a considerar sus acciones y su impacto en los demás.

La interacción con objetos, como guantes y el ring, les permite experimentar el placer del movimiento, transformando estos elementos en juguetes que facilitan la exploración de su propio cuerpo (Levin, 1995). Así, el boxeo se convierte en un escenario simbólico donde, a través de reglas y prácticas, los niños desarrollan una comprensión más profunda de la importancia del cuidado personal y la autolimitación.

Estos juegos iniciales prefiguran un espacio para el deporte. Los niños aprenden y desarrollan técnicas donde los agentes de socialización, como entrenadores y padres, desempeñan un papel crucial al influir en la significación de ciertos juegos, diferenciando aquellos que son permitidos de los que no, y lo que es permitido, o no, dentro de ellos.

Conclusiones

Las actividades deportivas, además de brindar un espacio para la actividad física, para el juego y el desarrollo físico, se convierten en parte de los agentes socializadores necesarios para la interacción social. Asimismo, estos espacios al estar reglamentados posibilitan la reiteración de normas y valores que los niños deben aprender e internalizar para participar en sociedad de manera adecuada (Simkin & Becerra, 2013; Arnett, 1995).

En el contexto del box, los entrenadores y compañeros más experimentados se convierten en agentes clave que median este proceso. Con ello, el deporte se trata de un agente de socialización formal, ya que enseña habilidades motoras y físicas, pero también impone reglas de conducta que reflejan las normas y valores de la sociedad. No obstante, es importante subrayar que en este contexto, no todas las actividades son vistas con la misma legitimidad. Por ejemplo, se establecen límites claros entre lo que es permitido y lo que no lo es, lo que moldea las interacciones de los niños dentro de ese espacio, formas particulares de significar los límites del cuerpo, el dolor y la resistencia (Wacquant, 2006; Levin, 1995).

Asimismo, uno de los conceptos clave que nos ayuda a entender cómo los niños aprenden en el deporte es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky que “no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de

desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto” (Vygotsky, 1979, como se citó en Carrera, 2001: 43).

En el deporte, los entrenadores y compañeros mayores actúan como guías, proporcionando un andamiaje que posibilita al niño superar sus limitaciones iniciales, tanto físicas como cognitivas, e internalizar las reglas y comportamientos asociados con ese deporte.

Por otro lado, en un deporte reglado como el boxeo, el entrenador no sólo enseña técnicas de golpeo y defensa, sino que también instruye sobre la importancia del autocontrol, el respeto por las reglas y la capacidad de gestionar la agresión dentro del ring. Los niños, a través de esta interacción, además de aprender a regular su conducta en función de lo que es necesario para ganar una pelea, también lo aprenden con base en las normas sociales que dictan cómo deben comportarse dentro y fuera del ring. A medida que se avanza, el “andamiaje” que provee el entrenador se retira, lo que le permite actuar con mayor autonomía (aunque siempre dentro de los límites establecidos por el deporte).

Un ejemplo de este proceso se manifiesta durante una de las sesiones, cuando vimos a los pocos alumnos que había, colocarse ellos solos las vendas por primera vez. Escuchamos al profesor decir: “ya te enseñé a ponerte las vendas”. Esta interacción ilustra claramente el proceso de andamiaje que ocurrió en las clases anteriores a nuestra intervención. El enfoque en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) se hace evidente, ya que el entrenador ayuda a cada alumno a mejorar sus habilidades dentro del ring mediante un entrenamiento más personalizado, especialmente cuando hay menos estudiantes presentes.

Así, el apoyo del entrenador facilita el aprendizaje de técnicas específicas, y a la par, permite al alumno desarrollar competencias que aún están en proceso de maduración, cumpliendo la función de mediador en su desarrollo cognitivo y motor. Este proceso de aprendizaje, sin embargo, va más allá de la simple adquisición de habilidades técnicas. Es en este

punto donde el deporte revela también una función como una herramienta de disciplinamiento.

A través de las reglas, los entrenadores y las instituciones deportivas, el comportamiento de los niños es ajustado a las expectativas sociales. Esta regulación no se limita a las habilidades físicas o técnicas, sino que abarca aspectos más profundos, como la obediencia, la disciplina y la gestión emocional. El deporte reglado, en este sentido, actúa como un mecanismo que busca regular los cuerpos y las conductas de los niños, lo que nos lleva a preguntarnos si este proceso es una forma de biopolítica. En el caso del deporte, el cuerpo infantil se disciplina para ajustarse a ciertos estándares de control y productividad. Los niños aprenden no sólo a dominar habilidades físicas, sino también a comportarse de manera aceptable dentro de un marco social determinado (Bustelo, 2005).

El boxeo, por ejemplo, es un deporte donde la agresión se permite, pero sólo dentro de ciertos límites estrictamente regulados. Los niños que participan en este deporte no sólo están aprendiendo a pelear, sino también a canalizar y sublimar su agresividad de manera controlada y en actividades socialmente aceptadas. Esto es algo que se evidenció durante las diferentes sesiones que tuvimos donde se repitió en varias ocasiones el discurso de entrenar para “desahogarse”. De este modo, esta regulación del cuerpo y del comportamiento en un entorno deportivo es una forma de disciplinamiento que, aunque puede fomentar la socialización y el desarrollo personal, también puede ser interpretada como un mecanismo de control (Bustelo, 2005; Levin, 1995).

Por otro lado, la distinción entre los juegos permitidos y los que no lo están también nos ofrece una visión clara de cómo el deporte actúa como un agente de control social. Los deportes reglados, con sus normas estrictas y su supervisión constante, ofrecen un espacio donde los comportamientos son regulados de manera explícita. Esto contrasta con los juegos informales, donde los niños disfrutan de mayor libertad para establecer sus propias reglas y límites.

Bajo este marco, la intervención buscó establecer una relación ética, basada en el cuidado, la responsabilidad y la acogida del otro. Esta di-

mención ética se configuró desde el sustento metodológico del trabajo de investigación cualitativo, esto es, desde el ímpetu de la comprensión de la experiencia infantil, no como la mera recolección de datos, sino en la construcción de una relación respetuosa con un otro, cuya voz ha sido históricamente silenciada o reinterpretada desde marcos hegemónicos (Ayala Carabajo, 2008; Amador Baquiro, 2012).

En suma, la presentación de los ejes analíticos se construyó desde la información recuperada en campo y bajo la intención de contribuir a una crítica del adultocentrismo en al menos dos dimensiones: 1) la epistemológica, al cuestionar las jerarquías de conocimiento que subordinan la experiencia de niñas, niños y jóvenes; 2) y la metodológica, al proponer modos de indagación que parten de la apertura y el respeto hacia la experiencia vivida (Ayala Carabajo, 2008; Amador Baquiro, 2012).

En conclusión, la intervención desde estos marco teóricos y metodológicos posibilitó la visibilización de las relaciones que los niños establecen entre sí y con los adultos, y cómo estas dinámicas contribuyen a los procesos de socialización, y con ello, comprender a las infancias desde una perspectiva crítica, explorando cómo las categorías impuestas por el mundo adulto afectan el proceso de socialización y el desarrollo psicosocial de los niños en contextos diversos.

Referencias

- Alcubierre Moya, B. (2017). *Niños de nadie Usos de la infancia menesterosa en el contexto borbónico*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos / Bonilla Artigas Editores.
- Alzate Piedrahita, M. V. (2002). Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista de Ciencias Humanas*, 28, 1-12.
- Amador Baquiro, J. C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes*, 37, 73-87.
- Anzaldúa Arce, R. E. (2012). Infancias y adolescencias en el entramado de los procesos de subjetivación. *Tramas*, 36, 177-208.
- Arnett, J. J. (1995). Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 617-628.

- Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico- hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. *Posibilidades y primeras experiencias. Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrotu-Murguía.
- Bustelo Graffigna, E. (2005). Infancia en indefensión. *Salud colectiva*, 1 (3), 253-284.
- Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., Cruz-Morales, F. del R. de la, & Sangerman-Jarquín, D. M. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: Un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8 (7), 1603-1617. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-09342017000701603&lng=es&tlng=es
- Caillouis, R. (2011). *Teoría de los juegos*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Carreño Manosalva, C. I. (2015). Disyuntivas en la construcción de la noción de niño. *Infancias Imágenes*, 14 (2), 9-24.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. *Educere*, 5 (13), 41-44.
- Del Castillo Troncoso, A. (2009). La edad de la inocencia. *Historias*, 73, 116-120
- DeMause, L. (1982). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.
- Hart, R. (2001). Parte 2. La participación de los niños en la práctica. En R. Hart, *La participación de los niños en el desarrollo sostenible* (pp. 89-132). UNICEF y PAU Education.
- Herrera, Salvador S. (2017). *Aportes de la Fenomenología para una comprensión de la infancia: una lectura de la experiencia de filosofar con niñas y niños*. [Tesis para obtener el grado en Licenciatura en Filosofía]. Universidad de Chile.
- Huizinga, J. (2005). *Homo Ludens: El juego y la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica
- Levin, E. (1995). *La infancia en escena. Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor* Buenos Aires: Nueva Visión. pp. 96-120.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics. *Human Relations*, 1 (1), 5-41. (La "Dinámica de Grupos" de Kurt Lewin: proposiciones, contexto y crítica). <https://bvsalud.org>
- López Dominguez, M. & Vizcaya Xilotl, N. L. (2013). *Manual de técnicas grupales. Volumen II*. México: Centros de Integración Juvenil A.C.
- Moreno, J., y González-Cutre, D. (2005). Adherencia a los programas acuáticos a través de la teoría de la autodeterminación. En J. A. Moreno (Ed.), *II Congreso*

- Internacional de Actividades Acuáticas* Murcia: Instituto U.P. de Ciencias del Deporte.
- Moreno Hernández, H. C. (2017). Producciones éticas de los estudiantes frente a la experiencia escolar: Conflictos y violencias. *Argumentos*, (3) 84, 99-118. <https://www.redalyc.org/pdf/595/59552650006.pdf>
- Paoli Bolio, A. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. *Reencuentro*, 65, 20-29.
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología (2008). Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma Metropolitana-unidad Xochimilco. Ciudad de México.
- Piaget, J. (2016). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Szasz, I. y Lerner, S. (1996). *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México: El Colegio de México.
- Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes. (2021, 9 de febrero). Adultocentrismo: Qué es y cómo combatirlo. <https://www.gob.mx/sinpinna/articulos/adultocentrismo-que-es-y-como-combatirlo?idiom=es>
- Simkin, H., & Becerra, G. (2013). El proceso de socialización: Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24 (47), 119-142.
- Szasz, I., & Lerner, S. (1996). *Para comprender la subjetividad: Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México: El Colegio de México.
- Tirado San Juan, V. (2002). *Intencionalidad, actualidad y esencia*. Universidad Pontificia de Salamanca. <https://summa.upsa.es/highraw?id=0000001152&name=00000001.original.pdf>
- Van Manen, M. (2023). *Phenomenology of Practice Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. New York: Routledge.
- Vygotsky, L. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Biblioteca de bolsillo. pp. 141-158
- Wacquant, L. (2006). Los tres cuerpos del boxeador profesional. *Educación física y ciencia*, 8, 11-35.
- Wolf, S. (2008). *Peer groups: expanding our study of small group communication*. Sage Academic Books. <https://sk.sagepub.com/book/mono/preview/peer-groups.pdf>

Revisión de la denominación constitutiva para la psicología cognitivo conductual y sus aplicaciones

Revision of the constitutive name for cognitive behavioral psychology and its applications

José Gaspar Britos*

Resumen

El presente análisis pone a consideración el estatus formal de la denominación ligada al paradigma comportamental, en el contexto de las ciencias y tecnologías. El uso más extendido es *Terapia Cognitivo Conductual*, pero en la búsqueda de una acepción más amplia, se discuten los criterios de determinación del nombre científico o técnico. Además, en términos formales se revisa la inscripción formal en las organizaciones mundiales correspondientes. El nombre con que se reconoce al paradigma y sus aplicaciones tienen implicancias legales, educativas, éticas y de comunicación social.

Palabras clave

Nombre científico, denominación, paradigma, psicología, cognitivo conductual.

Abstract

The present analysis considers the formal status of the denomination linked to the behavioral paradigm within the context of sciences and technologies. The most widely disseminated term is Cognitive Behavioral Therapy, but in seeking a broader meaning, the criteria for determining the scientific or technical name are discussed. Additionally, the formal registration with relevant global organizations is reviewed. The name by which the paradigm and its applications are recognized has legal, educational, ethical, and social communication implications.

Keywords

Scientific name, denomination, paradigm, psychology, cognitive behavioral.

* Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción" britos@uc.edu.py

Del conductismo a la terapia cognitivo conductual

La denominación de la disciplina que comprende los desarrollos científicos y aplicados del paradigma conductual o cognitivo-conductual no presenta una unificación terminológica consistente. Los fundamentos conceptuales y normativos que orientan su uso en contextos internacionales o transculturales evidencian una notable diversidad, o bien una variación creativa, según la perspectiva adoptada. A lo largo de su evolución los desarrollos emergentes del conductismo, ya sea en áreas científicas o aplicadas han recibido denominaciones tales como Terapia Conductual, Análisis Experimental del Comportamiento, Análisis Conductual Aplicado, Análisis y Modificación del Comportamiento, Análisis de la Conducta, Terapia Cognitivo Conductual (TCC), Terapia Contextual, etcétera.

Las denominaciones tienen efectos demarcatorios para las ciencias y sus aplicaciones, y a la vez estos efectos se transfieren a las normativas, entrenamiento, acreditación, educación de los usuarios, los controles éticos y de calidad. Además, las denominaciones permiten clasificaciones tanto de los saberes como de las prácticas, y

[...] trasciende el utilitarismo y se enmarca en una temática esencialmente epistemológica: la necesidad de que la razón, el logos, llegue hasta las últimas expresiones de los conocimientos existentes, hasta los deslindes de las aprehensiones cognitivas; ello, para determinar la extensión más apropiada de los conocimientos científicos. (Saldivia, 2009: 2015).

La editorial de una revista de Análisis Experimental de la Conducta enfatiza que “... el vocabulario y la gramática del comportamiento pueden ser tan importantes para nuestro progreso como el crecimiento de la literatura experimental y el refinamiento de los aparatos y procedimientos” (*Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 1969: 845).

Enfocado en la comunicación científica, un equipo de investigación de la Universidad de Atlanta llevó a cabo un estudio que se propuso identi-

ficar terminología utilizada de manera inapropiada en ámbitos de la Psicología y la Psiquiatría. Según los autores, la intensión del estudio fue promover el pensamiento y la escritura clara, tratando de frenar la desinformación y la confusión terminológica (Lilienfeld *et al*, 2015).

Por otra parte, en su artículo Behavior Therapy is Behavioristic, Eysenck (1972) cita a Bacon señalando que “El primer trastorno del aprendizaje, es cuando los hombres estudian las palabras y no la materia” (Bacon, 1605, p. 30). Este trabajo, aunque precisamente trata sobre las palabras, es por la relevancia para una comunicación clara y precisa en los abordajes de una ciencia y tecnología del comportamiento humano.

La identidad definida por un nombre

Cualquier revisión del término identitario para el paradigma comportamental y sus desarrollos comienza, inevitablemente, con la conceptualización de la palabra que se utilizará. En las delimitaciones establecidas por la Organización Mundial de Propiedad Intelectual (OMPI) se entiende como *Nombre científico* a lo que figura en una nomenclatura científica internacional. En ese sentido, se podría considerar a las referencias de UNESCO, como instancia de registro de tales nombres. Porque, dice la OMPI que la nomenclatura debe ser aprobada por un organismo científico competente.

Por otra parte, se denomina *Marca de uso* al término aceptado en determinado ámbito científico o técnico. Y en la valoración del organismo mundial, los términos utilizados pueden estar con carácter *aceptado, descartado, obsoleto, propuesto, recomendado o normalizado* (OMPI, 2024). En referencias de organismos oficiales como el Ministerio de Industria, Comercio y Turismo de España, mediante su Oficina Española de Marcas y Patentes (OEPM), se distinguen *marca y nombre comercial* como signos distintivos que son reconocidos por el Estado, y que otorgan al titular el derecho exclusivo de uso para fines en el tráfico económico. Por otra parte, establece que *denominación social* es la identificación de una persona jurídica a la que se confiere derechos y obligaciones (OEPM, 2024).

Otro apelativo, de uso social, es *nombre de fantasía*. Los nombres de fantasía se utilizan con frecuencia en contextos mercantiles con un *status* legal funcionan como reemplazo de la denominación constitutiva, y tiene fines de divulgación. En este marco, cabe considerar si denominaciones como terapia cognitivo-conductual (TCC) o las llamadas terapias de tercera generación responden a la lógica de un nombre científico, una marca de uso, una denominación social o un nombre de fantasía.

Construcción de la denominación TCC

¿Nombre al paradigma o nombre de una de sus aplicaciones?

En algunos casos una denominación surge como delimitación de una disciplina o campo del conocimiento, a partir de argumentos de carácter epistémico. Así, Watson (1913) denominó *Conductismo* o *Psicología conductista* a su propuesta; Kantor (1924) se refirió a sus desarrollos como *Interconductismo*, y Staats (1979) llamó *Conductismo Social* al paradigma. Estas delimitaciones abarcan la epistemología, método, conjuntos de hipótesis, modelos, principios, teorías y aplicaciones.

En otros casos, las denominaciones han surgido de forma independiente por parte de personas o grupos de trabajo ubicados en diferentes contextos de desarrollo, en ocasiones coincidentes en tiempo. En la obra *Terapia del comportamiento* se refiere que “Es interesante hacer notar que el término ‘terapia del comportamiento’ parece haber sido utilizado primero por Lindsley (1954)” (Yates, 1970). En el mismo texto se atribuye a Lazarus en 1958 la utilización del término, informando que Lindsley dejó de usarlo desde esa obra de 1954 (Yates, 1970).

Por su parte, Cruz (1984) señala que:

[...] históricamente Skinner, Solomon y Lindsley (1953) fueron los primeros en utilizar el término behavior therapy, aunque lo hicieron en manuscritos de escasa difusión. El término se popularizó, de hecho, a partir de publicaciones inglesas —como las editadas por Eysenck (1960, 1964a).(p. 9).

Según discute Eysenck (1972), el término terapia del comportamiento fue utilizado: “de manera independiente por al menos tres personas o grupos” (p. 609), refiriéndose a Skinner y Lindsley; a Lazarus; y a él mismo.

El concepto de *paradigma* en ciencia y tecnología permite analizar las denominaciones y nomenclaturas asociadas a una disciplina determinada. En términos conceptuales, una delimitación de la noción de paradigma sostiene que, “concebido como sistema conceptual y referencial, supone subsistemas ontológicos, epistemológicos, metodológicos y teóricos de una disciplina” (Britos, 2024, p. 16).

Las figuras 1 y 2 ilustran la necesidad de establecer una denominación genérica para el paradigma, así como denominaciones específicas para sus aplicaciones. La figura 1 muestra los componentes que conforman un paradigma, mientras que la figura 2 presenta las áreas de producción científica y de aplicación o ejercicio profesional de la disciplina.

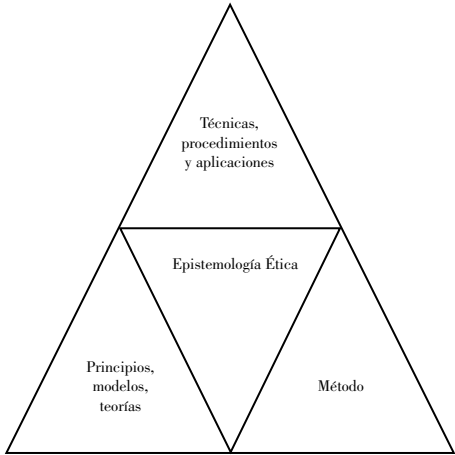


Figura 1. Componentes de un paradigma o sistema científico y tecnológico

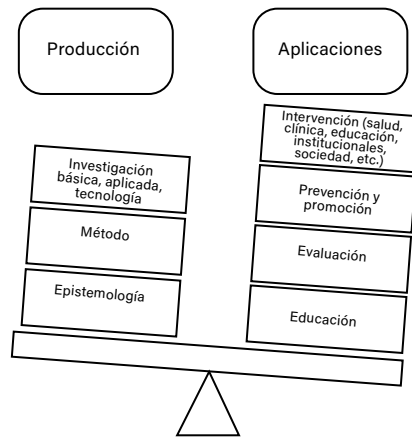


Figura 2. Componentes del paradigma conductual

Evolución según avance del conocimiento

Las denominaciones que identifican disciplinas, teorías o aplicaciones también evolucionan en función de avances en el conocimiento. La humanidad ha transitado por el uso de términos como *alma*, pasando por *psique* y *mente*, hasta llegar al *comportamiento*. En el paradigma conductual, la ecuación que intenta modelar el comportamiento humano va incluyendo elementos en la medida en que se encuentran evidencias. Desde el modelo E-R (estímulo-respuesta) (Watson, 2013) al *E-O-R-K-C* (estímulo-organismo-respuesta-relación de contingencia-consecuencias. Kanfer y Phillips, 1970); o el que representa la teoría del campo interconductual $K = (es, o, fe-r, s, hi, ed, md.$ Kantor, 1967); o el modelo de *triple modalidad de respuesta* (modalidades: fisiológicas, conductuales, cognitivas. Lang, 1968).

Adoptando el modelo propuesto por Lang (1968), la denominación más precisa para su aplicación en el ámbito clínico y de la salud sería *Terapia Cognitivo-Fisiológico-Conductual*. No obstante, el término más ampliamente difundido es *Terapia Cognitivo-Conductual*, lo cual representaría,

una simplificación del modelo original. Sin embargo, más que una reducción del planteamiento de Lang, esta denominación parece reflejar una integración progresiva de los desarrollos cognitivistas a la tradición de la terapia conductual. En este sentido, la psicología cognitivista, lejos de constituir una ruptura, ha sido caracterizada como un movimiento de corte reformista: "...no es 'revolucionaria', sino más bien 'reformista'; esto es, no rompe con el pasado, sino que más bien recupera, incorpora e integra enfoques, teorías y procedimientos metodológicos..." (Blas, 1982, p. 356). Por otro lado, a juicio de Leonor Lega y Emmett Velten (2008), el padre de la *Psicoterapia Cognitivo Conductual* es Albert Ellis.

El sesgo clínico de las TCC

Al definir la psicología como la ciencia y tecnología del comportamiento humano y animal, es fundamental reconocer que dicho comportamiento se manifiesta siempre en contextos específicos. Esos contextos, en general han permitido abordajes en ámbitos escolares, laborales, de la salud, clínicos, etc. Sin embargo, debido a la relevancia, el impacto y los avances de las disciplinas vinculadas a la psicología de la salud y la psicología clínica, estos campos han tendido a dominar la producción científica, el acceso a financiamiento, la nomenclatura especializada y su divulgación. Es así que la denominación más utilizada para referir al paradigma es la Terapia de la Conducta, Terapia Cognitivo Conductual o Terapia Cognitiva y Conductual.

Según Rachman (2015) la *Terapia Cognitivo-Conductual* resulta del trabajo sobre el trastorno de pánico de Clark (1986). Entonces, esta denominación responde a uno de los subconjuntos aplicados del paradigma conductual. Tanto la expresión *Terapia del Comportamiento* como *Terapia Cognitivo-Conductual* implican una reducción terminológica que introduce un sesgo conceptual cuyas consecuencias ameritan una evaluación crítica. Al respecto, y adoptando una visión ampliada, Reynaldo Alarcón (1997) sostiene que "el conductismo ha desarrollado una

avanzada tecnología psicológica aplicada a la clínica, la educación y a variados escenarios sociales” (p. 418), y denomina a estas aplicaciones como *tecnología conductual* o *ingeniería del comportamiento*.

Consenso y registro de términos en ciencias y tecnologías

En la revisión de organizaciones e instituciones con amplia cobertura e impacto internacional, se identifican algunas que gestionan consensos terminológicos y funcionan como referentes tanto para comunidades científicas y tecnológicas como para sus usuarios y consumidores.

El Instituto Cervantes, organización pública de España, señala que los cambios que caracterizan el mundo en la actualidad, “...así como el desarrollo concreto de nuevos campos e industrias, ha dado lugar a ciclos de innovación cada vez más cortos y a un crecimiento exponencial de conocimientos, lo que lleva consigo la necesidad de su rápida y eficaz comunicación” (Palomar, 2004, p. 68).

La Organización Internacional de Normalización (ISO, por sus siglas en inglés) se dedica a establecer estándares terminológicos en una amplia gama de ámbitos. Con respecto a los servicios, afirma que la normalización contribuye a promover buenas prácticas, destacando que “... incluye el desarrollo y provisión de normas, y el suministro de información sobre ellas a las partes interesadas” (ISO, 2015: 14). Respecto a la utilidad de los estándares, en el sitio web del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España, se publica que “La ciencia y la técnica han experimentado un desarrollo sin precedentes, con lo que una gran cantidad de conceptos (e incluso de campos conceptuales) nuevos han aparecido, a los que hay que asignar denominaciones nuevas, de forma regulada y estandarizada.” (Pérez, 2002, capítulo 3, párr. 3).

En el caso de las ciencias y tecnologías del comportamiento, contar con una denominación normalizada fortalecería su delimitación conceptual, así como su integración en marcos regulatorios y normativos. Como señala Pérez (2002):

[...] existe un número creciente de actividades (como la creación de textos legales y reglamentaciones, la información para el consumidor, la creación de modelos de control de calidad y manuales, etc.) y aplicaciones (sistemas de recuperación de información y tesauros, sistemas de traducción ...) que dependen del uso de terminología. (capítulo 3, párr. 12).

Entre las instituciones que gestionan marcos de referencia comunes, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha propuesto una nomenclatura internacional para los campos de las ciencias y las tecnologías. En 1974, dicha organización elaboró un documento —actualmente no disponible en línea— en el que se estableció un repertorio codificado que clasifica campos, disciplinas y subdisciplinas científicas. A través del rastreo documental, es posible acceder a su estructura organizativa mediante el *Simple Knowledge Organization System* (SKOS). En este sistema de codificación de referencia (UNESCO, 1974), la psicología se encuentra identificada bajo el código 61, con subcampos que van del 6101 al 6199.

Tabla 1. Conceptos cabecera en la Nomenclatura de Ciencia y Tecnología UNESCO

11 Lógica
12 Matemáticas
21 Astronomía y Astrofísica
22 Física
23 Química
24 Ciencias de la Vida
25 Ciencias de la Tierra y del Espacio
31 Ciencias Agrarias
32 Ciencias Médicas
33 Ciencias Tecnológicas
51 Antropología
52 Demografía
53 Ciencias Económicas

54 Geografía
55 Historia
56 Ciencias Jurídicas y Derecho
57 Lingüística
58 Pedagogía
59 Ciencia Política
61 Psicología
62 Ciencias de las Artes y las Letras
63 Sociología
71 Ética
72 Filosofía

Los subcampos de la Psicología derivan áreas de desarrollo, y entre ellas, en el identificador 6103 *Asesoramiento y orientación*, se puede visualizar *Terapia del Comportamiento*. Entre todos los subcampos registrados, es el término mejor emparentado con el paradigma (Tabla 2).

Tabla 2. Subcampos de la Psicología en la Nomenclatura de Ciencia y Tecnología UNESCO

Psicología	
6101 Patología	
6102 Psicología del niño y del adolescente	
6103 Asesoramiento y orientación	6103.01 Terapia del comportamiento
6104 Psicopedagogía	6103.02 Psicología de la orientación
6105 Evaluación y diagnóstico en psicología	6103.03 Asesoramiento y orientación educacional
6106 Psicología experimental	6103.04 Terapia de grupo
6107 Psicología general	6103.05 Deficiencia mental
6108 Psicología de la vejez	6103.06 Psicoanálisis
6109 Psicología industrial	6103.07 Psicoterapia
6110 Parapsicología	6103.08 Rehabilitación

6111 Personalidad	6103.09 Orientación profesional
6112 Estudio psicológico de temas sociales	6103.99 Otras
6113 Psicofarmacología	
6114 Psicología social	
6199 Otras especialidades psicológicas	

Otra herramienta de referencia en el mundo de las ciencias y tecnologías es el *Tesouro* de la UNESCO. Es una lista que incluye términos relativos a los campos de la educación, cultura, ciencias naturales, ciencias sociales y humanas, comunicación e información. En general, se utiliza para el análisis temático y la búsqueda de documentos y publicaciones.

El término *Psicología* en español da como resultados 16 referencias, y entre ellas lo más cercano a Terapia de la Conducta o Terapia Cognitivo Conductual es *Psicoterapia*. Si se introduce el término *Psychology* se tienen 3 resultados y el término más cercano citado es *Behavioural sciences*.

Los motores de búsquedas para *Tesouro* están desarrollados, entre otros, para los idiomas español e inglés. El término *Ciencias del Comportamiento*, según UNESCO (2019) está relacionado a *Adaptación Social*, *Ciencias Sociales*, *Comportamiento Animal*, *Comportamiento*, *Estudio de Mercado*, *Psicología*. Y según su nota de alcance es “Cualquier ciencia que estudie el comportamiento humano y animal en su entorno físico y social a través de la observación y de métodos experimentales” Para el término *Psicoterapia*, el *Tesouro* no muestra nota de alcance y lo relaciona a *Medicina del trabajo*, *Psicoanálisis*, *Terapia* (UNESCO, 2019).

Por otro lado, la base de datos terminológica de la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI) mantiene y actualiza registros de términos científicos y técnicos, vinculándolos con las patentes de propiedad intelectual. La OMPI define *marca de uso* como la aceptación de un término dentro del ámbito científico o técnico. Además, distingue entre *marca de uso* y *nombre científico*, indicando que este último debe figurar en la nomenclatura científica internacional y ser aprobado por un organis-

mo científico competente (Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, 2023).

En el sitio web de la OMPI, en su versión en inglés, se registran alrededor de 13 páginas de marcas que incluyen la denominación *Cognitive and Behavior Therapy*. Las referencias hacen alusión a soluciones establecidas a problemas de comportamiento mediante la *Cognitive and Behavior Therapy*. Sin embargo, en el buscador de la OMPI no se encuentran registros con la denominación en español *Terapia CognitivoConductual* (Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, 2023).

El organismo de referencia mundial en salud, en comunicaciones oficiales y documentos que recomiendan tratamientos psicológicos para problemas como la Depresión, Ansiedad, Estrés, entre otros, menciona la Terapia Cognitiva Conductual (Organización Mundial de la Salud, 2016, 2023). Cuando la OMS u OPS hacen alusión a la eficacia de la TCC, sus revisiones se apoyan en artículos como “Treatment gap for anxiety disorders is global: Results of the World Mental Health Surveys in 21 countries” (Alonso *et al.*, 2018).

¿Qué dicen los diccionarios y enciclopedias?

El Diccionario de la Real Academia Española define el término conductismo como una “teoría y método de investigación psicológica basados en el estudio y análisis del comportamiento o conducta del individuo sin tener en cuenta sus pensamientos y vida interior” (definición 1).

Por su parte, la *Enciclopedia Británica* describe la terapia cognitivo-conductual (TCC) como “una forma común de psicoterapia que se utiliza para ayudar a las personas a tomar conciencia y cambiar sus patrones de pensamiento inexactos o negativos” (Antony & Baugh, 2024, párr. 1).

En la *Encyclopedia of Behavioral Medicine*, la entrada sobre modificación de conducta señala que ésta

[...]consiste en cambiar la conducta mediante técnicas para mejorarla, en cómo alterar la conducta y la reacción a los estímulos mediante el refuerzo positivo y negativo aplicados a la conducta adaptativa y/o la reducción de la

conducta desadaptativa mediante castigos positivos y negativos. Las técnicas utilizadas en la modificación de conducta se basan en principios de aprendizaje. (Nakashima, 2020, p. 2013).

En esa misma obra, la terapia cognitivo-conductual se define como

[...] una clasificación de psicoterapias que integran teorías y métodos cognitivos y conductuales. Los enfoques de la TCC comparten supuestos fundamentales de que las cogniciones median las respuestas situacionales y que los cambios en la actividad cognitiva pueden afectar los cambios terapéuticos en las emociones y los comportamientos. (Traeger & Wright, 2020, p. 487).

Finalmente, la enciclopedia colaborativa Wikipedia describe las *terapias cognitivo-conductuales* como

[...] orientaciones de la terapia cognitiva enfocadas en la vinculación del pensamiento y la conducta, que recogen los aportes de distintas corrientes dentro de la psicología científica, siendo más que una mera fusión, como aplicación clínica, de la psicología cognitiva y la psicología conductista. (Wikipedia, s. f., párr. 1).

Perspectivas de las organizaciones científicas y profesionales

La *World Confederation of Cognitive and Behavioural Therapies* (WCCBT), en su guía de formación en Terapia Cognitivo-Conductual (TCC), define este enfoque como

[...] una colección de tratamientos empíricos basados en teorías y modelos cognitivos, conductuales y contextuales de la experiencia humana. Aunque se podría utilizar el acrónimo “CBT” por simplicidad, se reconoce que el campo general de las TCC abarca múltiples modelos y métodos. (WCCBT, 2023, p. 4).

Además, la misma fuente señala que “las TCC enfatizan el papel y las respuestas a las cogniciones, conductas, sensaciones, emociones y acon-

tecimientos de la vida, así como sus interrelaciones en el desarrollo y mantenimiento del bienestar psicológico” (WCCBT, 2023, p. 4).

La Asociación Británica de Psicoterapias Cognitivas y Conductuales, con influencia en el Reino Unido e Irlanda, asume la denominación que identifica a esa organización, y define la TCC como parte de “... una familia de terapias de conversación, todas basadas en la idea de que los pensamientos, los sentimientos, lo que hacemos y cómo se sienten nuestros cuerpos están todos conectados. Si cambiamos uno de estos podemos alterar todos los demás” (BABCP, s. f., párr. 2).

La *American Psychological Association* (APA), fundada en 1892 con el propósito de formalizar el conocimiento psicológico emergente de la época, cuenta actualmente con 56 divisiones. Entre ellas se encuentra la División 25, denominada *Behavior Analysis*, creada en 1964. Esta división define su área de enfoque como “una ciencia natural que busca comprender el comportamiento de los individuos y aplicar dicho conocimiento en una amplia gama de entornos” (APA, s. f.-a, párr. 1). Coincidentemente la ABAI, Asociación Internacional de Análisis de la Conducta utiliza similar definición y aclara que

De la misma manera, las explicaciones analíticas de la conducta apelan a procesos físicos naturales (por ejemplo, eventos ambientales, genética, receptores neuronales). No apelan a fenómenos metafísicos (por ejemplo, el libre albedrío) y no explican una conducta apelando a otra conducta. (ABAI, s. f., párr. 2).

En relación con la TCC, la APA, en uno de sus documentos guía de práctica clínica dice que “... es una forma de tratamiento psicológico que ha demostrado ser eficaz para una variedad de problemas que incluyen depresión, trastornos de ansiedad, problemas de consumo de alcohol y drogas, problemas matrimoniales, trastornos alimentarios y enfermedades mentales graves (APA, 2024, párr. 1).

Resulta al menos llamativo que la Federación Europea de Asociaciones de Psicología (EFPA, por sus siglas en inglés), en sus documentos de acreditación (2023), no haga referencia explícita al paradigma cognitivo-

conductual. De forma similar, en las publicaciones oficiales del Consejo General de la Psicología de España (COP), se omiten términos como TCC o TC, optando en cambio por denominaciones con énfasis “neuropsicológico”, como se observa en su sitio web institucional (COP, 2024).

Revisión o derecho consuetudinario

Apelando al derecho consuetudinario, podría argumentarse en contra de toda pretensión de formalización terminológica, permitiendo que prevalezca el término considerado más apto según el uso común. El riesgo sería que la aptitud para prevalecer desemboque en terminología inapropiada. De todos modos, no se podrá eludir el cuestionamiento, la crítica y revisión constante, propio en el mundo de la ciencia. Como lo expresó un filósofo de la ciencia latinoamericano, “Antes se observaba, se clasificaba y se especulaba; ahora se agrega la construcción de sistemas hipotético-deductivos y se intenta contrastarlos empíricamente, incluso en psicología y sociología ...” (Bunge, 1972: 9).

Desde una perspectiva coherente con el desarrollo del conocimiento y de la práctica científica, resulta más adecuado que las disciplinas científicas y tecnológicas evolucionen hacia terminologías fundamentadas en criterios epistemológicos claros y delimitaciones consensuadas. La disemia, la polisemia o la ambigüedad terminológica en los campos aplicados constituyen limitaciones importantes, además de ser fuentes de distracción y potenciales perjuicios para la comunicación científica y profesional.

En este contexto, será fundamental gestionar una nomenclatura unificadora. Organismos internacionales como la UNESCO, la OMPI, entre otros, podrían constituir plataformas relevantes para influir en las legislaciones, los sistemas de acreditación, la formación educativa y la comprensión pública general.

Una comprensión integral del sistema podría dar lugar a denominaciones tales como paradigma conductual o paradigma comportamental, psicología conductual o psicología comportamental, ciencia y tecnología del comportamiento o incluso ciencia e ingeniería de la conducta. En cuanto

a las aplicaciones prácticas, podrían considerarse términos como análisis y modificación del comportamiento, ingeniería del comportamiento o tecnología conductual, entre otros. Sería competencia de la comunidad científica y tecnológica adscrita a dicho paradigma establecer la denominación de los énfasis en los distintos modelos de intervención, por ejemplo: técnicas cognitivas, cognitivo-conductuales, terapia cognitiva, terapia conductual y contextual, técnicas conductuales o psicofisiológicas.

Conclusión

Esta revisión da cuenta de la necesidad de una estandarización terminológica en el campo de la ciencia psicología y sus aplicaciones. La diversidad de denominaciones, relacionadas con desarrollos históricos, de usos institucionales o regionales, genera ambigüedades que no permiten una delimitación propia de la comunicación científica y la práctica profesional.

Desde los orígenes del conductismo hasta las formulaciones contemporáneas de la Terapia Cognitivo-Conductual (TCC) y sus variantes contextuales, se registra una evolución conceptual que no siempre ha sido acompañada por una nomenclatura clara y consensuada.

Los aportes de organismos internacionales como la UNESCO, la OMPI, la OMS y la ISO subrayan la relevancia de los sistemas de codificación, los *tesauros* especializados y las nomenclaturas científicas para la coherencia y funcionalidad terminológica en las ciencias y tecnologías del comportamiento. Se destaca el papel de las entidades académicas y profesionales en la generación de consensos disciplinares que permitan distinguir entre nombres científicos, marcas de uso, denominaciones sociales y nombres de fantasía.

La tarea de unificación de la nomenclatura debe ser abordada mediante procesos deliberativos interdisciplinarios y multiculturales que favorezcan la precisión conceptual, la eficacia comunicativa y la validez internacional de la psicología como ciencia y tecnología del comportamiento humano.

Referencias

- Alonso, J., Liu, Z., Evans-Lacko, S., Sadikova, E., Sampson, N., Chatterji, S., Abdulmalik, J., Aguilar-Gaxiola, S., Al-Hamzawi, A., Andrade, L. H., Bruffaerts, R., Cardoso, G., Cia, A., Florescu, S., de Girolamo, G., Gureje, O., Haro, J. M., He, Y., de Jonge, P., Karam, E. G., ... WHO World Mental Health Survey Collaborators (2018). Treatment gap for anxiety disorders is global: Results of the World Mental Health Surveys in 21 countries. *Depression and anxiety*, 35 (3), 195–208. <https://doi.org/10.1002/da.22711>.
- American Psychological Association (2024) APA Div. 25: Behavior Analysis. disponible en <https://www.apadivisions.org/division-25/about>.
- Association for Behavior Analysis International (2024) What Is Behavior Analysis?. Recuperado el 6 de enero del 2024, en <https://www.abainternational.org/about-us/behavior-analysis.aspx>.
- American Psychological Association (2024) Clinical Practice Guideline for the Treatment of Posttraumatic Stress Disorder. What is Cognitive Behavioral Therapy? disponible en <https://www.apa.org/ptsd-guideline/patients-and-families/cognitive-behavioral>.
- Antony, Martin M. and Baugh, L. Sue. cognitive behaviour therapy. *Encyclopedia Britannica*, 5 Dec. 2023, <https://www.britannica.com/science/cognitive-behaviour-therapy>.
- Alarcón, R. (1997) La síntesis experimental del comportamiento y la unificación de la psicología. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 29, núm. 3, 1997, pp. 415-433
- Asociación Británica de Psicoterapias Cognitivas y Conductuales (2024) What is CBT?disponible en: <https://babcp.com/What-is-CBT>.
- Blas, F. A. (1982). El desarrollo “reformista” de la psicología. *Revista de Historia de la Psicología*, 3 (4), 333-366. [El desarrollo “reformista” de la psicología. | Revista de psicología.](#)
- Britos, J. (2024) *El Paradigma Cognitivo Conductual: Delimitaciones y cuestiones epistemológicas*. Buenos Aires: Akadia Editorial (2a ed.).
- Bunge, M. (1972) *Teoría y Realidad*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Catania, A. (1969). Editorial: On the vocabulary and the grammar of behavior. *Journal of the experimental analysis of behavior*. 12. 845-6. 10.1901/jeab.1969.12-845.
- Consejo General de Psicología de España (s/f) Comisión Nacional de Acreditación Profesional, disponible en: <https://www.acreditaciones.cop.es/>. Cruz, J.

- (1984) Breve historia de la Modificación y Terapia de la Conducta en España. *Anuario de Psicología*, N° 30-31 (1-2)
- European Federation of Psychologists' Associations (2023). EuroPsy. European Certificate in Psychology. disponible en <https://www.europsy.eu/>.
- International Organization for Standardization (2015) Progresar rápidamente. Organismos Nacionales de Normalización en Países en Desarrollo. disponible en: https://www.iso.org/iso/fast_forward-es.pdf.
- Kanfer, F.H. & Phillips, J.S. (1980) *Principios de aprendizaje en la terapia del comportamiento*. México: Editorial Trillas
- Kantor, J. R. (1924-1926). *Principles of psychology* (vols. 1-2). New York: Alfred A. Knopf.
- Lega, L. & Velten, E. (2008) Albert Ellis (1913-2007). *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 40, No 1, 189-193
- Lilienfeld, S. O., Sauvigné, K. C., Lynn, S. J., Cautin, R. L., Latzman, R. D., & Waldman, I. D. (2015). Fifty psychological and psychiatric terms to avoid: A list of inaccurate, misleading, misused, ambiguous, and logically confused words and phrases. *Frontiers in Psychology, Volume 6-2015*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01100>
- Nakashima, M. (2020). Behavior Modification. In: Gellman, M.D. (eds) *Encyclopedia of Behavioral Medicine*. Springer, Cham. https://doi-org.ezproxy-cicco.conacyt.gov.py/10.1007/978-3-030-39903-0_379
- Oficina Española de Marcas y Patentes (2024) Marcas y Nombres Comerciales. Recuperado el 20 de diciembre del 2022, en <https://www.oepm.es/es/>.
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (2023). *Glosario práctico*. disponible en <https://www.wipo.int/reference/es/wipopearl/guide.html#cm>.
- Organización Mundial de la Salud (2016) Enfrentando Problemas Plus (EP+): Ayuda psicológica individual para adultos afectados por la angustia en comunidades expuestas a adversidad. (Versión genérica de prueba de mercado 1.0). Ginebra, OMS, 2016.
- Organización Mundial de la Salud (2023) Trastornos de Ansiedad. disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/anxiety-disorders>.
- Palomar, V. (2004) Las palabras del traductor. Actas del II Congreso El Español, lengua de traducción. Toledo, España. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/esletra/pdf/02/011_palomar.pdf.
- Pérez, M.Ch. (2002) Explotación de los *corpora* textuales informatizados para la creación de bases de datos terminológicas basadas en el conocimiento. (Capítulo 3: La importancia de la terminología en la sociedad de la información).

- Estudios de Lingüística del Español (ELiEs), Vol 18, ISSN: 1139-8736, RedIRIS, disponible en <http://elies.rediris.es/elies18/index.html>.
- Rachman, S. (2015) The evolution of behaviour therapy and cognitive behaviour therapy. *Behaviour Research and Therapy*. Vol. 64, 1-8
- Diccionario de la Real Academia Española (2023). Conductismo. disponible en <https://dle.rae.es/conductismo>.
- Traeger, L. (2013). Cognitive Behavioral Therapy (CBT). In: Gellman, M.D., Turner, J.R. (eds) *Encyclopedia of Behavioral Medicine*. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_165.
- UNESCO (2019) *Tesaurus* de la UNESCO. disponible en: <https://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es>.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158-177.
- Wikipedia (2024). Terapias cognitivo-conductuales. disponible en: https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Terapias_cognitivo-conductuales&oldid=157726997.
- World Confederation of Cognitive and Behavioural Therapies (WCCBT) (2023) Training Guidelines for Cognitive and Behavioural Therapies. disponible en: <https://wccbt.org/training-guidelines>.

Trayectoria de la Terapia Dialéctica-Conductual y su eficacia en pacientes con trastorno límite de la personalidad

The trajectory of Dialectical Behavior Therapy and its efficacy in patients with borderline personality disorder

William Alves de Oliveira*

María José Ascencio Díaz Gallardo**

Vania Lugo Gallardo***

Resumen

Este artículo científico refleja la evolución de la Terapia Dialéctica-Conductual desarrollada por Marsha Linehan en la década de los 80. El objetivo es describir su trayectoria hasta lograr el mayor nivel de eficacia para la aplicación en pacientes con trastorno límite de la personalidad en la actualidad. Está dividido en: contexto histórico, modelo biosocial del trastorno límite de la personalidad, estrategias aceptación y cambio desde la terapia dialéctica conductual, importancia de la validación emocional como parte indispensable durante el proceso, estructura del modelo y sus fases, comprensión del trastorno desde la psiquiatría y las di-

Abstract

This scientific article reflects the evolution of Dialectical Behavior Therapy (DBT), developed by Marsha Linehan in the 1980s. The objective is to describe its trajectory toward achieving the highest level of efficacy in treating patients with borderline personality disorder today. It is divided into the following sections: historical context, biosocial model of borderline personality disorder, acceptance and change strategies from DBT, the importance of emotional validation as an essential component of the therapeutic process, model structure and phases, understanding of the disorder from a psychiatric perspective, and

*Docente e Investigador de tiempo completo. UIC. william.oliveira@universidad-uic.edu.mx. ** Licenciatura en Psicología Universidad Intercontinental; marijo.ascencio2@gmail.com. *** Licenciatura en Psicología Universidad Intercontinental; vania.lugo@universidad-uic.edu.mx

ferencias con el transdiagnóstico. Se considera que este modelo terapéutico es de gran relevancia en el campo de la salud mental, contemplándose como un programa de intervención eficaz para los pacientes con trastorno límite de la personalidad.

Palabras clave

Terapia Dialéctico Conductual, Trastorno Límite de la Personalidad, Validación Emocional, Modelo Biosocial, Eficacia Terapéutica.

distinctions from transdiagnostic approaches. This therapeutic model is considered highly relevant in the field of mental health and is regarded as an effective intervention program for patients with borderline personality disorder.

Keywords

Dialectical Behavior Therapy, Borderline Personality Disorder, Emotional Validation, Biosocial Model, Therapeutic Efficacy.

Introducción

La DBT (*Dialectical Behaviour Therapy*) surge en la década de los ochenta y se encuentra categorizada dentro de las terapias de tercera ola que presentan un enfoque contextual. Marsha Linehan, psicóloga estadounidense, propuso este modelo para el tratamiento del trastorno límite de la personalidad a partir del trabajo con mujeres con conductas o ideaciones suicidas (Ramírez Henderson y Vargas Madriz, 2012). En la Universidad de Washington, Marsha Linehan y su equipo de trabajo comenzaron a estudiar las intervenciones psicosociales en pacientes derivados por el servicio de emergencias psiquiátricas, gracias a esta investigación, se encontraron dificultades clínicas en diferentes intervenciones, por ejemplo, elevado malestar en los pacientes, ausencia de un modelo teórico que explicara el malestar, *burnout* de los profesionales, etcétera. (Mainardi, 2022).

A partir de esto, se comenzaron a desarrollar nuevas técnicas para el abordaje de los pacientes y en 1991, Marsha Linehan y sus colaboradores publicaron un artículo del modelo DBT en el que se mostraba la eficacia de éste para el tratamiento de mujeres con criterios de TLP y conductas autolesivas (Mainardi, 2022).

Como se mencionó anteriormente, la DBT forma parte de las terapias de tercera generación que presentan un enfoque contextual y transdiagnóstico, este último nos ayuda a entender, clasificar e integrar los diferentes síntomas y diagnósticos a partir de procesos y factores comunes; el término transdiagnóstico implica la comprensión de los trastornos mentales a partir de procesos cognitivos y conductuales que tienen en común diferentes psicopatologías (Pérez-Álvarez, 2012; Fernández-Álvarez *et al.* 2017; Vizioli, 2022).

Terapia Dialéctica Conductual: un modelo psicoterapéutico de tercera ola

Las terapias de tercera ola son modelos que enfatizan la función y el contexto de los eventos psicológicos más que su validez, frecuencia o forma, e incorporan procesos de aceptación, validación y *mindfulness* a las terapias conductuales. Entre las más importantes, que destaca por la parte del transdiagnóstico está la Terapia Dialéctica Conductual, conocida por sus siglas en inglés como DBT, la cual fue creada por Marsha Linehan en 1993, quien, a finales de la década de los setenta trabajaba con pacientes que tenían múltiples problemas, especialmente con consultantes mujeres potencialmente suicidas o con conductas crónicas autolesivas que cumplían criterios para trastorno límite de la personalidad (Teti *et al.*, 2015).

Linehan comenzó por implementar herramientas de terapia cognitivo conductual clásica y uno de los primeros objetivos del tratamiento y las intervenciones era conseguir que el consultante se mantuviera con vida y en terapia, sin embargo, con el paso del tiempo comenzaron a surgir diversas problemáticas, por ejemplo, que los pacientes se sentían invalidados o reforzaban sin querer las conductas ineficaces, además de que existía una baja tolerancia al malestar, lo que hacía aún más difícil la tarea de focalizarse en resolver problemas, por lo que se optó por una modificación en el foco de intervención, implementando estrategias de aceptación y cambio, lo que más adelante sería la principal dialéctica de la DBT (Boggiano & Gagliesi, 2021; Teti *et al.*, 2015).

El desarrollo de nuevas tecnologías de psicoterapia y su inclusión dentro del paradigma conductual con el que se trabaja, dio paso a nuevas y diferentes dialécticas, como aquella entre agenda basada en objetivos y agenda basada en protocolos y la dialéctica entre un diagnóstico del DSM (Diagnostic and Statistic Manual) y la definición de los problemas desde una perspectiva conductual basada en procesos, además de una inclusión en el balance entre terapeuta y consultante y la formulación de la teoría biosocial (Boggiano & Gagliesi, 2021).

Transdiagnóstico y regulación emocional

Es de suma importancia crear un diálogo entre el transdiagnóstico y el diagnóstico psiquiátrico, éste último sirve como base inicial para comprender cuál es el modelo de intervención que tiene mayor probabilidad de ayudar al paciente, mientras el transdiagnóstico implica cómo se entiende ese diagnóstico para llevar a cabo la intervención (Pérez-Álvarez, 2012; Fernández-Álvarez *et al.* 2017; Vizioli, 2022).

La regulación emocional se ha constituido como una aportación fundamental para el estudio de factores transdiagnósticos en los trastornos mentales. Hace referencia a los procesos por los cuales los individuos experimentan y expresan las emociones que están presentando, a partir de ésta, se entiende que las personas pueden regular estados emocionales, ya sea disminuyéndolos, incrementándolos o manteniéndolos (Fernández-Álvarez *et al.* 2017; Vizioli, 2022).

También se consideran distintas estrategias que pueden variar en función del momento de inicio, el lugar donde se encuentra la persona, la motivación del resultado que se quiere conseguir, el nivel de conciencia, el apoyo que se busca para la resolución de una situación problemática, y por último, la direccionalidad de la emoción, es decir, la duración, intensidad y frecuencia de ésta; las estrategias pueden ser adaptativas o desadaptativas, el uso de estas últimas depende de la capacidad de poner en contexto y reflexionar las consecuencias de utilizar dicha estrategia (Fernández-Álvarez *et al.* 2017).

Modelo Biosocial

El modelo Biosocial es una teoría propuesta por Marsha Linehan que sirve como base para explicar las conductas problemáticas o poco efectivas de un individuo. Surge de la suma de un ambiente invalidante y vulnerabilidades biológicas. Se explica que en algunas personas existe la predisposición biológica, ésta puede ser genética, neuroquímica o neurobiológica, dicha predisposición influye en la alta sensibilidad y reactividad emocional, caracterizadas por una respuesta emocional intensa y un tardado regreso al estado emocional anterior a dicha respuesta. El ambiente invalidante hace referencia a cualquier ambiente que responde de manera negativa, inapropiada o simplemente no toma en cuenta las experiencias internas o externas, creencias o acciones de las personas. La teoría biosocial considera que a partir de estos factores se da la desregulación emocional como proceso desadaptativo (Teti *et al.*, s. f.; Gil Díaz, 2020).

Según la definición de Marsha Linehan (1993) “la desregulación emocional es la incapacidad, incluso cuando se intenta seriamente, para cambiar o regular las claves, las acciones, las respuestas verbales y no verbales emocionales cuando esto es necesario.”

Figura 1. Diagrama de interacción de los componentes biológicos y el ambiente invalidante



Fuente: adaptado de Gagliesi, P. y Boggiano, J. (2021) *Terapia Dialéctica Conductual: Introducción al tratamiento de consultantes con desregulación emocional* pp. 53-64, Psara Ediciones.

Importancia de la validación emocional para la DBT

La manera de validación emocional en DBT es distinta de los demás modelos terapéuticos. Es importante hacerle saber al consultante que lo que siente tiene sentido desde lo que experimenta. No implica estar de acuerdo, funciona como una herramienta terapéutica que resulta ser fundamental ya que aumenta la adherencia al tratamiento. (Elices, 2011).

Marsha Linehan describe seis niveles de validación:

1. Estar atento, lo que implica observar y escuchar con atención lo que el consultante piensa, siente o hace.
2. Reflejar con precisión emociones, pensamientos y conductas de una manera no juiciosa.
3. Expresar las emociones, pensamientos y conductas no verbalizadas, es decir, expresar que se tiene comprensión de aspectos que no han sido comunicados aún.
4. Validar la historia del paciente reflejando que sus emociones, pensamientos o conductas son entendibles o tienen sentido de acuerdo con su historia de aprendizaje.
5. Validar el contexto presente reflejando al paciente que sus emociones, pensamientos y conductas son entendibles o tienen sentido en el contexto actual.
6. Autenticidad radical, es decir, responder de manera genuina al paciente, creyendo en sus capacidades. (Ramírez Henderson y Vargas Madriz 2012; Centro de Psicoterapia Contextual, 2021).

La validación no es suficiente para que los consultantes logren cambiar los patrones conductuales, por lo que se implementan técnicas que incluyen procedimientos de exposición, moldeamiento, aprendizaje por modelos, *role playing*, instrucciones y autoinstrucciones, refuerzos y *feedback* (De La Vega & Quintero, 2013; Teti *et al.*, 2015).

Una de las técnicas es el análisis en cadena y el análisis de solución. El análisis en cadena es un proceso en el cual el consultante y el terapeuta analizan particularidades de las conductas problemáticas y se identifican las variables que las controlan, para ello, se toman en cuenta seis elementos: las vulnerabilidades del sujeto, los antecedentes, el evento desencadenante, la conducta problema y las consecuencias a corto y mediano plazo (Teti *et al.*, s. f.).

Por otro lado, el objetivo del análisis de solución es localizar las dificultades o déficits que impiden el desarrollo de una conducta funcional, los déficits pueden deberse a diversos factores como, por ejemplo, falta de habilidades para regular sus emociones, poca tolerancia al malestar, dificultades para resolver conflictos interpersonales, circunstancias que refuerzan la conducta disfuncional; las conductas efectivas son inhibidas por creencias y supuestos distorsionados, etcétera. Se deben identificar las metas y necesidades, al mismo tiempo, evaluar y generar soluciones y, por último, monitorear la solución implementada (Teti *et al.*, s. f.).

Las cuatro estrategias en DBT

Estrategias de compromiso	Se realizan contratos conductuales en donde se enfatiza la adherencia al tratamiento, las intervenciones están dirigidas a aumentar la motivación del individuo así como las posibles consecuencias del mantenimiento y compromiso con la terapia (Ramírez Henderson y Vargas Madriz, 2012).
Estrategias de aceptación y validación	Se debe validar tanto al consultante como a la conducta, entendiendo que ésta es la manera en que el consultante ha aprendido a funcionar en su contexto, ayudando a que sea capaz de comprender que sus acciones tienen sentido en la situación presente (García Palacios y Navarro Haro, 2016).
Estrategias de cambio	A través de identificar los elementos que influyen en la conducta problema, se busca que el consultante sea capaz de entender los factores que mantienen su comportamiento y la manera en la que puede modificarlo (Ramírez Henderson y Vargas Madriz, 2012).
Estrategias dialécticas	Se entiende la realidad como un conjunto de partes que se interrelacionan y funcionan como un todo, en el cual habrá fuerzas que se opongan entre sí, así como cambios constantes. (De la Vega-Rodríguez y Sánchez-Quintero, 2013).

Estructura del tratamiento

El tratamiento se divide en etapas, que consisten en el pretratamiento, en que se clarifican las creencias y/o expectativas entre el terapeuta y el consultante, se acuerdan los objetivos de trabajo y el método de tratamiento, además de que se establece un compromiso mutuo, la etapa posterior tiene como objetivo disminuir las conductas relacionadas con el estrés postraumático, para que en la próxima etapa se logre incrementar el autorrespeto y llegar a los objetivos, y en la última etapa encontrar bienestar (Elices, 2011).

La meta fundamental del tratamiento es que el consultante incorpore en su repertorio habilidades que permitan regular sus emociones y su conducta; el consultante y el terapeuta establecen objetivos, la DBT incluye sesiones de terapia individual, entrenamiento grupal de habilidades, consulta telefónica y reuniones de consultoría del equipo de terapeutas (De la Vega-Rodríguez y Sánchez-Quintero, 2013).

Sesiones de Terapia Individual

El consultante recibe intervención semanal, inicialmente se busca mantener la motivación del consultante para seguir con el proceso de tratamiento y se comienza evaluando la presencia o ausencia de conductas objetivo, así como las variables asociadas a conductas disfuncionales, se trabaja con aquellas que resultan un problema dentro o fuera de la sesión. Es de suma importancia que el terapeuta no repita el ambiente invalidante que el consultante ha experimentado (De la Vega-Rodríguez y Sánchez-Quintero, 2013; Ramírez Henderson y Vargas Madriz, 2012).

Entrenamiento grupal en habilidades

Cuenta con un formato psicoeducativo en el cual se enseñan, aprenden y ensayan nuevas habilidades que no se encuentran en el repertorio conductual del consultante. Idealmente es llevado a cabo por dos terapeutas en una sesión grupal de aproximadamente dos horas de duración. El en-

cuadre grupal ayuda a observar y trabajar las conductas interpersonales de los consultantes, proporciona apoyo y permite que aprendan unos de otros (Ramírez Henderson y Vargas Madriz, 2012; De la Vega-Rodríguez y Sánchez-Quintero, 2013).

a) Habilidades básicas de conciencia

Dentro de este módulo se trabaja con la “mente sabia”, ésta se encuentra en medio de la “mente racional” y la “mente emocional”, la mente racional funciona de manera analítica y apela a acciones lógicas, mientras que la mente emocional funciona de manera más impulsiva y se deja guiar por las emociones del momento. La mente sabia funciona como una integración de ambos estados “opuestos” de la mente y al ser una capacidad que todos poseen, se puede aprender y entrenar (Mainardi, 2022).

Se explican y entrenan las técnicas de *mindfulness*, tiene como objetivo controlar los procesos de atención, decidir qué se atiende y durante cuánto tiempo. Los ejercicios ayudan a que el consultante se concentre en el “aquí y ahora” (De la Vega-Rodríguez y Sánchez-Quintero, 2013).

En DBT, el *mindfulness* tiene que ver con la capacidad de conscientemente experimentar y observarse a uno mismo, al entorno y a los acontecimientos con curiosidad y sin juicio; se busca vivir en el momento presente y articular la realidad tal como es, sin distorsionarla (Mainardi, 2022).

Habilidades específicas

- Habilidades “Qué”, dentro de estas habilidades se enseña a observar, prestando atención a eventos, emociones y otras respuestas conductuales; a describir, aplicando etiquetas verbales a todo aquello que observo; y a participar, estando plenamente presente en la acción que se está realizando.
- Habilidades “Cómo”, dentro de estas habilidades se enseña cómo es que se practican las habilidades “Qué”, es decir, sin juzgar, describiendo la realidad tal y como es sin agregar etiquetas; enfocando la mente en la actividad del momento presente sin dividir la aten-

ción entre varias actividades o pensamientos y, por último, siendo efectivo, tratando de reducir la tendencia de preocuparse más por “estar en lo correcto” que por lo que se requiere en una situación específica (Mainardi, 2022).

b) Habilidades de efectividad interpersonal

Se busca conseguir los objetivos de una relación y hacerlo sin dañar a la otra persona ni poner en riesgo nuestro respeto personal, el consultante debe analizar las situaciones y determinar los objetivos a lograr en ellas. Estas habilidades se trabajan idealmente por medio de *role playing* de situaciones hipotéticas o situaciones reales planteadas por los consultantes que pueden resultar problemáticas (De la Vega-Rodríguez y Sánchez-Quintero, 2013).

- Para lograr efectividad en una interacción se necesita definir los objetivos principales, la efectividad debe ser aplicada en tres áreas; en los objetivos, preguntándose qué resultado o cambio específico quiero de esa interacción; en las relaciones, tomando en cuenta cómo quiero que la otra persona se sienta respecto a mí después de que termine la interacción y, por último, en el autorrespeto, siempre teniendo en mente cómo quiero sentirme conmigo mismo después de tal interacción (Mainardi, 2022).

c) Habilidades de regulación de las emociones

La regulación emocional es necesaria siempre que exista un conflicto entre las respuestas emocionales y los objetivos de una persona, ésta permite que las personas sean capaces de manejar emociones específicas, el afecto, el estado de ánimo, el estrés, etcétera; a su vez, determina con qué facilidad las personas pueden abandonar un estado emocional (Vizioli, 2022).

Los intentos de regulación pueden implicar para algunos consultantes tendencias a sobrerregular o infrarregular las emociones, la sobrerregula-

ción implica suprimir, bloquear o escapar de las emociones, mientras que, la infrarregulación se relaciona con respuestas emocionales impulsivas, intensas y desorganizadas (Centre de Teràpia Dialèctic Conductual, 2018; Mainardi, 2022).

En este módulo se identifican y nombran las emociones, además, se reconoce la función que cumplen en el entorno. Se trabajan habilidades que aumenten la frecuencia de las emociones positivas y al mismo tiempo, se busca reducir el impacto de las emociones negativas (De la Vega-Rodríguez y Sánchez-Quintero, 2013).

Habilidades específicas

Son las vinculadas a la aceptación; cuando se entienden las emociones y se conoce su funcionamiento, por otro lado, las habilidades vinculadas al cambio implican la “verificación de los hechos”, pues esto permite modificar lo que pensamos ante determinado evento y por lo mismo, la manera en la que reaccionamos, también se trabaja la “acción opuesta”, la cual implica actuar en oposición al impulso emocional de hacer o decir algo, y por último, la “resolución de problemas”, se busca que exista un mayor repertorio de habilidades para resolver problemas pues la carencia de éstas puede elevar el nivel de malestar que se experimenta ante un conflicto (Mainardi, 2022).

d) Habilidades de tolerancia al malestar

Se basan en las filosofías zen y budistas relacionadas con la aceptación, en este módulo el objetivo no es evitar el dolor o sufrimiento, sino aprender a manejarlo. Se busca que el consultante entienda el dolor como parte de la vida y lo acepte como parte de cualquier proceso de cambio sin tener que recurrir a conductas que aumenten el sufrimiento (De la Vega-Rodríguez y Sánchez-Quintero, 2013).

Dentro del repertorio de habilidades se trabajan las de supervivencia a la crisis, las cuales se utilizan para reducir el dolor a niveles soportables

de tal modo que la crisis pueda manejarse y se evite alguna conducta problemática o destructiva, una vez que se reduce la intensidad del dolor, se utilizan habilidades de conciencia plena, regulación emocional y/o las de efectividad interpersonal (Mainardi, 2022).

Asesoría telefónica

Se utiliza como un medio para promover la generalización del proceso de intervención, tiene como objetivo atender las situaciones de crisis y se le ayuda al consultante a identificar cuál es la habilidad adecuada para ser aplicada a una situación específica (Ramírez Henderson y Vargas Madriz, 2012; De la Vega-Rodríguez y Sánchez-Quintero, 2013).

Reuniones de asesoría del equipo de terapeutas

Estas reuniones tienen la función de brindar apoyo y ayudar a los profesionales implicados en el caso, además, se discuten los casos abordados, se coordinan y establecen objetivos y estrategias comunes. Se trabaja en torno al mejoramiento de las habilidades del terapeuta y a la motivación del mismo (De la Vega-Rodríguez y Sánchez-Quintero, 2013).

Trastorno Límite de la Personalidad (DSM-V TR)

El trastorno límite de la personalidad es uno de los más complejos y frecuentemente, de los más graves, que surge de la necesidad de categorizar un conjunto de pacientes que presentan características muy específicas como un claro patrón de inestabilidad afectiva e interpersonal, así como una marcada impulsividad e ira inapropiada (Escribano Nieto, 2006).

Según los criterios diagnósticos del DSM-V TR (2023), comienza a manifestarse en las primeras etapas de la vida adulta y está presente en diversos contextos. Se necesitan cinco (o más) de los siguientes:

1. Esfuerzos desesperados para evitar el desamparo real o imaginado.
2. Patrón de relaciones interpersonales inestables e intensas que se caracteriza por una alternancia entre los extremos de idealización y de devaluación.
3. Alteración de la identidad: inestabilidad intensa y persistente de la autoimagen y del sentido del yo.
4. Impulsividad en dos o más áreas que son potencialmente autolesivas (p. ej., gastos, sexo, drogas, conducción temeraria, atracones alimentarios).
5. Comportamiento, actitud o amenazas recurrentes de suicidio, o comportamiento de automutilación.
6. Inestabilidad afectiva debida a una reactividad notable del estado de ánimo (p. ej., episodios intensos de disforia, irritabilidad o ansiedad que generalmente duran unas horas y, rara vez, más de unos días).
7. Sensación crónica de vacío.
8. Enfado inapropiado e intenso, o dificultad para controlar la ira (p. ej., exhibición frecuente de genio, enfado constante, peleas físicas recurrentes).
9. Ideas paranoides transitorias relacionadas con el estrés o síntomas disociativos graves.

Los pacientes que padecen de TLP tienen una gran necesidad de sentirse vinculados estrechamente a nivel emocional y como ya se mencionó, presentan un especial temor al abandono, lo que produce que puedan alcanzar niveles casi delirantes y realicen esfuerzos frenéticos para evitarlo, llevando a cabo actos impulsivos (tales como comportamientos suicidas), lo que produce un sentimiento temporal de calma o incluso de euforia. Además de la persistente inestabilidad en la imagen de sí mismos, lo que se acompaña de cambios de humor, pensamientos contradictorios y sentimientos de vacío, por lo que se vuelven sumamente dependientes (Escribano Nieto, 2006).

Entre algunos de los aspectos comportamentales más comunes están los niveles altos de inconsistencia e irregularidad, los patrones de apariencia cambiante y vacilante, los niveles de energía inusuales provocados por explosiones inesperadas de impulsividad, estados de ánimo contrarios, los ya mencionados comportamientos recurrentes de automutilación o suicidio, conducta paradójica en sus relaciones interpersonales, sentimiento de terror a la soledad, frecuente chantaje emocional y actos de irresponsabilidad. También están los aspectos cognitivos como los pensamientos fluctuantes, actitudes ambivalentes hacia los demás y hacia sí mismos, falta de propósitos para estabilizar sus actitudes y emociones, incapacidad para mantener estables sus procesos de pensamiento, ideas paranoides o pensamientos asociativos, idealización y devaluación repentina, frecuentes autorreproches, autocastigos y autocríticas y por último los aspectos fisiológicos como los frecuentes cambios de la euforia a la apatía, así como los síntomas de hiperactividad, labilidad y distraibilidad extremas (Caballo, 2010).

Otras características clínicas de suma importancia son los momentos de ansiedad, miedo e incluso depresión que pueden desencadenar explosiones de ira descontrolada y su nivel cognitivo depende en gran medida de la estructuración del ambiente exterior, construyen su mundo en términos de todo o nada y hay un elevado número de experiencias disociativas y de la mano con esto, se distorsiona la percepción de las comunicaciones y acciones de los que los rodean (Escribano Nieto, 2006).

Respecto al tratamiento farmacológico no existe uno solo y específico, sin embargo, algunos de los más utilizados han sido los antipsicóticos para tratar las cogniciones alteradas incluyendo la paranoia, ideas de referencia, disociaciones y alucinaciones, los antidepresivos principalmente para reducir la disforia asociada al rechazo personal, los estabilizantes del estado de ánimo y anticonvulsivos para regular los intensos cambios de humor y las benzodiacepinas para lograr reducir la ansiedad, los episodios de hostilidad y las alteraciones del sueño. Lo más recomendable es combinar el tratamiento farmacológico con otro tipo de intervención cognitivo-conductual (Caballo, 2010).

Entre algunas de las cuestiones de naturaleza constitucional del TLP, se deben considerar los aspectos temperamentales, la historia familiar de trastornos psiquiátricos, ya que el riesgo de padecer este trastorno en familiares de personas diagnosticadas es hasta cinco veces superior que el de la población en general, además de que es más frecuente en mujeres y las disfunciones neurobiológicas y/o bioquímicas (Escribano Nieto, 2006; Caballo, 2010).

El diagnóstico diferencial en la mayoría de los casos es con trastornos del estado de ánimo debido a las variaciones de éste, especialmente con sintomatología depresiva, maníaca o hipomaníaca (Escribano Nieto, 2006).

Las principales metas de tratamiento propuestas por Linehan son las siguientes:

1. Reducción de las conductas suicidas o de alto riesgo para la supervivencia
2. Disminución de los comportamientos que obstaculizan el proceso terapéutico
3. Reducción de las conductas que interfieren seriamente con la calidad de vida del sujeto (Caballo, 2010).

Terapia Dialéctico Conductual aplicada en Trastorno Límite de la Personalidad

La DBT es hoy en día el único tratamiento para el TLP que ha sido suficientemente investigado como para considerarse basado en evidencia, logrando la reducción de diversas problemáticas asociadas como las autolesiones, ideación suicida, desesperanza y depresión, entre otras (Elices, 2011).

También, genera un impacto en la emoción “enojo”. Esto se refleja en la capacidad para regularla, así como en la disminución de los sentimientos asociados, como hostilidad, irritabilidad, disgusto, etcétera. (Feliu Pardo, 2021).

Se han llevado a cabo estudios en los que se investigó el componente grupal de la DBT (entrenamiento en habilidades). Según los resultados, el aprendizaje de habilidades ayuda a disminuir los intentos suicidas y se registran menores tasas de deserción en el grupo que recibió entrenamiento en habilidades en comparación con el grupo que recibió terapia grupal estándar. De acuerdo con lo investigado, el entrenamiento grupal en habilidades juega un papel importante en la mejoría general del paciente con TLP (Elices, 2011).

Evidencia DBT para otras poblaciones

Desde su primer estudio en mujeres parasuicidas que cumplían criterios para el TLP hasta la actualidad, se han desarrollado 20 estudios de DBT estándar o adaptada realizados en 14 centros independientes. DBT ha mostrado eficacia en el tratamiento de distintos problemas conductuales, incluyendo intentos de suicidio y conductas autolesivas, abuso de sustancias, bulimia, y depresión, entre otros (Teti *et al.*, s.f).

Conclusiones

Se observa que la DBT también se plantea como un programa de intervención de salud que tiene como base la intervención interdisciplinaria y no únicamente como un modelo terapéutico. La DBT está consagrada como efectiva para TLP y se va consolidando para otros escenarios como TCA, abuso de sustancias y trastornos depresivos. También se encuentra la posibilidad de adaptar el modelo a otro tipo de población, y existen estudios en donde sólo el grupo de habilidades, o incluso únicamente la terapia individual también ha resultado efectiva, sin embargo, la mayor evidencia es el modelo completo. Se sugiere que estudios clínicos con dichas adaptaciones sean realizados para evaluar el impacto en otros trastornos con la finalidad de posibilitar tratamientos con solidez científica en el campo de la psicología aplicada.

Referencias

- Caballo, V. E., & Camacho, S. (2000). El Trastorno Límite de la Personalidad: Controversias Actuales. *Psicología desde el Caribe*, (5), 31-55.
- Centre de Teràpia Dialèctic Conductual. (2018). *Desregulaciones emocionales: infrarregulación y sobreerregulación. TLP Tratamientos*. <https://tlptratamientos.com/desregulaciones-emocionales-severas/>.
- Centro de Psicoterapia Contextual. (2021). *Los seis niveles de validación*. Psicoterapia Contextual. <https://psicoterapiacontextual.com/los-seis-niveles-de-validacion/>.
- De la Vega-Rodríguez, I. & Sánchez-Quintero, S. (2013). Terapia dialéctico conductual para el trastorno de personalidad límite [Dialectical behavioral therapy in borderline personality disorder]. *Acción psicológica*, 10 (1), 45-56. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.1.7032>.
- Elices, M., & Cordero, S. (2011). Terapia dialéctico conductual para el tratamiento del trastorno límite de la personalidad. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 1 (3), 132-152.
- Escribano Nieto, T. (2006). Trastorno Límite de la Personalidad: estudio y tratamiento. *Intelligo*, 1 (1), 4-20. <https://www.trastornolimites.com/images/stories/pdf/TLP-estudio-y-tratamiento-por-tania-escribano-nieto.pdf>.
- Feliu Pardo. (2021). *Efectividad de la Terapia Dialéctica Conductual para disminuir la desregulación emocional en adultos con Trastorno Límite de la Personalidad* [Tesis de Licenciatura]. Universidad de Lima.
- Fernández-Álvarez, J., Díaz-García, A., González-Robles, A., Botella, C., & García-Palacios, A. (2017). La regulación emocional en los trastornos emocionales, una piedra nodal para los abordajes transdiagnósticos: una revisión de la literatura. *Ágora de Salud*, IV, 111-121.
- Gagliesi, P., & Boggiano, J. P. (2021). *Terapia Dialéctica Conductual: introducción al tratamiento de consultantes con desregulación emocional* (1.ª ed., Vols. 53-53). Psara Ediciones.
- García Palacios, A., & Navarro Haro, M. V. (2016). *Terapia Dialéctica Comportamental. Editorial Síntesis*. <https://www.sintesis.com/data/indices/9788490774021.pdf>.
- Gil Díaz, M. E. (2020). *Efectividad de un Grupo de Entrenamiento en Habilidades Basado en DBT-A para la disminución de Factores de Riesgo en la Conducta Suicida* [Tesis Doctorado en Psicología]. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

- Mainardi, J. (2022). *DBT: Habilidades del modelo terapéutico dialéctico conductual*. Neuroclass.
- Pérez-Álvarez, M. (2012). Third-generation therapies: Achievements and challenges. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12 (2), 291-310.
- Ramírez Henderson, R., & Vargas Madriz, L. F. (2012). Terapia Conductual Dialéctica: Descripción general de una propuesta centrada en la aceptación incondicional. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 3 (137), 53-64.
- Teti, G. L., Boggiano, J. P., & Gagliesi, P. (s. f.). *Terapia Dialéctico Conductual (DBT): un tratamiento posible para pacientes con trastornos severos*. CATC. Fundación Centro Argentino de Terapias Contextuales. <https://www.catc.com.ar/terapia-dialectico-conductual-dbt.html>.
- Vizioli, N. A. (2022). Psicoterapia para la regulación emocional desde un enfoque transdiagnóstico: revisión de ensayos clínicos aleatorizado. *Psicogente*, 25 (47), 1-19. <https://doi.org/10.17081/psico.25.47.4895>.

Efectividad de un programa de intervención psicológica breve en pacientes con sintomatología de ansiedad

Effectiveness of a brief psychological intervention program in patients with anxiety

Javier Nahúm Alfaro Belmont*
Karla Viridiana Álvarez Sánchez**

Resumen

La ansiedad es considerada una epidemia a nivel global que asciende a más de 300 millones de personas con esta sintomatología, y sus consecuencias sociales, individuales y económicas en países subdesarrollados y desarrollados. Se estima que esta sintomatología es discapacitante y comórbida con otros padecimientos por lo que su tratamiento es oportuno. Actualmente, el modelo de la Terapia Cognitivo Conductual (TCC), ha mostrado consistencia y efectividad en la disminución de síntomas asociados a la ansiedad. El objetivo del presente estudio es demostrar la efectividad de un tratamiento psicológico breve de 12 sesiones basado en TCC para la disminución de sintomatología ansiosa en 50 participantes adultos hom-

Abstract

Anxiety is considered a global epidemic that amounts to more than 300 million people with this symptomatology, the social, individual and economic consequences in underdeveloped and developed countries. It is estimated that this symptomatology is disabling and comorbid with other conditions, so its treatment is timely. Currently, the Cognitive Behavioral Therapy (CBT) model has shown consistency and effectiveness reduction of symptoms associated with anxiety. The aim of this study is to demonstrate the effectiveness of a brief psychological treatment of 12 sessions based on CBT for the reduction of anxious symptomatology in 50 adult male (14) and female (36) participants aged 18 to 55 years (randomly selec-

* Facultad de Artes y Diseño de la UNAM; javier.alfaro.docente@gmail.com. ** Egresada de la Universidad Latinoamericana, Campus Florida karla-viri@hotmail.com

bres (14) y mujeres (36) de 18 a 55 años (seleccionados de manera aleatoria de un total de 115) que acudían a un centro de orientación psicológica (25) o atendidos de forma online (25). Se llevó a cabo un análisis de tipo descriptivo e inferencial (ANOVA de medidas repetidas y ANOVA mixto), para identificar la efectividad de tratamiento en el total de participantes y seccionándolos según modalidad (presencial vs online). En cuanto al ANOVA de medidas repetidas se obtuvieron diferencias significativas entre las condiciones de Pre-M6-Post, pero no se encontraron diferencias por modalidad. En conclusión, se considera que la intervención breve de 12 sesiones implementada muestra diferencias significativas en la disminución de sintomatología ansiosa independientemente de la modalidad de aplicación y en el amplio rango de edad. Se podría complementar con estudios de seguimiento para observar el mantenimiento de los cambios.

Palabras clave

Sintomatología de ansiedad, psicoterapia breve, terapia cognitivo conductual, psicoterapia online, efectividad.

ted from a total of 115) who attended a psychological counselling centre (25) or attended online (25). Descriptive and inferential analyses (repeated measures ANOVA and mixed ANOVA) were carried out to identify the effectiveness of treatment in all participants and sectioning them into modalities (face-to-face vs. online). Regarding the repeated measures ANOVA, significant differences were obtained between the conditions of Pre-M6-Post, but no differences were found by modality. In conclusion, it is considered that the brief intervention of 12 sessions implemented shows significant differences in the reduction of anxious symptomatology regardless of the modality of application and in the wide age range. It could be complemented with follow-up studies to observe the maintenance of the changes.

Key Words

Anxiety Symptoms, brief intervention, cognitive behavioral therapy, online intervention, effectiveness.

Introducción

Es importante mencionar que la salud mental es un fenómeno multimodal que conlleva a diferentes estilos de afrontamiento con situaciones extremas como el suicidio, hasta 2022 en México se han registrado más de ocho mil defunciones relacionadas con el suicidio. A

nivel internacional, la ansiedad afectó a más de 301 millones de personas en 2019 y se estima que una de cada cuatro personas recibe tratamiento oportuno. Estos datos fueron publicados en el 2023 por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Además, reporta que la tasa de ansiedad y depresión aumentó en un 25% y se duplica la prevalencia de depresión respecto al 2019, en este reporte se muestra que cerca del 86% de las personas con ansiedad no reciben atención adecuada y que los trastornos de ansiedad suelen ser los más comunes que sufre la población mundialmente, afectando a 301 millones de personas en el 2019.

Chacón *et al.* (2021), describen la ansiedad como una reacción emocional que nos lleva a estar inquietos, ya que se genera por ciertas situaciones amenazantes ante un peligro externo o interno, es un mecanismo que tenemos genéticamente para la reacción y adaptación el cual nos pone en un estado de alerta, generando algunas consecuencias en nuestros distintos ámbitos de vida si este se vuelve persistente.

La OMS (2023) describe la ansiedad como miedo o preocupación excesiva por una situación específica, donde suele haber síntomas como sudoración, temblores, dificultad para dormir, problemas para concentrarse o tomar decisiones, frecuencia cardíaca alta, sensación de peligro inminente, pánico o fatalidad, etc., durante varios meses. Esta definición coincide con lo propuesto en el “Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales” (DSM-5 TR, por sus siglas en inglés) de la Asociación Psiquiátrica Americana en su versión revisada por First *et al.* en 2022, al considerarla una anticipación a una amenaza futura, con alteraciones conductuales asociadas, donde el miedo es una respuesta emocional real o imaginaria con activación autonómica para defenderse o huir, pensamientos de peligro inminente, tensión muscular, hipervigilancia y pensamientos catastróficos. En este manual se describen diferentes tipos de ansiedad:

- Ansiedad por separación: miedo ante la pérdida o separación de personas con quien se siente un apego.
- Mutismo selectivo: incapacidad para hablar en situaciones sociales específicas (escuela), cuando la persona habla en otras situaciones.

- Fobia específica: miedo hacia situaciones u objetos precisos que se evitan.
- Ansiedad social: miedo a las interacciones sociales o expectativa de ser examinado.
- Trastorno de pánico: se experimentan recurrentes crisis de pánico y persistentemente intranquilidad por tener nuevas crisis.
- Agorafobia: temor a situaciones de espacios abiertos, transporte público, lugares cerrados, multitud o solos fuera de casa.
- Ansiedad generalizada: miedo persistente y excesivo sobre varios aspectos como el trabajo, rendimiento escolar, acompañados de síntomas físicos y mentales.
- Ansiedad inducida por sustancias: intoxicación, retiro de sustancias o tratamientos médicos.

En este sentido, Clark & Beck (2023) describen la ansiedad de acuerdo con los niveles de sintomatología leve o severa acotando lo siguiente:

- Sintomatología leve: un sentimiento notable de aprensión e inquietud, un aumento en la excitación física y la tensión, pensamientos sobre un posible resultado negativo que generalmente son breves y razonablemente bien tolerados o controlados.
- Sintomatología severa: se vuelve mucho más difícil de manejar. Hay varias características de la ansiedad grave que la hacen especialmente difícil de tolerar como síntomas con mayor intensidad y persistencia, sentimientos desproporcionados (excesivos) con respecto a las situaciones cotidianas que los desencadenan, el pensamiento se vuelve más extremo al centrarnos en el peor resultado posible (la catástrofe). Centrados más estrechamente en el peligro y la amenaza, así como en la impotencia personal donde el escape y la evitación se convierten en nuestro *modus operandi*. Estos autores proponen un instrumento psicométrico denominado Inventario de Ansiedad de Beck (Por sus siglas en inglés: BAI) validado, estandarizado y con adecuada confiabilidad para su aplicación en población mexicana.

Cuando deja de ser un problema y evoluciona a un trastorno, aumenta el riesgo de depresión y trastornos por uso de sustancias, así como el riesgo de pensamientos y conductas suicidas. Las personas pueden experimentar más de un trastorno de ansiedad al mismo tiempo. Los síntomas suelen comenzar durante la niñez o la adolescencia y continúan hasta la edad adulta. Las niñas y las mujeres tienen más probabilidades de sufrir un trastorno de ansiedad que los niños y los hombres (Chacón *et al.*, 2021).

Históricamente se ha diferenciado el estado-rasgo de ansiedad, divididos por su duración, en estado se refiere a la sintomatología aguda a una amenaza potencial, mientras que la ansiedad rasgo es crónica que se expresa de manera constante en la vida del individuo como personalidad. Entonces el estado de ansiedad se define como hipervigilancia en anticipación de una amenaza que puede desencadenarse por estrés agudo para evitar situaciones peligrosas y facilitar la consolidación de la memoria (Daviu *et al.*, 2019).

Para Rúa (2021), la ansiedad llega a generar alteraciones en el organismo como fatiga intensa, trastornos cardiovasculares, desórdenes gastrointestinales, problemas en la piel; también puede ocasionar trastornos psicosomáticos, donde no se identifican factores biológicos responsables de los síntomas de dolencia o enfermedad. Provoca cambios en nuestra salud dado que la ansiedad interfiere en el día a día de la persona, llegando a evitar la vida social, las reuniones familiares, los deberes diarios, las responsabilidades laborales y educativas. Esto hace que las personas dejen de realizar sus actividades necesarias para su desarrollo personal, social y laboral, donde se pueden desarrollar trastornos en el estado de ánimo y depresión.

La ansiedad y sus síntomas desencadenan un malestar emocional en las personas provocando que tengan nerviosismo e inquietud, se presentan distintos síntomas físicos como palpitaciones, náuseas y mareos, estos síntomas se van a diferenciar por la intensidad, duración y frecuencia en la que se presentan. Existen distintos factores que pueden causar la ansiedad, como los relacionados con el entorno, como una pandemia, una catástrofe natural, un golpe de estado, una guerra, etcétera. (OMS. 2023).

Rojas como se citó en Moposita, 2022 menciona que la ansiedad se basa en algunas vivencias en ámbitos laborales, familiares, sociales, y eventos traumáticos, incluso algunos problemas médicos pueden estar relacionados con la ansiedad, como la diabetes, problemas de tiroides, síndrome de intestino irritable. Hay ciertos factores de riesgo como el estrés a causa de alguna enfermedad que lleve a la preocupación acerca de cuestiones como el tratamiento o lo que pueda llegar a pasar en el futuro.

Como se ha mencionado, la ansiedad tiene consecuencias personales, médicas y sociales relevantes, por lo que su tratamiento sintomatológico es una prioridad. La terapia Cognitivo Conductual (TCC) se ha asociado con una reducción de los síntomas a corto (Sijbrandij, Kunovski & Cuijpers, 2016) y largo plazo. En este sentido la evidencia que existe sobre los resultados de la TCC a 12 meses o más, después del tratamiento se observa una mejora en la disminución de sintomatología ansiosa, ya que se estima que la tasa de recaída es de 0-14% en un estudio metanalítico realizado en 2020 con 69 análisis de más de 4000 pacientes ambulatorios (Van Dis *et al.*, 2020).

Las implicaciones del tratamiento psicológico han sido tomadas en cuenta inclusive post pandemia COVID-19 en pacientes diagnosticados con este padecimiento y que desarrollaron sintomatología ansiosa. Por ejemplo, un ensayo controlado aleatorizado llevado a cabo en 2020 con grupo experimental (n= 47; terapia TCC) y control (n=46; tratamiento médico de rutina). Donde después de la intervención los pacientes del grupo de intervención no mostraron síntomas de ansiedad y depresión a diferencia del grupo control (Li *et al.*, 2020).

La efectividad de la TCC en trastornos de ansiedad formó parte de las revisiones Cochrane en 2020, donde se incluyeron 87 estudios con más de 5900 participantes. Se resalta que en comparación con grupos de lista de espera la disminución de la sintomatología ansiosa en general (James *et al.*, 2020), en Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT) (Vera *et al.*, 2021), distrés postraumático agudo (Faurbeach *et al.*, 2020), trastorno de ansiedad generalizada (Simon *et al.*, 2021), ansiedad social (Samantaray *et al.*, 2021).

La TCC se caracteriza por ayudar a las personas a reducir, cambiar o eliminar conductas de evitación y distorsiones cognitivas facilitando el manejo de la ansiedad y estrés mejorando la salud mental. Siendo que promueve un pensamiento más equilibrado para el afrontamiento, modificación de hábitos que inciden en el mantenimiento de los síntomas y entrenamiento en actividades incompatibles con los síntomas (Blackwell & Heidenreich, 2021).

Este modelo terapéutico tiene un gran número de aplicaciones en la medicina psicosomática como; la terapia cognitiva, exposición a través de la desensibilización sistemática, atención plena, reestructuración de hábitos, técnicas de relajación y respiración, para una gran diversidad de síntomas como cefalea, falta de concentración, estrés, taquicardia, entre otros (Nakao *et al.*, 2021). Estos autores llevaron a cabo y analizaron una revisión Cochrane minuciosa de las aplicaciones de la TCC en diversas particularidades y se encontró efectividad en los siguientes síntomas:

- Depresión aguda
- Reducción de síntomas de depresión y ansiedad en deterioro cognitivo leve
- Reducción de síntomas de ansiedad en adultos online
- Mantenimiento de la atención en niños con TDA
- Efectividad de la TCC aislada o con uso de fármacos
- Efectividad en tratamiento de estrés postraumático
- Reducción de síntomas hipocondríacos y funcionamiento general
- Reducción de la gravedad de síntomas somatomorfos
- Disminución de ansiedad y aumento de calidad de vida en cáncer de mama
- Reducción de síntomas de fatiga
- Reducción de dolor en fibromialgia
- Reducción de síntomas de intestino irritable

Sin duda alguna resalta el uso de la TCC como terapia a la vanguardia y en constante renovación y actualización, aunque varias de sus técnicas han sido consolidadas como *gold estándar* para la sintomatología de ansiedad y estrés. En este sentido indudablemente los manuales o protocolos son del interés de la salud pública, y demuestran una vigencia para su uso contemporáneo por ejemplo las guías clínicas (Josefowitz & Myran, 2021; Wilson, 1998) o el “Manual de Técnicas de Intervención Cognitivo Conductuales” (García *et al.*, 2017), en donde se brinda un panorama general de las herramientas de la evaluación conductual y funcional, técnicas operantes de reforzamiento, modelamiento, exposición, desensibilización sistemática, relajación, respiración, habilidades sociales, terapia racional emotiva, reestructuración cognitiva, solución de problemas, mindfulness y terapias de tercera generación.

Además, se ha observado que la intervención al ser directiva, psicoeducativa es efectiva en modelos de atención a distancia en línea en pacientes con ansiedad, depresión, ansiedad por enfermedad y estrés (García y Arancibia, 2023; Nieto y Cataluña, 2021; Martínez-López *et al.*, 2022).

La intervención breve destaca por estar enfocada en la atención primaria del malestar psicológico, la sintomatología ansiosa y dificultades en la toma de decisiones. Se sitúa exclusivamente en el presente, usa herramientas terapéuticas en un tiempo más corto con el objetivo de incrementar la autoeficacia y motivación para el cambio (Hewitt y Gantiva, 2009).

Silva y Delgado (2023) menciona la importancia de identificar y tratar la ansiedad social, debido a que los resultados indican un alto porcentaje de personas de 18 y 50 años que experimentan ansiedad social en diversas situaciones cotidianas y sugiere que se necesitan más programas de prevención y tratamiento para abordar este problema. Se menciona que la terapia cognitivo conductual computarizada (TCCc) parece ser una estrategia terapéutica tan efectiva como la TCC persona a persona en el tratamiento de adultos y jóvenes con trastornos de ansiedad (Salza *et al.*, 2023; Martínez, 2023; García-Rojas y Arancibia-Levit, 2023; Segovia Vega y De la Cruz Gil, 2024). Estos estudios son un precedente de los objetivos establecidos en la presente investigación.

Con base en lo descrito anteriormente se considera importante estudiar la efectividad del tratamiento en sintomatología ansiosa a través de técnicas cognitivo-conductuales basadas en evidencia en adultos que acuden a un centro de orientación psicológica en modalidad presencial y *online* con los siguientes objetivos específicos:

- Reducción de sintomatología ansiosa en una intervención breve de 12 sesiones a través de medidas repetidas: pre-intervención (Pre), medición intermedia (M6) y post intervención (Post), mediante un análisis cuantitativo descriptivo e inferencial.
- Evaluar el efecto de la TCC sobre la sintomatología ansiosa por modalidades de aplicación (*online* vs presencial).
- Evaluar el tamaño del efecto que tiene cada modalidad (*online* y presencial).

Método y participantes

50 participantes seleccionados al azar de 115 casos que asistían a la Clínica de Orientación Psicológica (COPSI) entre enero de 2023 y enero de 2024. 36 mujeres y 14 hombres con edades de 18 a 51 años y una media de 24.8 años ($DE = 7.19$). 25 de ellos atendidos de manera *online* y 25 de forma presencial. Inicialmente se registraban para acceder al servicio y llenaban un formulario de pretratamiento, así como el consentimiento informado, cuidando en todo momento la confidencialidad y derechos fundamentales de los participantes. El muestreo se considera intencional (ya que las personas asistían a la clínica para ser atendidas).

Materiales e instrumentos

Computadora, lápiz, papel, una mesa y dos sillas en modalidad presencial. Computadora con conexión a internet, *software* de videollamada, lápiz, papel y una mesa para modalidad *online*. Programa JASP versión 0.18.3.

Inventario de Ansiedad de Beck (BAI por sus siglas en inglés; Beck, 1993) (Adaptado y validado por Mauricio *et al.*, 2022). Es un instrumento autoadministrable que contiene 21 ítems que miden síntomas relacionados con la sintomatología de ansiedad. La puntuación de cada reactivo es con una escala tipo Likert de cuatro opciones (0: en absoluto, 3: severamente). El cuestionario muestra una adecuada consistencia interna Alfa de Cronbach ($\alpha=.91$). En cuanto a la validez de este instrumento se estima un 59.93 % de la varianza explicada conservando una adecuada validez de constructo y una validez de criterio divergente al compararla con otras pruebas psicométricas que miden constructos diferentes (Guillén y González, 2019).

Escenarios

Presencial en COPSI: es una clínica ubicada en las instalaciones de la Universidad Latinoamericana, campus Florida en la Ciudad de México, que cuenta con dos espacios 4x4 con adecuada iluminación y libres de distractores (ruido e interrupciones) para brindar la orientación.

Online: plataformas de videoconferencias como *Teams*, *Google meet* y *Zoom*, donde se le solicitó al paciente estar en un lugar cómodo, libre de distractores y ruidos, con conexión directa a ethernet estable.

Variables

Dependientes

Sintomatología ansiosa detectada a través del BAI (Inventario de Ansiedad de Beck) con la siguiente definición operacional.

Tabla 1 Definición operacional de la variable dependiente

Variable	Operacional
Nivel de sintomatología ansiosa resultado de la aplicación del BAI	0-7: Mínimo 8-15: Leve 16 –25: Moderado 26-63: Grave

Variable independiente

Programa de intervención de 12 sesiones donde se utilizaban las siguientes técnicas basadas en evidencia. Con la acotación de que no llevan una secuencia a través de las sesiones, sino que los terapeutas asignados asisten semanalmente a un seminario de casos clínicos donde se retroalimentan sobre cuál de ellas, según sea el caso, se aplicaría en la siguiente sesión.

De manera general se evaluaba al solicitante antes de concretar sus sesiones (día y horario), la sesión 1 (entrevista e historia clínica), 12 eran de evaluación utilizando el instrumento BAI, mismo que se aplicaba antes de la sesión 6 (M6).

Las técnicas descritas a continuación han demostrado su efectividad en diferentes estudios para la disminución de sintomatología ansiosa y malestar psicológico en general (Urbano *et al.*, 2023; Rodas y Cárdenas, 2024; Jiménez y Navarro, 2022; Silva y Delgado, 2023; Pintado *et al.*, 2022).

- Psicoeducación: es un proceso educativo mediante el cual se detalla información científica actual y relevante para responder preguntas acerca del origen, evolución y óptimo abordaje de un padecimiento. Se utilizaban videos, presentación, infografías, etc.
- Técnica de Respiración diafragmática: la respiración diafragmática es un tipo de respiración relajante que usa el diafragma. El diafragma es el músculo que se encuentra debajo de las costillas y arriba

del estómago. Con este tipo de respiración, el diafragma ocasiona que el estómago, en vez del pecho, suba y baje.

- **Técnica de Relajación Progresiva de Jacobson:** las técnicas de relajación son usadas para el control de la sintomatología asociada al estrés o ansiedad. Son una actividad fisiológica que sobrepasa determinados niveles durante tiempos prolongados, que repercute de manera gradual.
- **Higiene del sueño:** el sueño es el ciclo de descanso del cuerpo marcado por la ausencia de insomnio y la conciencia reducida del entorno. Es importante dormir las horas adecuadas para una más rápida recuperación.
- **Tiempo fuera:** el tiempo fuera es una técnica conductual para modificar el comportamiento, en concreto para reducir conductas negativas. Al retirar a la persona de esa situación, se le lleva a otro contexto donde no haya reforzadores disponibles.
- **Escritura terapéutica:** la escritura emocional es una oportunidad directa para acceder a nuestro interior, para conocer sensaciones, emociones y patrones de pensamiento más inconscientes, que determinan y condicionan nuestra vida.
- **Reestructuración cognitiva y sistema de creencias:** es una técnica enfocada en moldear, cambiar el pensamiento negativo y aquellos patrones de pensamiento que son nocivos para el paciente.
- **Auto instrucciones:** es una técnica que permite la modificación o sustitución de las auto verbalizaciones internas que el sujeto utiliza antes, durante y después de enfrentarse a una situación aversiva, por otras verbalizaciones más adaptativas.
- **Solución de problemas:** se denomina “solución racional de problemas” al conjunto de principios, técnicas y habilidades, aplicadas de un modo decidido y consciente, con un plan de acción o estrategia, dirigido a resolver las dificultades alcanzando objetivos o metas.

Diseño

Cuasiexperimental de dos grupos con medidas repetidas.

Procedimiento

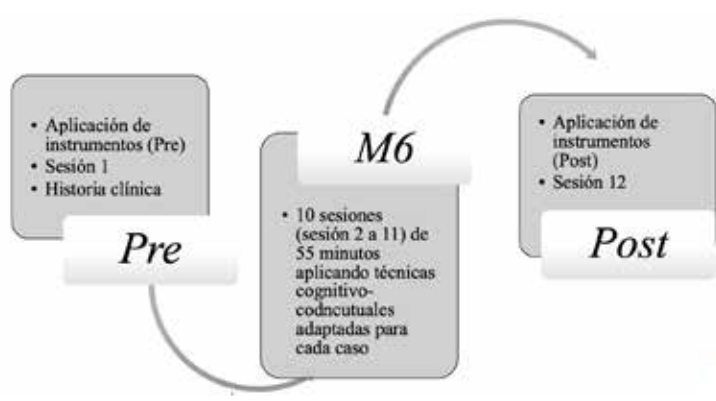
Se aplicaba un programa de intervención cognitivo-conductual breve de 12 sesiones (una por semana, duración total aproximada de tres meses) de 55 minutos, cada sesión se adaptó a la sintomatología e historia clínica de cada participante con las técnicas descritas en la variable independiente visualmente representados en la figura 1.

Pre-intervención. Caracterizada por la aplicación de la historia clínica y conceptualización del caso solicitando al participante el llenado del Inventario de Ansiedad de Beck (Se refiere a la sesión número 1).

Intervención. de la sesión 2 a la 10 se implementaban las técnicas antes descritas adaptadas a la evolución y conceptualización de la problemática de cada paciente.

Post-Intervención. Evaluación psicométrica en la 12va sesión después del desarrollo de ésta a través del Inventario de Ansiedad de Beck.

Figura 1. Procedimiento para la intervención en 50 participantes con sintomatología ansiosa a través de 12 sesiones (pre, post y 10 sesiones de intervención)



Resultados

Se realizaron análisis estadísticos de tipo descriptivo e inferencial mediante el programa JASP de acceso libre en su versión 0.18.3.

En la tabla 2 se observa que la media de sintomatología ansiosa es moderada según lo descrito en la definición operacional de la tabla 1. Asimismo, hay una disminución en la M6 y en el Post.

Tabla 2. Estadística descriptiva para 50 participantes en cuanto a la condición y los niveles respecto a la sintomatología ansiosa

	<i>n</i>	<i>Moda</i>	<i>Mediana</i>	<i>Media</i>	<i>Des Est</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
<i>Pre</i>	50	26	25.5	26.82	10.20	10	52
<i>M6</i>	50	2	11	12.98	10.12	0	45
<i>Post</i>	50	0	5.5	7.48	7.11	0	28

Posteriormente, se realizó un análisis de la esfericidad W de Mauchly ($p = .079$), lo que refleja que se cumple una adecuada esfericidad en la distribución de los datos descritos en la tabla 3.

Tabla 3. Prueba de esfericidad W de Mauchly

	<i>W de Mauchly</i>	<i>Aprox. X²</i>	<i>gl</i>	<i>Valor p</i>
<i>Condición</i>	0.79	5.087	2	0.079

Una vez considerando este criterio se realizó un análisis de varianza ANOVA (Tabla 4) de una vía de medidas repetidas en donde se comparaban tres condiciones, pre-intervención (Pre), medición intermedia (M6) y post intervención (Post), además se presenta el valor de F y el tamaño del efecto representado Eta cuadrada (η^2) este valor varía de 0 a 1, donde los valores más cercanos a 1 indican una mayor proporción de varianza que puede explicarse por una determinada variable en el modelo.

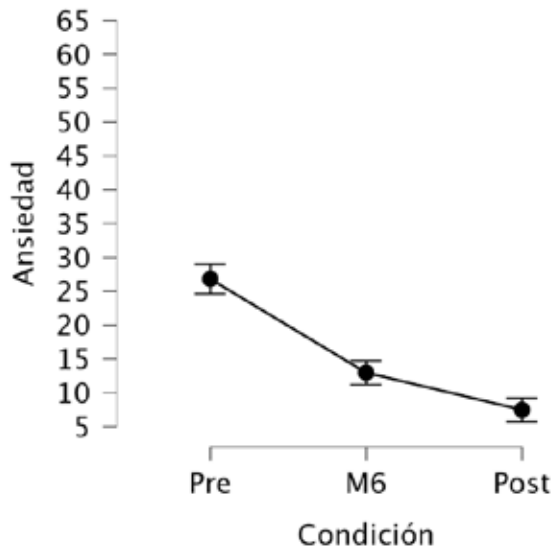
Tabla 4. ANOVA de medidas repetidas y tamaño del efecto para 50 participantes

Casos	Suma de Cuadrados	gl	Cuadrado Medio	F	p	η^2
Condición	9930.52	2	4965.26	110.419	< .001	0.693
Residuales	4406.813	98	44.967			

Las siguientes reglas generales se utilizan para interpretar los valores de Eta al cuadrado. <.3: tamaño de efecto pequeño, de .31 a .6: tamaño de efecto medio y .61 o superior: gran tamaño del efecto, en la presente investigación se obtuvo una eta con tamaño del efecto grande.

En la figura 2 se representa la media y desviación estándar por condición donde se observa la disminución de la sintomatología ansiosa.

Figura 2. Media y desviación estándar de la sintomatología ansiosa de 50 participantes en la condición Pre, M6 y Post



Finalmente, se obtuvieron análisis Post Hoc con corrección de Bonferroni para observar entre qué condiciones se observan diferencias descritas en la tabla 5.

Tabla 5. Corrección de Bonferroni para ANOVA de medidas repetidas

		Dif. de Medias	ET	t	D de Cohen	pBonf
Pre	M6	13.84	1.34	10.32	1.50	< .001
	Post	19.34	1.34	14.42	2.09	< .001
M6	Post	5.5	1.34	4.10	0.60	< .001

Se observan diferencias significativas entre las tres condiciones en los 50 indistintamente de la modalidad de atención.

Se realizó un resumen estadístico de los participantes en función de la modalidad en que se encuentran obteniendo una media y una desviación estándar similar descritas en la tabla 6., y se observa que ambos grupos tienen una disminución en M6 y Post.

Tabla 6. Estadística descriptiva para los participantes en subgrupos por modalidad

	PRE		M6		POST	
	Online	Presencial	Online	Presencial	Online	Presencial
N	25	25	25	25	25	25
Moda	26	30	11	2	1	0
Mediana	24	26	11	13	5	6
Media	26.4	27.24	10.76	15.2	6.68	8.28
Desv Est	9.06	11.39	7.75	11.78	5.57	8.41

Adicionalmente se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo, inferencial (ANOVA de medidas repetidas mixto) y gráfico para saber si la modalidad de atención tenía diferencias significativas entre condiciones (Tabla 7). No se observan diferencias significativas entre la efectividad

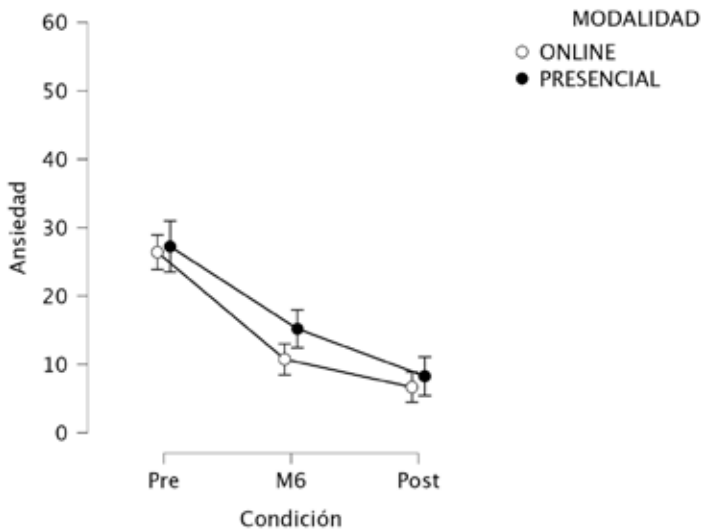
del tratamiento en cuanto a la modalidad online vs presencial, así mismo el tamaño del efecto es bajo.

Tabla 7. ANOVA de medidas repetidas mixto y tamaño del efecto entre sujetos por factor modalidad

Casos	Suma de Cuadrados	gl	Cuadrado Medio	F	p	η^2
MODALIDAD	197.23	1	197.23	1.19	0.28	0.009
Residuales	7984.8	48	166.35			

En la figura 3 se muestra una tendencia a la disminución de la sintomatología ansiosa por condición y ambos grupos (*online* y presencial).

Figura 3. Nivel de sintomatología ansiosa con desviación estándar entre modalidad de atención



Discusión

Los resultados que se obtuvieron en este estudio concuerdan con los que Van Dis *et al.*, (2020) encontraron, donde mencionan que la TCC es un tratamiento efectivo para la disminución de sintomatología ansiosa. El propósito de este estudio fue demostrar la efectividad del tratamiento psicológico breve de 12 sesiones basadas en TCC para la disminución de sintomatología ansiosa con una muestra aleatoria, mediante un análisis descriptivo e inferencial, identificando la efectividad de tratamiento entre participantes seccionados en ambas modalidades (*online vs.* presencial).

La TCC se caracteriza por ayudar a las personas a reducir, cambiar o eliminar conductas de evitación y distorsiones cognitivas, facilitando el manejo del estrés y de la sintomatología ansiosa mejorando la salud mental. (Blackwell & Heidenreich, 2021). La TCC es un proceso estructurado que se enfoca en objetivos específicos, esto ayuda a que la sintomatología reduzca, haciendo que la intervención sea efectiva en pacientes con episodios depresivos (Lorenzo-Díaz *et al.*, 2020), en la reducción significativa de sintomatología ansiosa y depresiva a corto y largo plazo (Sijbrandij, Kunovski & Cuijpers, 2016) mediante un tratamiento protocolizado cognitivo conductual (Aberturas *et al.*, 2015), posibilitando que los resultados se mantengan a largo plazo (Stasiak, *et al.*, 2018, como se citó en Torres, 2021).

En este estudio se obtuvieron diferencias significativas entre las condiciones Pre, M6 y Post, pero no por modalidad. Las técnicas que se utilizaron fueron reestructuración de hábitos, técnicas de relajación, técnicas de respiración, entre otras que resultan efectivas para disminuir la diversidad de síntomas como; cefalea, estrés, taquicardia, ansiedad y depresión, etcétera. (Nakao *et al.*, 2021).

El uso de la tecnología representa un recurso valioso para las intervenciones psicológicas, ya que permite ofrecer herramientas terapéuticas efectivas a través de medios digitales, la TCC aplicada en formato online es efectiva para el tratamiento de diversos trastornos, incluyendo los síntomas depresivos en el periodo posparto (Román *et al.*, 2019) o (Román *et al.*, 2019), síntomas de ansiedad y depresión en el transcurso del CO-

VID-19 (Mahoney *et al.*, 2021), e inclusive pospandemia COVID-19 en pacientes que desarrollaron sintomatología ansiosa, donde después de la intervención los pacientes no mostraron síntomas de ansiedad y depresión a diferencia del grupo control (Li *et al.*, 2020), como se presenta en los resultados obtenidos del presente estudio, ya que se observó que independientemente de la modalidad de atención hay cambios significativos en la disminución de la sintomatología ansiosa y depresiva (Nieto y Cataluña, 2021; Martínez *et al.*, 2022; García-Rojas y Arancibia-Levi, 2023).

Para personas que están pasando por un duelo traumático (Lenferink *et al.*, 2020) Hay una efectividad similar entre la terapia en línea y presencial, debido a que el uso de la tecnología puede brindar un tratamiento efectivo y accesible para la ansiedad social en jóvenes como en adultos (Khatri *et al.*, 2014).

Para futuras investigaciones se recomienda ampliar el tamaño de la muestra para ambas modalidades (presencial y *online*), en esta investigación no fue posible, ya que el tiempo se limitaba sólo para los pacientes que cumplieran con las 12 sesiones. De igual forma, tener un grupo de comparación o lista de espera con tratamiento estándar incorporando técnicas de tercera generación y valorar la efectividad de estas mismas. Se propone además llevar a cabo mediciones repetidas después de cada técnica utilizada para asegurarnos del efecto en la sintomatología ansiosa.

Referencias

- Aberturas, P., Magán, I., Espinosa, R., Navas, E., Provencio, M. (2015). Efectividad de tratamiento cognitivo conductual centrado en el malestar emocional de pacientes con cáncer de mama. *EduPsykhé. revista de psicología y educación*. Vol. 14, No. 1, 13-30. <https://journals.ucjc.edu/EDU/article/view/3901/2847>.
- Barreda, D. (2019). Propiedades psicométricas del inventario de depresión de BeckII (IDB-II) en una muestra clínica. *Revista de Investigación en Psicología*, 39 - 52 <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v22i1.16580>.
- Barrios-Licor, R. (2021). Efectividad de la terapia cognitivo conductual en el episodio depresivo. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*. 25(6):1-9. <https://www.mediagraphic.com/pdfs/pinar/rcm-2021/rcm216m.pdf>.

- Beck, A. T., Steer, R. A., y Brown, G. K. (2006). *BDI-II: Inventario de depresión de Beck* (2.^a ed.). Pearson Educación
- Beck, A. T., Steer, R. A., y Brown, G. K. (2006). *BDI-II. Inventario de Depresión de Beck*.
- Blackwell, S. E., & Heidenreich, T. (2021). Cognitive behavior therapy at the crossroads. *International Journal of Cognitive Therapy*, 14(1), 1-22. <https://doi.org/10.1007/s41811-021-00104-y>.
- Chacón, E., Xatruch, D., Fernández, M., Murillo, R. (2021). Generalidades sobre el trastorno de ansiedad. *Revista Cúpula*; 35 (1): 23-36
- Clark, D. A., & Beck, A. T. (2023). *Anxiety and worry workbook*. Guilford Press
- Daviu, N., Bruchas, M. R., Moghaddam, B., Sandi, C., & Beyeler, A. (2019). Neurobiological links between stress and anxiety. *Neurobiology of stress*, 11, 100191. <https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2019.100191>.
- Domínguez, J. F. (2013). La ansiedad y su relación con el estrés académico en estudiantes de las carreras de psicología clínica y enfermería. *Revista de Estudiantes de Psicología*, 11(2), 133-142. <https://doi.org/10.5377/rep.v11i2.1223>.
- Espinosa, A. A. (2017). *Psicoterapia breve centrada en soluciones: Enfoque y estrategias terapéuticas*. Editorial Pax México.
- Fauerbach, J. A., Gehrke, A. K., Mason, S. T., Gould, N. F., Milner, S. M., & Carey, J. (2020). Cognitive behavioral treatment for acute post-trauma distress: A randomized, controlled proof-of-concept study among hospitalized adults with burns. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 101(1S), S16-S25. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30776324>.
- García-Rojas, F. A., y Arancibia-Levit, N. (2023). Efectividad de la Terapia Cognitivo Conductual (TCC) basada en Internet vs. Intervención Cara a Cara para la Reducción de Síntomas de Ansiedad Social. *Revista de Estudiantes de Psicología*, 11(2), 133-142. <https://revista-psicologia.upsa.edu.bo/index.php/revista/article/view/129>.
- García, M. I. D., Fernández, M. Á. R., y Crespo, A. V. (2017). *Manual de técnicas y terapias cognitivo conductuales*. Desclee de Brouwer. <https://www.edesclee.com/img/cms/pdfs/9788433029508.pdf>.
- González, A. L. C. R. (2016). La ansiedad en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 19 (1), 173-186.
- Guillén, C. D. B.D.B., C. y González, A. L. C. R.C.R., A.L. (2019). Propiedades psicométricas del Inventario de Ansiedad de Beck en adultos asmáticos mexicanos. *Psicología y Salud*, 29 (1), 5-16. <https://psicologiasalud.uw.mx/index.php/psicysalud/article/view/2563/4471>.

- Hewitt Ramírez, N., y Gantiva Díaz, C. A. (2009). La terapia breve: una alternativa de intervención psicológica efectiva. *Avances en psicología Latinoamericana*, 27(1), 165-176. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-47242009000100012&script=sci_arttext.
- James A. C., Reardon T., Soler A., James G., Creswell C. (2020) Cognitive behavioural therapy for anxiety disorders in children and adolescents. *Cochrane Database of Systematic Reviews* 2020, Issue 11. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD013162.pub2>.
- Jiménez, E., y Navarro, L. (2022). *Impacto de la aplicación de un Protocolo de Higiene de Sueño en la Ansiedad, Desregulación Emocional y Calidad de Sueño en estudiantes universitarios con clases online por el contexto de la pandemia COVID-19*. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/200407>.
- Josefowitz, N., & Myran, D. (2021). CBT Made Simple: A Clinician's Guide to Practicing Cognitive Behavioral Therapy. *New Harbinger Publications*. <https://psycnet.apa.org/record/2018-12001-000>.
- Juárez, F. J. (2004). El tratamiento de la ansiedad generalizada mediante un programa multicomponente basado en la terapia de aceptación y compromiso. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 9 (3), 205-219.
- Khatri, N., Marzali, E., Tchernikov, I., & Shepherd, N. (2014). Comparing telehealth-based and clinic-based group cognitive behavioral therapy for adults with depression and anxiety: a pilot study. *Clinical Interventions in Aging*, 9, 765–770. <https://doi.org/10.2147/CIA.S57832>.
- Lenferink, L., de Keijser, J., Eisma, M., Smid, G. & Boelen, P. (2020). Online cognitive–behavioural therapy for traumatically bereaved people: study protocol for a randomised waitlistcontrolled trial. *BMJ abierto*, 10 (9), e035050. <https://bmjopen.bmj.com/content/bmjopen/10/9/e035050.full.pdf>.
- Li J, Li X, Jiang J, Xu X, Wu J, Xu Y, Lin X, Hall J, Xu H, Xu J & Xu X (2020). The Effect of Cognitive Behavioral Therapy on Depression, Anxiety, and Stress in Patients With COVID-19: A Randomized Controlled Trial. *Front. Psychiatry*. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.580827>.
- Lorenzo-Díaz, J., Díaz-Alfonzo, H., Carrete-Friol, H., y Hernández-Quñones, O. (2020). Relación entre ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 27, 1–16.
- Mahoney, A., Li, I., Haskelberg, H., Millard, M. y Newby, JM (2021). La adopción y eficacia de la terapia cognitivo-conductual en línea para los síntomas de ansiedad y depresión durante el COVID-19. *Revista de Trastornos Afectivos* 292, 197-203. <https://www.researchgate.net/publication/372915444> *El*

Impacto de la Terapia Cognitivo-Conductual en la Ansiedad Social de Adolescentes.

- Martínez-López, A., González-Cuello, A. M., Roldán-Chicano, M. T., Cervantes-Marín, C., Conesa-Morales, A. M., y Riquelme-Hurtado, M. J. (2022). Intervenciones de enfermería psicoeducativas presenciales y online, para el manejo de la ansiedad: revisión integradora de la literatura. *Enfermería Global*, 21(68), 531-561. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S169561412022000400017&script=sci_arttext&tlng=pt.
- Martínez, M. (2023). El impacto de la Terapia Cognitivo-Conductual en la ansiedad social de adolescentes. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/372915444_El_Impacto_de_la_Terapia_Cognitivo-Conductual_en_la_Ansiedad_Social_de_Adolescentes.
- Mauricio, M. R., Esparza Del Villar, O. A., Hernández, H. V. A., y Robles Ramírez, A. J. (2022). Validación de las escalas de Beck (ansiedad y depresión) en población fronteriza (norte de México) durante la pandemia por COVID-19. *Instituto de Ciencias Sociales y Administración*. <http://cathi.uacj.mx/20.500.11961/22670>.
- Moposita, L. (2022). *La ansiedad y su relación con el estrés académico en estudiantes de las carreras de psicología clínica y enfermería*. Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/items/79c1a711-32a3-4fa1-bdcb-9a0749c335ca>.
- Morrison, J. (2015). *DSM-5® Guía para el diagnóstico clínico*. Editorial El Manual Moderno. <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/100427ee7db1097e8ed8e1815bb84e36.pdf>.
- Nakao, M., Shirotaki, K., & Sugaya, N. (2021). Cognitive-behavioral therapy for management of mental health and stress-related disorders: Recent advances in techniques and technologies. *BioPsychoSocial medicine*, 15 (1), 16. <https://doi.org/10.1186/s13030-021-00219-w>.
- Nieto, J., Arribas, B., y Cataluña, D. (2021). Eficacia de una intervención online basada en mindfulness frente al tratamiento psicológico habitual para la reducción de síntomas de ansiedad y depresión. *Revista de psicoterapia*, 32 (120), 37-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8152817>.
- Organización Mundial de la Salud:(OMS). (2023). *Trastornos de ansiedad*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/anxiety-disorders>.
- Pérez, A., y Barrón, F. (2017). Efectos de una intervención breve para reducir ansiedad y mejorar el afrontamiento en adolescentes. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(2), 73–80. <https://www.researchgate.net/publication/317277262>.

- Pintado, D. B., Montañó, A. H., y Tovar, J. G. (2023). Trastorno de ansiedad generalizada. un estudio de caso desde la terapia cognitiva conductual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 25(4), 1419-1435. <https://www.medigraphic.com/cgibin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=111442>.
- Rodas, S. E. A., y Cárdenas, M. G. (2024). Terapia Cognitiva Conductual (TCC) como intervención para la ansiedad precompetitiva: *Programa AG en futbolistas peruanos*. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.660>
- Rodríguez, N., Padilla, L., Jarro, I., Suárez, B., Robles, M. (2021). Factores de riesgo asociados a depresión y ansiedad por covid-19 (SARS-Cov-2). *Journal of American Health*. <https://jah-journal.com/index.php/jah/article/view/64/149>.
- Román, M., Constantino, T. y Bostan, CM (2019). La eficacia de la terapia cognitivo-conductual en línea para la sintomatología depresiva posparto: una revisión sistemática y un metaanálisis. *Mujer y Salud* , 60 (1), 99–112. <https://doi.org/10.1080/03630242.2019.1610824>.
- Rúa Rodríguez, C. (2021). *Proyecto de investigación sobre un programa de ejercicio terapéutico para combatir los síntomas de depresión, ansiedad, estrés y las alteraciones del sueño derivados de la pandemia de COVID-19*. Universidad de La coruña. <http://hdl.handle.net/2183/32423>.
- Salza, A., Giusti, L., Ussorio, D., Casacchia, M., & Roncone, R. (2020). Cognitive behavioral therapy (CBT) anxiety management and reasoning bias modification in young adults with anxiety disorders: A real-world study of a therapist-assisted computerized (TACCBT) program vs. “person-to-person” group CBT. *Internet Interventions*, 19, 100305. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2020.100305>.
- Samantaray, N. N., Nath, B., Behera, N., Mishra, A., Singh, P., & Sudhir, P. (2021). Brief cognitive behavior group therapy for social anxiety among medical students: A randomized placebo-controlled trial. *Asian Journal of Psychiatry*, 55, 102526. <http://cathi.uacj.mx/20.500.11961/22670>.
- Segovia Vega, R. M., y De la Cruz Gil, M. A. (2024). Revisión de la literatura científica sobre la eficacia de la psicoterapia en el tratamiento de la ansiedad social en adultos. *Revista de Ciencia y Vida*, 14(1), 64–77. <https://revistas.unfv.edu.pe/RCV/article/view/1837>.
- Sijbrandij, M., Kunovski, I., & Cuijpers, P. (2016). Effectiveness of internet-delivered cognitive behavioral therapy for posttraumatic stress disorder: A systematic review and meta-analysis. *Depression and anxiety*, 33(9), 783-791. <https://doi.org/10.1002/da.22533>.

- Silva, H. A. O., y Delgado, F. M. (2023). Distracción cognitiva y relajación progresiva: estudio piloto para la reducción de ansiedad de pacientes oncológicos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7 (5), 8872-8887. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8460.
- Simon, N. M., Hofmann, S. G., Rosenfeld, D., Hoepfner, S. S., Hoge, E. A., Bui, E., et al. (2021). Efficacy of yoga vs cognitive behavioral therapy vs stress education for the treatment of generalized anxiety disorder: A randomized clinical trial. *JAMA Psychiatry*, 78 (1), 13–20. <http://cathu.uacj.mx/20.500.11961/22670>.
- Torres, P. (2021). Evaluación de la efectividad de la terapia cognitivo-conductual en el tratamiento de la ansiedad en adultos jóvenes. *Revista Veritas de Difusión Científica*. vol.2, núm.1 <https://revistaveritas.org/index.php/veritas/article/view/11/21>.
- Urbano, V. S., Irache, P. A., Álvarez, C. L., Quilez, M. C., Azábal, I. B., y Alcañiz, E. S. (2023). Programa psicoeducativo en ansiedad y depresión. *Revista Sanitaria de Investigación*, 4 (5), 94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8965534>.
- Van Dis, E. A., Van Veen, S. C., Hagenaars, M. A., Batelaan, N. M., Bockting, C. L., Van Den Heuvel, R. M., & Engelhard, I. M. (2020). Long-term outcomes of cognitive behavioral therapy for anxiety-related disorders: a systematic review and meta-analysis. *JAMA psychiatry*, 77 (3), 265-273. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2019.3986>.
- Vera, M., Obén, A., Juarbe, D., Hernández, N., Kichic, R., & Hembree, E. A. (2022). A randomized clinical trial of prolonged exposure and applied relaxation for the treatment of Latinos with posttraumatic stress disorder. *Journal of Traumatic Stress*, 35 (2), 593–604. <https://doi.org/10.1002/jts.22773>.
- Wilson, G. T. (1998). Manual-based treatment and clinical practice. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 5 (3), 363. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1998.tb00162.x>.

Intervención cognitivo-conductual breve en un infante víctima de acoso escolar: estudio de caso

Brief cognitive-behavioral intervention in a child victim of bullying: a case study

Guadalupe Chavolla Sánchez*
Rebeca Idelette García Castillo**
Ana Leticia Becerra Gálvez***

Resumen

El acoso escolar o también denominado *bullying* es un problema complejo que requiere un enfoque integral y efectivo. Estas agresiones frecuentemente tienen un impacto negativo en las víctimas, afectando la convivencia, el desempeño académico y su bienestar psicológico en general. La terapia cognitivo-conductual (TCC) ha demostrado ser efectiva en el tratamiento de esta problemática que ha impactado la calidad de vida de niños y jóvenes alrededor del mundo. El objetivo de esta investigación es describir los efectos de una intervención cognitivo-conductual en el caso de un niño de 10 años que sufrió acoso escolar. El tratamiento consistió en ocho sesio-

Abstract

Bullying is a complex problem that requires a comprehensive and effective approach. These attacks often negatively impact the victims, affecting their coexistence, academic performance, and psychological well-being in general. Cognitive-behavioral therapy (CBT) has proven to be effective in treating this problem, impacting the quality of life of children and young people around the world. The objective of this research is to describe the effects of cognitive-behavioral intervention in the case of a 10-year-old boy who suffered bullying. The treatment consisted of eight sessions lasting 50 minutes each, given weekly. Techniques such as psychoeducation, problem-solving,

* Licenciada en Psicología. UNAM FES Zaragoza. **Licenciada en Psicología. UNAM FES Zaragoza. ***Docente UNAM FES Zaragoza. behaviormed.ana@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-5075-6098>.

nes con una duración de 50 minutos cada una impartidas semanalmente. Se implementaron técnicas como psicoeducación, resolución de problemas, técnicas de modificación cognitiva, técnicas de relajación, autoinstrucciones y entrenamiento en habilidades sociales. Los resultados revelan una disminución del enojo y frustración del usuario, así como una mejora en la autoestima y la habilidad para resolver conflictos con una comunicación asertiva en el contexto escolar y en casa. Se concluye que el éxito de la implementación de estos tratamientos incluye la participación del personal académico, la familia y los especialistas en salud mental.

Palabras clave:

Acoso escolar, terapia cognitivo-conductual, estudio de caso, comunicación asertiva

cognitive modification, relaxation, self-instructions, and social skills training were implemented. The results reveal a decrease in the user's anger and frustration, as well as an improvement in self-esteem and the ability to resolve conflicts with assertive communication in the school context and at home. It is concluded that the success of the implementation of these treatments includes the participation of academic staff, family, and mental health specialists.

Keywords:

Bullying, cognitive behavioral therapy, case study, assertive communication

Introducción

El término *bullying* o acoso escolar se refiere al uso repetido y deliberado de conductas agresivas, verbales, psicológicas o físicas, perpetradas por escolares contra sus pares, de manera reiterada y durante un período determinado (Betancourt-Ocampo *et al.*, 2023). García-Montañez y Ascensio-Martínez (2023) afirman que el pionero en el uso del término *bullying* fue Dan Olweus, definiéndolo como la victimización de un estudiante que se expone a acciones negativas repetidas y sostenidas cometidas por uno o más compañeros. A su vez, Pineda *et al.* (2023) y Valdez (2021), señalan que en algunos casos el abuso se presenta de forma grupal y se caracteriza por siete principios fundamentales: in-

tención de causar daño, materialización de la intención, sufrimiento de la víctima, ejercicio de poder y control, falta de justicia, conducta agresiva constante y consecuencias negativas.

La Comisión Económica para América Latina (2011 como se cita en Pérez Arellano y Castañeda Ramírez, 2023), reporta alarmantes índices de violencia entre estudiantes mexicanos de primaria y secundaria. Los resultados mostraron que el 40,24% de los estudiantes fue víctima de robo, el 23,35% había sido insultado o amenazado, 16,72% había sido golpeado y el 44,47% experimentó al menos un episodio de violencia.

En Latinoamérica, el *bullying* ha sido ampliamente investigado, pues autores como Garaigordobil *et al.* (2019), realizaron una revisión sistemática que reveló una alta prevalencia de este fenómeno entre alumnos de 10 a 13 años, con tasas de víctimas que oscilan entre el 4.6% en Puerto Rico y el 50% en Bolivia, y de agresores entre el 4% en Bolivia y el 34.9% en Brasil. Los hallazgos revelan una mayor presencia de agresores hombres y que el tipo de agresiones más frecuentes son las verbales. Respecto al *cyberbullying* estos mismos autores mencionan que, en población entre 10 a 19 años, las víctimas representan entre el 3.5% en México y el 17.5% en Venezuela, mientras que los agresores varían del 2.5% en Colombia al 58% en Brasil.

En México, según datos provenientes de la Encuesta Nacional de Discriminación presentada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía en el año 2022 (como se cita en la Redim, 2023) el 28% de los 11.7 millones de adolescentes de entre 12 y 17 años reportaron haber sufrido acoso escolar en los últimos 12 meses, con mayor incidencia en mujeres (30.2%) que en hombres (25.8%). La misma encuesta revela que el 55.9% de estudiantes han sido víctimas de burlas o han recibido apodosos que no les gustan u ofenden dentro de las instituciones educativas y el 16.8% ha sido obligado por sus colegas de la escuela a hacer algo que no quiere, mientras que al 29.1% le han pegado, empujado o ha recibido amenazas en su ambiente escolar.

Se han identificado varios factores que contribuyen al desarrollo de conductas agresivas, entre ellos el contexto ambiental, la influencia fa-

miliar, el grupo de pares, el contexto de la escuela y las características individuales (Pineda *et al.*, 2023). De acuerdo con Alonso (2023) y Pineda *et al.* (2023) el *bullying* provoca consecuencias perjudiciales en diversas esferas de la vida de los estudiantes de escolaridad básica, como problemas de salud física, dolores de cabeza o estómago, descontrol de esfínteres o vómitos.

Las problemáticas psicológicas más frecuentes son: sintomatología depresivo-ansiosa, nerviosismo, frustración, estado de ánimo inestable, tristeza, ataques de ira o rabia, irritabilidad, episodios de llanto y en casos más severos de ideación suicida o suicidio (Kwan *et al.*, 2022). Aunado a esto, se observan alteraciones conductuales, como: agresividad, aislamiento social, inhibición, comportamientos obsesivos, alteraciones en el apetito y trastornos del sueño (como insomnio, enuresis o pesadillas). Finalmente, el acoso escolar también afecta negativamente el comportamiento de la víctima en el aula y este a su vez genera un impacto indirecto en el rendimiento académico, manifestándose en: ausentismo escolar (con simulación de dolencias para evitar situaciones o entornos relacionados) hiperactividad, déficit de atención y conductas evitativas cuando se trata de desarrollar actividades en equipo (Gómez *et al.*, 2020; Lugones-Botell y Ramírez-Bermúdez, 2017; Pineda *et al.*, 2023).

Las consecuencias psicológicas derivadas del acoso escolar según Bohórquez y Guartan (2020), resaltan la importancia de abordar y prevenir este problema, no sólo para proteger la salud física y mental de las víctimas, sino para crear ambientes escolares seguros y libres de cualquier tipo de violencia.

Si bien es cierto actualmente se dispone de distintas estrategias psico-educativas para prevenir y erradicar el acoso escolar, la Terapia Cognitivo Conductual (TCC) es una opción efectiva para abordar este fenómeno, pues considera que la agresión infantil es resultado de procesos cognitivos distorsionados que se aprenden y que se manifiestan en conductas amenazantes y provocaciones persistentes hacia la víctima. Dado que, en el caso de la víctima, se presentan altos niveles de ansiedad y miedo, un déficit en las habilidades sociales y asertividad, así como, intentos de re-

solución de conflicto que culminaron en fracaso (Melero, 2017), esta problemática se aborda mediante la identificación y cambios en los patrones de pensamientos, desarrollar habilidades sociales efectivas y fomentar un ambiente de respeto y convivencia en los contextos escolares (Bohórquez y Guartan, 2020).

Al respecto, García *et al.*, (2023) realizaron una revisión sistemática de 32 artículos para identificar las intervenciones psicoterapéuticas más utilizadas en casos de acoso escolar. Se halló que la TCC y la Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC) presentan mayor evidencia de eficacia para la disminución del impacto del abuso físico y verbal, así como, depresión, ansiedad, ideación suicida, desesperanza, frustración y anhedonia. Concluyeron que ambas terapias han demostrado ser idóneas para la prevención del acoso escolar, al lograr disminuir significativamente las agresiones entre la población adolescente.

En un estudio longitudinal realizado en China por Fung (2018), se analizó a un grupo de 68 víctimas de *bullying* escolar entre los 11 y 17 años, que cursaban el séptimo y noveno grado de educación secundaria. En esta investigación, el grupo experimental recibió 10 sesiones semanales de 90 minutos y se emplearon tres fases de intervención empleando técnicas cognitivo-conductuales como: modificación cognitiva y ejercicios de relajación (fase 1); entrenamiento en asertividad y comunicación efectiva (fase 2) y entrenamiento en estrategias de afrontamiento activo y resolución de problemas para futuros eventos de riesgo y victimización (fase 3). Los hallazgos de este estudio revelaron una disminución significativa en los tipos de victimización (física, verbal y exclusión social) a un año después de su finalización, así como un aumento en la autoconfianza y las habilidades para resolver problemas.

Sin duda, los procedimientos y técnicas derivadas de la TCC son efectivos en el tratamiento del acoso escolar, en especial cuando se trata del abordaje psicológico para las víctimas (Hutson *et al.* 2021). Un ejemplo de caso clínico exitoso fue el reportado por Melero (2017) quien trató a una adolescente española de 12 años que cursaba la educación secundaria. La intervención estuvo constituida por 12 sesiones individuales de manera

presencial con duración de 1 hora ofrecidas semanalmente. Los resultados revelaron que, en esta intervención, la TCC tuvo un impacto positivo en la mejora de la autoestima así como, en conductas asertivas para defenderse y resolver conflictos.

En Texas, Cooley *et al.* (2023) realizaron una intervención modular empleando procedimientos derivados de la TCC para un estudiante varón que cursaba el octavo grado, que había experimentado abuso físico, verbal, exclusión social, y *ciberbullying*. Este usuario, cumplía con los criterios nosológicos del Trastorno de Estrés Postraumático, Trastorno de Ansiedad Social y Trastorno por Déficit de Atención, además de referir ideación suicida. Dada la relevancia del caso, se llevó a cabo una intervención presencial de 43 sesiones en total, con una frecuencia semanal y una duración de 50 a 60 minutos por sesión. Se incluyó la participación de la abuela del usuario durante varias sesiones para la práctica y demostración de la adquisición de las técnicas. Los hallazgos revelan una reducción en los síntomas de estrés postraumático y ansiedad social, a su vez, se reportaron altos niveles de satisfacción con el tratamiento.

Ante estos argumentos y dada la eficacia de la Terapia Cognitivo-Conductual (TCC) en el adecuado desarrollo de habilidades comunicativas y para el afrontamiento de problemas en ambientes escolares en niños y jóvenes que viven día a día acoso escolar, el objetivo de este trabajo es presentar el caso clínico de un niño de 10 años que sufrió *bullying* escolar, en el cual se llevó a cabo una intervención utilizando la TCC breve para proporcionarle herramientas para la regulación emocional, así como técnicas defensivas y asertivas para la resolución de conflictos.

Presentación de caso

Usuario masculino “B” de 10 años, originario y residente del Estado de México, estudiante del 5to año de primaria en el sistema escolarizado presencial en una institución pública, el cual comparte casa habitación con su madre, padrastro y hermana menor de nueve meses de edad.

Motivo de consulta

El usuario “B” es referido por la escuela debido a problemas de uso de vocabulario altisonante, agresión verbal a sus pares y presentar conductas desafiantes ante las instrucciones o solicitudes emitidas por la maestra y la madre. Otra demanda identificada por la madre del usuario es mejorar la dinámica familiar. Esta problemática se presenta a nivel motor por: responder a las agresiones de sus compañeros con groserías, responder negativamente las solicitudes de la maestra, retrasándose en el trabajo durante la clase y, ocasionalmente, arrancarse el cabello bajo situaciones de ansiedad o estrés. A nivel cognitivo-emocional: tiene distorsiones cognitivas como personalización y etiquetado (creer que el bullying es su culpa y asignarse un calificativo negativo por la autoimagen deteriorada asociada con su color de piel y estatura); catastrofización (asumir que siempre lo agreden y la cadena de castigos impuestos en casa no tendrá fin porque es un niño problemático) y descalificación de lo positivo (tendencia a minimizar o ignorar los cambios positivos en la conducta dentro y fuera de la escuela). Y a nivel fisiológico como: sudor de manos y temblor de cuerpo en general.

Historia del problema

El problema inicia según el informe de la escuela y el reporte verbal de la madre del usuario, en la primera semana del mes de febrero de 2024, pues al estar formados para la ceremonia de honores a la bandera, recibió agresión verbal por parte de sus compañeros de la escuela “yo estaba formado y me dijeron chango chaparro” [sic. pac.], situación que provocó enojo en el usuario llevándolo a defenderse empleando vocabulario altisonante. Al ser descubierto por la maestra, se elaboró un reporte escolar por mala conducta y se solicitó la presencia de la tutora.

El 12 de febrero de 2024, la madre del menor recibió nuevamente un comunicado de la escuela, porque su hijo había molestado en el sanitario a uno de sus compañeros. Finalmente, ante los castigos implementados en

casa, el menor comenzó a presentar conductas desafiantes y a negarse a efectuar las labores de higiene y autocuidado en casa, motivo por el cual solicita apoyo psicológico.

Descripción y análisis de la conducta

El usuario “B” de 10 años, acude a la Clínica Universitaria de Atención a la Salud Aurora (CUAS) de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) porque es referido por la institución educativa, por problemas de uso de vocabulario altisonante, agresión verbal dentro de la escuela y presentar conductas de invasión a la privacidad de un compañero. Esta Respuesta ^[R] se hace presente a nivel motor respondiendo a las agresiones de sus compañeros con groserías, esto ocurre con una frecuencia 3/5 días de la semana, negarse a participar en las actividades de la casa, no seguir las instrucciones de sus padres llevando a la madre y padrastro a intentar pegarle y emitir regaños constantes.

Después de la indagación del problema, por medio de la entrevista conductual, se encuentra que el menor es víctima de acoso escolar desde hace varios meses y las conductas disruptivas en el salón de clase son producto de los intentos por defenderse. Estos acontecimientos producen sentimientos de tristeza (intensidad medida con una Escala Numérico-Análoga [ENA] 6/10 y una frecuencia 5/7 días de la semana). Se identifica que los pensamientos que surgen de las agresiones son: “Me pregunto, ¿por qué lo hicieron?, me enoja”, “pienso, ¿cuál fue el motivo?, y me siento triste”, “pienso que está mal que me digan chaparro, siento vergüenza”, “cuando me agreden sólo pienso que debo defenderme”, “me siento triste porque si digo groserías nadie se va a querer juntar conmigo”, “me siento triste y enojado cuando mi papá me dice que soy mala influencia para mi hermanita” [sic. pac.]. Los pensamientos que se generan como parte de la respuesta no sólo se relacionan con los sentimientos de impotencia frente a las agresiones recibidas por sus pares, sino que también tienen que ver con la injusticia percibida (“me castigan por defenderme”) y desconfianza

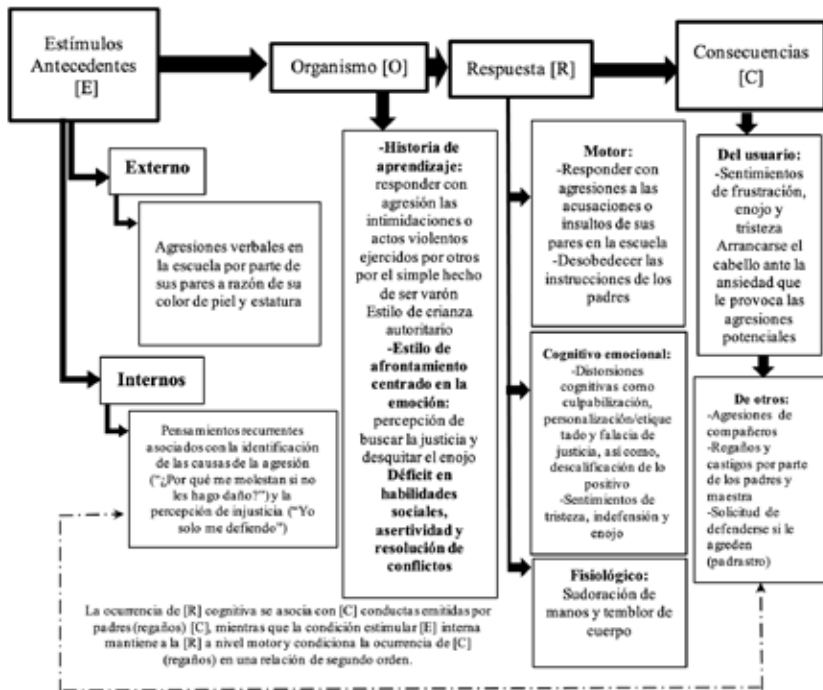
hacia los adultos (“la maestra no me va a creer... mis papás no me comprenden”). A nivel físico presenta sudor de las manos ENA 7/10 (Frec. 5/7) y temblor de cuerpo en general ENA 6/10 (Frec. 3/7).

Las situaciones estímulares evocadoras de la conducta problema (Estímulo _[E]) ocurren básicamente en el contexto escolar y bajo la interacción de sus pares, los cuales ejercen agresión verbal y burlas por su estatura y color de piel. Pensamientos recurrentes asociados con la identificación de las causas de la agresión y la percepción de injusticia que le distraen de sus labores de la casa, desobedeciendo las indicaciones de los padres.

Las Consecuencias _[C] entendidas como comportamientos emitidos por el usuario y los otros individuos que convergen en los contextos escolar y familiar y que mantienen la conducta asociada con las respuestas de agresión, y el déficit en el seguimiento de instrucciones producto del acoso escolar son las siguientes: en el caso del individuo: a) arrancarse el cabello sin percatarse del daño con una frecuencia (5/7 días de la semana); b) rumiar sobre las razones por las cuáles los compañeros le molestan por su estatura y color de piel; c) pensar en nuevas formas de defenderse y d) sentimientos de frustración asociada con la percepción de injusticia (no merecer los castigos) y pensamientos ambivalentes (“*debo defenderme, eso me dicen mis papás... entonces no entiendo por qué me regañan y castigan si estoy haciendo lo que me piden*”). Se identifican conductas emitidas por su padrastro, madre y maestra que pudiesen estar asociados con el origen y mantenimiento de las conductas, por un lado, su padrastro le dice que se defienda y que agrede en caso de ser necesario, pues un niño no debe dejar que otros lo vulneren, su madre indica que reporte a sus compañeros con la profesora cuando lo agredan verbalmente, mientras que la profesora “defiende” a sus compañeros o asume que él es responsable de iniciar las riñas. Al no seguir las instrucciones de sus padres, recibe castigos positivos (regaños, más tareas por realizar en casa) y negativos (cese en la compra de juguetes y dulces, nulo acceso a los videojuegos, etc.). Los compañeros de clase por su parte continúan con las agresiones y suelen burlarse de él cuando la profesora le llama la atención, aumentando el enojo y a su vez la probabilidad de las conductas verbales defensivas. Las

variables orgánsmicas mediadoras [O] son el estilo de crianza autoritario, el sistema de creencias que señalan que los varones deben defenderse y el déficit en habilidades sociales y resolución de problemas. En la Figura 1 se describe el análisis funcional del comportamiento del usuario “B”.

Figura 1. Análisis Funcional de la Conducta del caso de “B”



Fuente: elaboración propia

Establecimiento de metas y objetivos terapéuticos

El objetivo general de la intervención psicológica fue que el usuario empleará estrategias funcionales ante situaciones de acoso escolar que le provocan enojo y frustración, afrontándolas de manera asertiva y racional.

Los objetivos específicos fueron:

- Identificar las emociones derivadas de las situaciones bajo las cuales se experimenta el acoso escolar.
- Modificar los pensamientos que tiene al experimentar enojo y frustración derivados del acoso.
- Ejecución de las técnicas de Respiración Diafrágica y ejercicios de tensión-relajación en caso de enojo y frustración.
- Ejecución de técnicas defensivas y asertivas ante situaciones escolares y en casa.
- Implementar técnicas para generar una comunicación asertiva (expresión de emociones, establecimiento de acuerdos y resolución de conflictos).

Aplicación de tratamiento

Evaluación

Se realizó una entrevista conductual durante dos sesiones con el objetivo de recopilar información detallada sobre el motivo de consulta y el comportamiento del paciente. Posteriormente, se integró la información obtenida y se elaboró el análisis topográfico de la conducta, utilizando el modelo propuesto por Kanfer y Saslow (1965) donde, además de facilitar la recopilación y organización de información, permite plantear una intervención específica para las necesidades del paciente, con base en la conducta problema, las condiciones estímulares, las consecuencias y las variables orgánsmicas. Posteriormente, se realizó un Análisis Funcional de la Conducta para identificar las relaciones de contingencia entre la conducta problema y las variables contextuales (Bravo-González y Mora-Miranda, 2014), para así formular hipótesis y posteriormente, un plan de tratamiento específico (Becerra Gálvez y Lugo González, 2022).

Intervención

Ante la identificación de la morfología y función de las conductas asociadas con el acoso escolar, se consideró la implementación de un programa cognitivo-conductual breve basado en técnicas como: psicoeducación, resolución de problemas, técnicas de modificación cognitiva, técnicas de relajación, autoinstrucciones y entrenamiento en habilidades sociales, las cuales tienen un registro de resultados clínicos favorables en intervenciones con víctimas de abuso escolar, como son los casos reportados por Fung (2018), Melero (2017), Cooley *et al.* (2023), además, la TCC ha demostrado ser más eficiente al presentar más casos de disminución de abusos físicos y verbales (García *et al.*, 2023). Se planificaron nueve sesiones de intervención de 50 minutos y con una frecuencia semanal. Asimismo, se emplearon tareas para realizar en casa y practicar lo visto en sesión. Durante dos sesiones se trabajó junto con la mamá del usuario, en la primera se evaluaron los estilos de crianza utilizando el Cuestionario de Patrones de Autoridad Parental (CPAP) de Aguilar, Valencia y Romero (2007, citado en De la Luz Ortiz-Zavaleta y Moreno-Almazán, 2016). En la segunda se proporcionaron los resultados y se otorgó psicoeducación en estilos de crianza, habilidades comunicativas y manejo de contingencias para conocer cómo afectaba el bienestar del usuario.

Después de la séptima sesión, se emitió un reporte del avance terapéutico para la institución educativa como comprobante de su proceso de intervención. El desglose de cada sesión se encuentra en la Tabla 1.

Tabla 1. Técnicas y procedimientos empleados en la intervención

<i>Sesión</i>	<i>Técnicas de intervención</i>	<i>Objetivo particular</i>	<i>Criterios de cambio</i>	<i>Observaciones</i>
1	Entrevista conductual	Identificar la conducta problema a través del análisis descriptivo y funcional.	Ninguno.	Se realizó <i>rapport</i> con el usuario y se presentó el consentimiento informado a la madre. Se indagó sobre los datos sociodemográficos, antecedentes médicos, psicológicos y psiquiátricos, y el motivo de consulta.
2	Psicoeducación en identificación y etiquetado de emociones	Identificar conceptos básicos sobre las emociones.	Verbalizar un ejemplo de la vida cotidiana en la que se presente cada una de las emociones explicadas.	El usuario identificó las emociones básicas y tres situaciones de su vida cotidiana donde experimentaba cada emoción.
3	Psicoeducación de señales de alarma	Identificar las señales de alarma que se presentan en una situación de enojo derivadas de una agresión verbal emitida por sus pares.	Plantear tres situaciones que le provocan enojo.	El usuario identificó la respuesta de enojo en sus tres niveles de respuesta (motor, cognitivo-emocional y fisiológico).
	Psicoeducación: semáforo de los problemas (anticipando la defensa agresiva)	Identificar otras alternativas conductuales antes de emitir una agresión.	Mencionar tres alternativas de respuesta cuando es agredido por sus pares.	El usuario enlistó diferentes respuestas alternativas ante las agresiones de sus pares.
4	Resolución de problemas	Analizar las ventajas y desventajas de las alternativas de solución ante el enojo y las agresiones recibidas.	Expresar una situación de enojo y tres posibles soluciones ante esa situación.	El usuario identificó situaciones que le provocaban enojo en el contexto escolar, propuso soluciones y evaluó las ventajas y desventajas de cada una.

	Modificación cognitiva	Identificar los pensamientos irracionales y funcionales.	Enunciar tres pensamientos alternativos en situaciones estresantes en el contexto escolar y familiar.	El usuario identificó los pensamientos irracionales de su vida cotidiana que le provocan enojo. Se empleó análisis de la lógica incorrecta y flecha descendente.
6	Entrenamiento en habilidades sociales y validación emocional: ¿qué me gusta y qué no me gusta que la gente me haga?	Identificar conductas significativas de otros que impactan al usuario. Identificar conductas del usuario que impactan a otros.	Describir tres conductas de sus familiares/compañeros que lo hacen sentir bien y tres conductas que lo hacen sentir enojado. Reconocer tres conductas ejercidas por él mismo que provocan felicidad y tres que provocan enojo.	El usuario especificó las conductas de las demás personas que lo hacen sentir bien y las que lo hacen sentir enojado/triste. El usuario reconoció conductas que él emite y que hacen sentir feliz o enojada a la gente que lo rodea.
7	Técnica de relajación	Emplear movimientos de tensión y distensión muscular en situaciones de enojo.	Ejecutar tres veces la técnica de manera correcta en presencia del terapeuta.	Se enseñaron los componentes y se modeló la técnica.

	Autocontrol interno (Autoinstrucciones)	Aprender a guiar el comportamiento a través de autoinstrucciones.	Pronunciar cinco autoinstrucciones cortas para controlar el enojo.	El usuario identificó las palabras, sobrenombres o comportamientos que le provocaban enojo y hacen que tenga problemas con otros compañeros. A través de frases cortas acompañadas de la técnica de relajación, el usuario evitó involucrarse en conflictos.
8	Técnicas de relajación	Emplear la técnica de respiración diafragmática profunda.	Ejecutar dos veces la técnica de manera correcta y en presencia del terapeuta.	Se modeló al usuario la técnica de respiración diafragmática para qué la utilice en momentos de enojo y frustración.
	Entrenamiento en comunicación asertiva	Identificar los estilos comunicativos en situaciones de la vida cotidiana.	Utilizar la comunicación asertiva en tres situaciones de su vida cotidiana.	El usuario utilizó los tres estilos comunicativos: pasivo (tortuga), agresivo (dragón) y asertivo (humano) en los momentos apropiados para la implementación de cada uno por medio de ejercicios de <i>roll playing</i> .

Fuente: elaboración propia

Resultados

Desarrollo socioemocional del usuario

Los resultados obtenidos reflejan la implementación de estrategias funcionales para abordar situaciones de acoso escolar que provocan enojo. Tras la intervención, el usuario demostró avances significativos en su gestión emocional, logrando identificar emociones básicas y síntomas asociados, lo que facilitó una mejor comprensión de sus procesos emocionales.

Se observó un notable progreso en la implementación de técnicas de autocontrol, especialmente en la regulación de respuestas emocionales ante situaciones que previamente generaban enojo. Al identificar los momentos problemáticos y evaluar sus niveles de respuesta, el usuario logró modificar sus reacciones, reduciendo significativamente la intensidad y frecuencia del enojo. Este avance indica una mayor conciencia emocional y capacidad para manejar estímulos desencadenantes, lo que sugiere un aumento en la regulación emocional y el autocontrol.

Modificación cognitiva

La modificación cognitiva le permitió confrontar pensamientos desadaptativos y reemplazarlos por otros más funcionales, mejorando su habilidad para enfrentar situaciones estresantes como se describe en la Tabla 2.

Tabla 2. Pensamientos resultantes de la implementación de técnicas de modificación cognitiva

Pensamientos desadaptativos	Pensamientos funcionales
<i>“Pienso que quieren más a mi hermanita que a mí”</i>	<i>“Mi hermana es más pequeña que yo y no puede hacer muchas cosas, por eso necesita más tiempo y cuidados y yo sé que soy un niño grande”</i>

<i>“Cuando me molestan en la escuela, les pego a mis compañeros o les digo de groserías”</i>	<i>“En sesión aprendí a resolver los problemas no con golpes ni malas palabras, sino a hablar bien a decirle a la gente que no está bien”</i>
<i>“Digo groserías en la escuela”</i>	<i>“Pienso en las consecuencias antes de hacer algo de lo que me pueda arrepentir” “Ya no digo groserías ni me llevo pesado”</i>

Fuente: elaboración propia

Habilidades sociales y relajación

El usuario también demostró avances en el desarrollo de habilidades sociales, mejorando su capacidad para interactuar efectivamente con los demás. Aprendió a comunicar de manera asertiva sus necesidades y deseos, expresando claramente lo que lo hace feliz y reforzando conductas que fomentan un ambiente positivo. Además, disminuyó considerablemente las conductas problemáticas que generaban conflictos, lo que evidencia una mayor conciencia social y habilidades para manejar relaciones interpersonales.

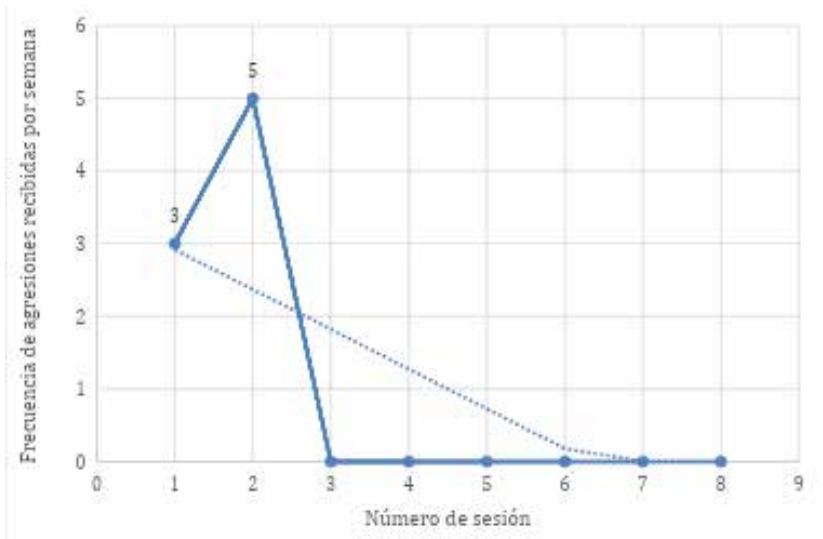
Implementó con éxito técnicas de relajación, como la Tensión-Relajación y la Respiración Diafragmática, favoreciendo el manejo de situaciones conflictivas de una manera asertiva, evitando actuar impulsivamente. La mejora en la comunicación interpersonal, especialmente con su madre, y en la convivencia familiar fue notable, reflejando cambios positivos en su disposición para ayudar con las labores en casa, implementando técnicas defensivas.

Agresiones por sus pares

En la Figura 2 podemos observar las frecuencias de agresiones verbales recibidas por sus compañeros referidas por el usuario. Con un reporte inicial con tres agresiones por semana, experimentando tristeza (ENA 7/10). Las agresiones aumentaron a cinco durante la segunda sesión (Tristeza

ENA 8/10). A partir de la sesión 3, “B” reportó que las agresiones cesaron gracias a que aprendió a controlar su enojo y a defenderse de otras formas más asertivas.

Figura 2. Agresiones verbales recibidas por sus pares en el salón de clases



Fuente: elaboración propia

Después de la intervención en psicoeducación en identificación de emociones y señales de alarma, y la presentación de resolución de problemas, en la sesión 6, “B” mencionó “Ya no me dicen chaparro, ni adoptado” [sic. pac.]. El cese de las agresiones verbales de sus pares condicionó una disminución de reacciones impulsivas del usuario y sobre todo del enojo.

Por medio del informe verbal del paciente B, se encontró una disminución de las agresiones recibidas, que se suman a diferentes indicadores, por ejemplo, a nivel conductual (reducción de quejas para con la mamá); a nivel contextual y de interacción (mayor integración en las actividades grupales y eliminación de exclusión o burlas recibidas) y a nivel académico (mejor desempeño académico y felicitaciones por parte de la docente en actividades grupales).

Discusiones y regaños de padres de familia

Durante la sesión 4 y posterior a la psicoeducación en estilos de crianza, la madre comenta que, ella había estado utilizando controles estrictos, autoritarios y de muchas restricciones de comportamiento hacia su hijo. Esto se reflejaba en el deterioro de la relación entre ambos, y la presencia constante de discusiones (Frec. 7/7 referida por “B”), regaños (Frec. 5 veces al mes) y castigos. Por lo anterior, se trabajó en conjunto con la madre para que el estilo de crianza fuera más flexible, siendo visibles en cambios referidos por el usuario: una disminución en las discusiones familiares y en comportamientos agresivos e impulsivos. Complementados con la práctica por parte del usuario de técnicas como el semáforo de los problemas y la identificación de las señales de alarma ante el enojo (Frec. 0/7 en la sesión 7).

En la sesión 6, se elaboró un contrato conductual con el objetivo de obtener una mayor participación del usuario en las actividades del hogar y participar en la dinámica familiar, se contó con la participación de la madre en esta actividad. Este contrato se respetó durante 3 semanas después de su creación, de forma parcial. Al ya no presentar problemas con su madre, logró integrarse a actividades dentro de la dinámica familiar “en la semana ayudé a los quehaceres de la casa” [sic. pac.].

Reacciones de otros (maestra)

Un avance en el cambio conductual del usuario fue observado y verbalizado por su maestra de clase, pues en la última sesión, “B” comentó que había recibido una felicitación por la mejora de su conducta “hice todas las actividades del libro y mis tareas, la maestra me dijo, ves como sí se puede” [sic. pac.], provocando que se sintiera feliz y orgulloso de ser reconocido en la escuela.

Al finalizar la intervención, el usuario mostró un aumento en su bienestar emocional, autoestima y capacidad para manejar situaciones estresantes, lo que sugiere un impacto positivo en su calidad de vida.

Discusión

El objetivo general de esta intervención psicológica fue que el usuario fuera capaz de emplear estrategias funcionales ante situaciones de acoso escolar que le provocaban enojo y frustración, afrontándolas de manera asertiva y racional. Este objetivo se cumplió exitosamente, como se evidencia en los avances reportados verbalmente por el usuario en sus contextos escolares y familiares.

Al trabajar con estrategias de gestión emocional, presentación de emociones básicas y respuestas, en este estudio de caso se logró el fortalecimiento de la comprensión y reconocimiento de las emociones experimentadas como consecuencia del acoso escolar, además de verse mejoradas sus habilidades emocionales y sociales, esta intervención coincide con la elaborada por Melero (2017), quien reporta que identificar emociones, como enojo, miedo o ansiedad y pensamientos resultantes, ayuda a las víctimas de abuso, impactando en su bienestar psicológico.

Ante la presencia de emociones relacionadas con la frustración y el enojo, en este estudio de caso, se halló que las técnicas de relajación y respiración fueron un apoyo considerable para el afrontamiento eficaz de las situaciones desencadenantes, esta herramienta ha sido utilizada en intervenciones similares, como es el caso de Fung (2018).

La implementación de técnicas de TCC fue fundamental en este proceso, ya que permitió una mejora significativa en la gestión emocional, la modificación de pensamientos desadaptativos y el desarrollo de habilidades sociales. Estos hallazgos son consistentes con lo mencionado por Bohórquez y Guartan (2020), quienes señalan que la identificación y cambios en los patrones de pensamiento, enriquecen el desarrollo socioemocional del individuo, favoreciendo su participación en contextos escolares. A su vez, García *et al.* (2023) destacan que al aplicar técnicas de la TCC se logran cambios en las relaciones interpersonales y en la autorregulación emocional, este hecho se corrobora en el caso de “B” pues se notó una disminución en las reacciones impulsivas ante momentos conflictivos con sus pares.

Además, se observó un impacto positivo en la autoestima y en las habilidades sociales del usuario, reflejado en la capacidad para manejar conflictos con una defensa asertiva con sus compañeros de aula y sus padres. Estos resultados refuerzan lo planteado por Melero (2017), quien señala que técnicas como la modificación cognitiva, la resolución de problemas y el entrenamiento en habilidades sociales y comunicativas benefician a las víctimas al fortalecer su autoestima y su capacidad para manejar conflictos de manera asertiva.

Un aspecto crucial del éxito de la intervención fue la participación de la madre del usuario, quien, tras reflexionar sobre sus prácticas de crianza, modificó sus controles estrictos. Según el estudio de caso de Cooley *et al.* (2023), el acompañamiento familiar en intervenciones psicológicas puede generar confianza y mejorar el bienestar personal de la víctima. En el caso analizado en este trabajo, el apoyo de la madre del usuario facilitó la exploración de nuevas soluciones, fortaleciendo el diálogo y la confianza en la relación madre-hijo.

Asimismo, los avances reportados en el ámbito escolar, como la disminución de agresiones verbales y la mejora en el rendimiento académico, como los halagos recibidos por su maestra, respaldan los planteamientos de Bohórquez y Guartan (2020). Estos autores enfatizan que las técnicas de TCC ayudan a crear un ambiente de respeto y cooperación en el aula. En este caso, la ausencia de agresiones a partir de la tercera sesión no sólo mejoró el estado emocional del usuario, sino que también fortaleció sus habilidades defensivas y su sentido de pertenencia al grupo escolar.

Con los descubrimientos del caso presentado, se refuerzan hallazgos previos en la aplicación de la TCC en víctimas de *bullying*, donde se ha demostrado que estas estrategias contrarrestan el impacto psicológico a nivel conductual, cognitivo y social (Cooley *et al.* 2023; Fung, 2018; García *et al.*, 2023; Melero, 2017). Aunque los objetivos terapéuticos planteados se cumplieron, a continuación, se plantean algunas limitaciones que se presentaron a lo largo del desarrollo del caso y algunas recomendaciones para futuras líneas de investigación con el objetivo de enriquecer los resultados de la intervención.

- *Participación de terceros:* a) en el ámbito familiar de B, se observó que el padrastro reforzaba creencias y comportamientos agresivos del usuario, limitando el proceso de adquisición de habilidades defensivas. Se recomienda para futuras intervenciones, implementar psicoeducación sobre el acoso escolar y contar con la participación de todos los miembros de la familia. b) en el ámbito escolar, el avance referido por parte de la maestra, no se pudo comprobar con registros, entrevistas o criterios de cambio en el ámbito académico. Por lo anterior, se cree conveniente que haya un contacto directo entre profesores y psicólogos acudiendo personalmente a una observación directa en el ámbito académico.
- *Participación de la escuela en la prevención y atención del bullying:* se considera importante fomentar estrategias a nivel institucional como pláticas psicoeducativas y talleres para alumnos, padres y docentes acerca de este tema, crear y reforzar los protocolos para prevenirlo tal como lo sugieren Bohórquez y Guartan (2020), quienes destacan el valor de fomentar espacios escolares seguros, libres de abuso físico y psicoemocional.
- *Evaluaciones posteriores:* por el calendario de servicios de la clínica universitaria, la posibilidad de seguimiento a largo plazo fue un problema, por ello se sugiere la realización de evaluaciones posteriores a la intervención para determinar si los cambios logrados en la intervención se mantienen a largo plazo. Se procuró el seguimiento telefónico, sin éxito.
- *Contribución al campo y generalización:* si bien los datos obtenidos en esta intervención no pueden generalizarse, los diseños N=1 ofrecen a las investigaciones de corte clínico la posibilidad de replicar los estudios por la riqueza de su metodología, además, generan evidencia práctica, permiten la adaptación de las intervenciones y crean escenarios en donde los psicólogos, padres y maestros se sensibilizan en el tema, de modo que se generen estrategias de prevención.

En conclusión, los resultados de esta intervención reflejan el impacto positivo de la TCC al abordar de manera integral las necesidades emocionales, sociales y conductuales de una víctima de *bullying* escolar. Estos hallazgos refuerzan la importancia de diseñar intervenciones colaborativas, en las que el contexto social, escolar y familiar se integren como un componente esencial del proceso terapéutico.

Referencias

- Alonso, C. (2023). Trabajo final: El impacto del bullying en la escuela. Provincia de Buenos Aires. *Universidad Abierta Interamericana*.
- Becerra-Gálvez, A. L. y Lugo-González, I.V. (2022). Elaboración del Análisis Funcional de la Conducta (AFC): consideraciones y advertencias. En A.L. Becerra Gálvez (Ed.), *Entrevista Conductual: pautas y recomendaciones para psicólogos en formación*. 71-86. UNAM, FES Zaragoza.
- Betancourt-Ocampo, D., Arreguín-Serrano, P., Aguilar-Archundia, M., y Dorantes-Valdez, D. (2023). La sintomatología depresiva y el desempeño académico como factores asociados al bullying en niños. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17 (2), 63-76.
- Bohórquez, D. B., y Guartan, J. B. (2020). *Estado emocional y respuesta académica en niños víctimas de bullying* [Trabajo de grado]. Universidad Técnica de Machala.
- Bravo-González, M. C., y Mora-Miranda, M. A. (2014). Análisis Funcional y diseño de intervención en el ámbito hospitalario. En Reynoso Erazo, L. y Becerra Gálvez, A. L. (Coords.), *Medicina conductual: Teoría y Práctica*. 101-127. UNAM FES Iztacala.
- Cooley, J. L., Barnett, J. E., Richer B. T., Sánchez, C. R., Lelakowska, G., y Pagán, A. F. (2023). Modular Cognitive-Behavioral Therapy for Victims of Bullying: A Case Report. *PsyArXiv Preprints*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/95mqq>.
- De la Luz Ortiz-Zavaleta, M., & Moreno-Almazán, O. (2016). Los estilos parentales: Implicaciones sobre el rendimiento escolar en alumnos de educación media. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 2 (1), 76-88. <https://doi.org/10.22402/j.rdi.pyics.unam.2.1.2016.61.76-88>.
- Fung, A. L. C. (2018). Cognitive-behavioral group therapy for pure victims with internalizing problems: An evidence-based one-year longitudinal stu-

- dy. *Applied Research in Quality of Life*, 13, 691-708. <https://doi.org/10.1007/s11482-017-9553-4>.
- Garaigordobil, M., Mollo-Torrico, J. P., y Larrain, E. (2019). Prevalencia de Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica: una revisión. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 11 (3), 1-18. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.11301>.
- García-Montañez, M. V., & Ascencio-Martínez, C. A. (2023). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17 (2), 9-38.
- García Álvarez, W., Luzuriaga Mera, J. C., y Álvarez Saquinaula, D. (2023). Abordaje psicoterapéutico frente a situaciones de *bullying* y *cyberbullying* entre adolescentes: Psychotherapeutic approach to bullying and cyberbullying situations among adolescents. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4 (2), 5243–5263. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.979>.
- Gómez, A. M., Martins, M. C., Farinha, M., Silva, B., Ferreira, E., Caldas, A. C., y Brandão, T. (2020). Bullying's Negative Effect on Academic Achievement. *International Journal of Educational Psychology*, 9 (3), 243-268. <https://doi.org/10.17583/ijep.2020.4812>.
- Hutson, E., Thompson, B., Bainbridge, E., Melnyk, B. M., & Warren, B. J. (2021). Cognitive-Behavioral Skills Building to Alleviate the Mental Health Effects of Bullying Victimization in Youth. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 59 (5), 15–20. <https://doi.org/10.3928/0279369520210415-05>.
- Kanfer, F. H., & Saslow, G. (1965). Behavioral analysis: An alternative to diagnostic classification. *Archives of General Psychiatry*, 12(6), 529–538. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1965.01720360001001>.
- Kwan, C., Wong, C., Chen, Z., & Yip, P. S. F. (2022). Youth Bullying and Suicide: Risk and Protective Factor Profiles for Bullies, Victims, Bully-Victims and the Uninvolved. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (5), 2828. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052828>.
- Lugones-Botell, M. & Ramírez-Bermúdez, M. (2017). Bullying: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33 (1), 154-162.
- Melero, S., (2017). Intervención cognitivo-conductual en una adolescente víctima de acoso escolar. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4 (2), 149-155. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477152556008>.
- Pérez-Arellano, E., & Castañeda-Ramírez, I. (2023). El impacto de los estilos parentales en la dinámica de bullying a nivel secundaria. *Revista Intercon-*

- tinental De Psicología Y Educación*, 17 (2), 77-101. <https://psicologiayeducacion.uic.mx/index.php/1/article/view/135>.
- Pineda-Almaraz, A., Rivera-Fong, L., Téllez, M. A. ., & Jiménez- Ornelas, R. A. (2023). Percepción del bullying en alumnos y profesores del Distrito Federal. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17 (2), 121-145. <https://psicologiayeducacion.uic.mx/index.php/1/article/view/137>.
- Redim. (2023, 1 junio). Acoso escolar de adolescentes en México - Blog de datos e incidencia Política de REDIM. *Blog de datos e incidencia política de REDIM*. <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2023/06/01/acoso-escolar-de-adolescentes-en-mexico/>.
- Valdez, N. E. (2021). El *bullying* en niños de inicial. [Tesis de especialidad publicada]. *Universidad Nacional de Tumbes*.

Contenido

Presentación | 9

Leonor García Gómez

Modernización, poder e ideología: una aproximación a las reformas al art. 3° de la Constitución de 1917 | 15

Jorge Medina Delgadillo

“Son sólo niños”: adultocentrismo, juego y socialización en el deporte recreativo | 57

María Elena Castillo Castillo, Martha Guadalupe Gama Gonzáles, Arturo Gabriel Vallejo González, Mayleth Alejandra Zamora Echegollen

Revisión de la denominación constitutiva para la psicología cognitivo conductual y sus aplicaciones | 87

José Gaspar Britos

Trayectoria de la Terapia Dialéctica-Conductual y su eficacia en pacientes con trastorno límite de la personalidad | 107

William Alves de Oliveira, María José Ascencio Díaz y Vania Lugo Gallardo

Efectividad de un programa de intervención psicológica breve en pacientes con sintomatología de ansiedad | 125

Javier Alfaro Belmont y Karla Álvarez

Intervención cognitivo-conductual breve en un infante víctima de acoso escolar: estudio de caso | 149

Guadalupe Chavolla Sánchez, Rebeca Idelette García Castillo, Ana Leticia Becerra Gálvez