Reservas de Derechos al uso exclusivo No 04-2024-042910072100-102

CESSUM

ISSN: 3061-7421

Revista Indexada Semestral del Centro de Estudios Superiores del Mayo. Editada por la Editorial CESSUM en Navojoa, Sonora, México. Volumen 1, número 2. De septiembre de 2024 a marzo de 2025

Autores

Jesús Bernardo Miranda Esquer, Cristian Alejandro Herrera Camarena, Jesús Enrique Mungarro Matus, Carlos Eduardo González Gómez

CESSUMEX

Centro de Estudios Superiores del Mayo (CESSUM)

Cessumex. Revista de Investigación Educativa

Jesús Bernardo Miranda Esquer
Rector

José Francisco Miranda Esquer
Director Editorial

Jesús Bernardo Miranda Solís
Diseño Editorial

Alejandro Miranda Solís
Soporte técnico

Comité Editorial

Dr. Enrique Farfán Mejía

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Arturo Barraza Macías

Universidad Pedagógica de Durango

Dr. Juan Abelardo Rodulfo Gocobachi

Centro de Actualización del Magisterio de Cd Juárez

Dra. Blanca Julia Silva Ballesteros

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro"

Dr. Alberto Galván Corral

Instituto Tecnológico de Sonora

Dra. Guadalupe Marisol Valenzuela Rodríguez

Secretaría de Educación y Cultura

Dra. Aída del Carmen Ríos Zavala

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Dr. Juan Manuel Coronado Manqueros

Universidad Pedagógica de Durango

Dr. Ricardo Sandoval Domínguez

Instituto Tecnológico de Sonora

Mtra. Rosario Berenice Paredes Espinoza

Instituto Tecnológico de Sonora

CESSUMEX

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Cessumex VOLUMEN 1, NÚMERO 2, septiembre 2024-marzo de 2025, es una publicación semestral del Centro de Estudios Superiores del Mayo, a través de su División CESSUM Editorial avenida Leona Vicario 104, entre No Reelección y Pesqueira, colonia Juárez, Código Postal 85870, Navojoa, Sonora, México Teléfono: (642) 137-6617. Página electrónica de la revista: https://www.cessumex.org
Reserva de Derechos al uso exclusivo No. 04-2024-042910072100-102 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, ISSN: 3061-7421. Responsable de la última actualización de este Número, Dr. Jesús Bernardo Miranda Solís, Departamento de sistemas, avenida Leona Vicario 104, entre No Reelección y Pesqueira, colonia Juárez, Código Postal 85870, Navojoa, Sonora, México; fecha de última modificación: marzo de 2025. Tamaño del archivo 2.02MB.

EDITORIAL CESSUM

LICENCIA:

Esta obra está bajo una licencia de Creative CommonsReconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Para correspondencia referente a la revista, comunicarse al teléfono 6421376117 o bien, escribir al correo electrónico: contacto@cessum.mx. Los trabajos aquí publicados no reflejan la opinión de Cessumex o CESSUM y son responsabilidad de sus autores.

Instrucciones para nuestros colaboradores

Las contribuciones propuestas para su publicación en *Cessumex* deberán ser originales, no haber sido publicadas previamente en ninguna de sus versiones, ni encontrarse en proceso de evaluación simultánea en otras revistas.

Los manuscritos serán sometidos a un proceso editorial estructurado en varias fases. En primer lugar, los artículos serán objeto de una evaluación preliminar por parte del Consejo Editorial, que valorará su pertinencia temática y el cumplimiento de los requisitos formales.

Si se considera adecuado, el texto será enviado a dictaminación por dos académicos externos mediante el sistema de doble ciego. El dictamen podrá tener uno de los siguientes resultados:

1. Publicar sin modificaciones.
2. Publicar con correcciones menores.
3. Publicar con revisión sustancial.
4. Rechazar.

En caso de discrepancia entre los dictámenes, el texto será evaluado por un tercer revisor, cuya resolución será definitiva. Los resultados del proceso de arbitraje serán inapelables.

La revista *Cessumex* solicita a los autores la cesión de los derechos patrimoniales de autor, con el fin de permitir la reproducción, edición, fijación, comunicación y distribución pública de los materiales por cualquier medio o tecnología, exclusivamente con fines científicos y de divulgación, sin fines de lucro.

El manuscrito deberá enviarse en formato APA, 7.ª edición, con una extensión máxima de 20 cuartillas tamaño carta, interlineado doble, márgenes de 2.54 cm, y numeración en la parte superior derecha. Las fuentes permitidas para el envío del manuscrito son las tipografías normadas por APA:

- Times New Roman, 12 pt
- Calibri, 11 pt
- Arial, 11 pt
- Georgia, 11 pt
- Lucida Sans Unicode, 10 pt

Nota editorial: la versión final del artículo, una vez aprobado y editado para publicación, será maquetada en la tipografía **Montserrat**, de uso oficial en la revista.

Cessumex es una publicación semestral editada por el **Centro de Estudios Superiores del Mayo**. Su objetivo es reflexionar y difundir ampliamente el estado del conocimiento en el ámbito educativo. Está dirigida a docentes, investigadores y estudiantes de posgrado interesados en la educación y la investigación educativa.

Las contribuciones deberán enviarse a través del sitio oficial: www.cessumex.org

Indicadores para una política editorial de calidad

Con la intención de asegurar la calidad editorial de la Revista Cessumex se establecen los siguientes indicadores:

a) Más del 50% de los artículos deberán de ser trabajos que comuniquen resultados de investigación originales, teniendo también contemplado la difusión de fichas técnicas de instrumentos de investigación.

b) Más del 50% de los autores deberán de ser ajenos al CESSUM.

c) Se presentarán en cada número la cantidad de trabajos recibido, aceptados y/o rechazados (en este rubro no se consideran las fichas técnicas de instrumentos de investigación).

En el presente número:

a) El 100% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.

b) El 80% de los autores son ajenos al CESSUM.

c) Se recibieron 8 trabajos en total; se aceptaron 5 y se rechazaron 3

CONTENIDO

7 REFLEXIONES SOCIOLÓGICAS SOBRE LO EDUCATIVO

- **Jesús Bernardo Miranda Esquer** – Centro de Estudios Superiores del Mayo

42 LA CRISIS DE LAS LICENCIATURAS EN PSICOLOGÍA EN HERMOSILLO: DESREGULARIZACIÓN, CONFUSIÓN CONCEPTUAL, PSICOPATOLOGIZACIÓN Y MALA PRAXIS EN LA FORMACIÓN Y EJERCICIO PROFESIONAL

- **Cristian Alejandro Herrera Camarena**

79 COMPORTAMIENTO SUICIDA Y SU RELACIÓN CON EL AUTISMO: ESTUDIO DE CASO ÚNICO

- **Carlos Eduardo González Gómez –** Universidad Veracruzana

98 METODOLOGÍAS CRÍTICAS Y REDES SOCIALES PARA PROMOCIÓN DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN LA SOCIEDAD DE HERMOSILLO, MÉXICO

- **Jesús Enrique Mungarro Matus –** Escuela Normal de Educación Física "Prof. Emilio Miramontes Nájera"

119 TUTORÍA SOMBRA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS AUTISTAS. REFLEXIONES CRÍTICAS

- **Carlos Eduardo González Gómez –** Universidad Veracruzana

REFLEXIONES SOCIOLÓGICAS SOBRE LO EDUCATIVO

SOCIOLOGICAL REFLECTIONS ON EDUCATIONAL STRUCTURES

Jesús Bernardo Miranda Esquer
Centro de Estudios Superiores del Mayo (CESSUM) / mirandaesquerj@gmail.com

Fecha de recepción: 15 de enero de 2025
Fecha de aceptación: 1 de febrero de 2025

Resumen

En el presente texto se analiza, desde la sociología, el desfase entre la escuela actual y las transformaciones de la sociedad contemporánea. Basándose en autores como Zygmunt Bauman, Manuel Castells y Ulrich Beck, el autor argumenta que la escuela permanece anclada en la modernidad sólida, caracterizada por estructuras rígidas, control institucional y planificación a largo plazo. En contraste, los estudiantes viven en una modernidad líquida, marcada por la inestabilidad, la inmediatez, el individualismo y la precariedad.

Bauman señala que en esta etapa líquida los vínculos humanos son frágiles y el tiempo es efímero. Castells describe la sociedad red, organizada en estructuras horizontales, interconectadas mediante tecnologías digitales, lo cual contrasta con la jerarquía vertical de la escuela. Beck introduce la sociedad del riesgo, en la que se vive con la constante anticipación de catástrofes globales, cambiando los valores sociales de la igualdad a la seguridad.

La escuela actual, según el autor, sigue enfocada en administrar certezas, reproducir normas y aplicar evaluaciones estandarizadas, sin considerar los cambios

https://doi.org/10.68951/cnvk-n9jn

del entorno ni las nuevas formas de subjetividad. Esta rigidez la convierte en una institución desarticulada de su contexto.

Finalmente, se plantea que la escuela debe repensarse desde nuevas categorías sociológicas, reconociendo la complejidad social, afectiva y cognitiva del presente. Solo así podrá transformarse en una institución viva, sensible a los cambios y capaz de formar estudiantes vinculados con su realidad y su tiempo.

Palabras clave: sociología, sociología de la educación, modernidad.

Abstract

This text analyzes, from a sociological perspective, the disconnect between today's schools and the transformations occurring in contemporary society. Drawing on authors such as Zygmunt Bauman, Manuel Castells, and Ulrich Beck, the author argues that schools remain anchored in "solid modernity," characterized by rigid structures, institutional control, and long-term planning. In contrast, students inhabit a "liquid modernity," marked by instability, immediacy, individualism, and precariousness.

Bauman points out that in this liquid phase, human bonds are fragile and time is ephemeral. Castells describes the network society, organized through horizontal structures interconnected by digital technologies—an organization that contrasts sharply with the school's vertical hierarchy. Beck introduces the concept of the risk society, where life is lived in constant anticipation of global catastrophes, shifting social values from equality to security.

According to the author, the current school system continues to focus on managing certainties, reproducing norms, and implementing standardized

evaluations, without considering environmental changes or new forms of subjectivity. This rigidity renders it an institution disconnected from its context.

Finally, it is proposed that the school must be rethought through new sociological categories that recognize the social, emotional, and cognitive complexity of the present. Only then can it become a living institution—responsive to change and capable of educating students connected to their reality and their time.

Keywords: sociology, sociology of education, modernity.

Introducción

En el presente aporte teórico reflexionaremos desde la sociología, en torno al estatismo de la escuela, la cual es envuelta por una vorágine de cambios vertiginosos que las sociedades informacionales presentan. Para ordenar nuestras reflexiones, estudiaremos el pensamiento de Bauman (2007, 2008, 2009a, 2009b, 2011) con la intención de describir el mundo social actual desde dos categorías[1] analíticas insustituibles: modernidad sólida y modernidad líquida. Revisaremos de manera posterior, dos interpretaciones sociológicas sobre las sociedades de la postindustrial: la sociedad red y la sociedad del riesgo, con la finalidad de tener nuevos instrumentos del pensamiento para comenzar a describir lo que acontece en las capas envolventes de la escuela –la colonia y la ciudad, la cuadra y el poblado-. Con este nuevo glosario para nombrar las nuevas cosas (Elías, 2008), analizaremos en un primer acercamiento a la escuela como organización e institución, para comenzar a impensarla[2] desde estas miradas sociológicas.

---

[1] Entendiendo el término categoría desde Zemelman (2005) quien la define como instrumentos del pensamiento, sin contenido predeterminado, que nos permiten colocarnos ante las circunstancias socio-históricas concretas para problematizar los objetos de estudio y construir conocimiento. La categoría nos permite traspasar el umbral del pensamiento teórico y entrar en el pensamiento epistémico.

[2] Impensar según Wallerstein (2004) consiste en un impensar inédito, desde el cual traspasamos las barreras intelectuales que nos impone el pensamiento anterior. Re-pensar, en cambio, es volver a pensar desde las mismas barreras intelectuales colocadas por esa forma de pensamiento previo.

Célestin Freinet, pedagogo francés, es citado frecuentemente con una metáfora que compara a la escuela con un automóvil viejo que avanza a 50 km/h, mientras que la vida viaja en un auto moderno a 100 km/h; lo preocupante no es la diferencia de velocidad, sino que ambos vehículos se alejan progresivamente con el tiempo.

Por lo tanto, los recién llegados a la escuela, resultan cada vez más extraños. La escuela declarará una pérdida de valores en estos nuevos integrantes, pero quizás lo que ocurra es que la escuela sólida y los sujetos líquidos presenten cargas axiológicas distintas que no permiten un mutuo reconocimiento a primera vista. Una dictaminación inmediata será: los jóvenes no tienen valores. Esto es, a todas luces, una arbitrariedad institucionalizada.

La escuela desde nuestro punto de vista ha quedado atorada en la modernidad sólida, mientras que los sujetos viven dentro de una modernidad líquida. Es necesario, de manera preliminar, detenernos un momento a revisar dos tipologías de Bauman (2005): modernidad sólida y modernidad líquida.

Modernidades sólida y líquida: dos categorías desafiantes

El mundo moderno surge a partir del derrumbe de la Edad Media (hacia finales del s. XV), época de la humanidad, instalada en lo que se conoce como premodernidad. Con las promesas de la Revolución Francesa (1789-1804), la modernidad reflexiona el mundo hacia el que tenemos que emigrar como sociedad. Las promesas de la edad moderna fueron: igualdad, solidaridad, justicia y libertad, basta echar un vistazo alrededor para darnos cuenta de que la modernidad no ha cumplido del todo, lo que nos prometió hace más de 300 años. La modernidad desde el pensamiento de Zygmunt Bauman (2009), la divide en dos fases: sólida y líquida.

Modernidad sólida

En el tránsito del feudalismo como sistema económico, social, político y cultural hacia el capitalismo como un nuevo modo de producción, se gesta la primera fase de la modernidad, denominada por Bauman (2009) como modernidad sólida.

Este tiempo sólido se caracteriza por economías nacionales que basan su desarrollo en la sobreexplotación de sus recursos naturales. Estas economías son cerradas, que se fortalecen o debilitan desde el interior, existiendo una baja interdependencia hacia las economías del resto del mundo, con la salvedad, de aquellos países que como el nuestro, han estado históricamente interrelacionados con otros países debido a la cercanía no solo geográfica, sino económica y política.

En la modernidad sólida se ha creado la figura del Estado. De los principados del feudalismo, hemos viajado al dominio del Estado, que como abstracción, se aleja del alcance de nuestras manos pero pende sobre nuestras cabezas como navaja silbante. El socialismo, como posicionamiento antagónico al capitalismo, no pudo plantear las alternativas más allá de ese mundo sólido.

Tenemos entonces que la modernidad sólida se fundó en estructuras que limitaban las elecciones individuales. Siendo estructuras cerradas, el sujeto subyace

a la estructura[3] . Lo sólido se deja entrever en las instituciones[4] que reproducen cierto tipo de ideología como la escuela, la iglesia, los partidos políticos, entre otras –recordando a Althusser (1970)- y que esta ideología actúa como un velo ante nuestros ojos. Los modelos de comportamiento aceptables son un elemento mediante el cual se pretende solidificar, al sujeto líquido que emerge de las condiciones de precariedad actual de nuestra especie.

Bauman (2008, p. 39) sobre este tiempo sólido comenta:

> En la fase "dura" o "sólida" de la modernidad, gran parte de la evidencia proveniente de la experiencia empujaba a la imaginación en esa dirección. La principal presión que probablemente sujetaría a los hombres y mujeres de esa sociedad sería el requisito de conformidad con ciertas normas y la observancia de las rutinas adscriptas a los roles y lugares sociales asignados. s

Dentro de la fase sólida la moralidad es heterónoma, en donde las instituciones hablan por los sujetos, en donde los sujetos subyacen a la estructura. En

[3] Foucault (2003) analiza cómo la escuela reproduce dispositivos disciplinarios similares a los carcelarios, moldeando cuerpos dóciles a través del control de gestos y comportamientos. Señala que el examen es una técnica que combina vigilancia y sanción, permitiendo clasificar, normalizar y castigar a los sujetos bajo una mirada que los hace visibles y diferenciables.

[4] Castells (2002) define el término instituciones como aquellas organizaciones que son investidas de la autoridad necesaria para llevar a cabo ciertas funciones y tareas específicas en nombre del grupo social en el que se insertan.

donde se ocupa de permiso para hacer las cosas, es el mejor signo de que el tiempo sólido impone sus esquemas de reproducción para mantenerse en el tiempo.

Esta fase sólida de la modernidad se orientaba hacia la consecución de seguridad, de largo tiempo y amplio espacio. Las posesiones en la modernidad sólida son aquellas grandes, pesadas y sólidas (Bauman, 2009b), por lo que el mejor signo es la acumulación de bienes materiales.

Modernidad líquida

La modernidad líquida surge a partir de lo que conocemos como globalización, cuando las economías y las políticas nacionales, ceden paso a las lógicas de mercado de los países que representan las economías más poderosas. El tiempo líquido, lo describe Bauman (2009) como la etapa del cuestionamiento del sujeto sobre las estructuras, instituciones y modelos de comportamiento de la modernidad sólida. La información que inunda al sujeto en las sociedades del conocimiento[5] y sociedad red[6], le obliga a preguntarse sobre la pertinencia del estatismo de lo sólido.

[5] Tedesco (2000) señala que el concepto de sociedad del conocimiento incluye dimensiones sociales, éticas y políticas, subrayando que no existe un único modelo válido para todos los contextos. Destaca la importancia de reconocer la diversidad cultural y lingüística como condición esencial para que las personas se identifiquen con los cambios sociales contemporáneos.

[6] Castells (2002) define la sociedad red como producto de una revolución tecnológica basada en la información y el conocimiento. Esta nueva etapa da lugar a una

De acuerdo a Bauman (2009), la modernidad líquida observa un divorcio entre la política y el poder, toda vez que los gobiernos nacionales han sido expuestos a la intemperie que proporciona la globalidad, donde las políticas territoriales, sucumben ante el nuevo escenario que perfila lo global. El poder, es cada vez más difuso: explosiones estridentes de cambios políticos y sociales retumban en las cúpulas de la modernidad, confundiendo a las instituciones que al paso de los años, se convierten en ruinas abandonadas que nadie quiere voltear a mirar nuevamente –retomo a propósito la metáfora expresada por Raúl D. Motta en sus conversaciones-. Ante la ineficacia de la política nacional, ante el mundo violento que nos siembra el miedo de la vida moderna líquida, el poder y la política se reconocen cada vez menos en escenarios donde pareciera que existen vacíos de poder y de política de Estado [7].

En la modernidad líquida el tiempo sólido, no puede mantener sus formas de manera permanente, debido a que "(...) se descomponen y se derriten antes de que se cuente con el tiempo necesario para asumirlas, y una vez asumidas, ocupa el lugar que se les ha asignado" (Bauman, 2009, p. 7).

El tiempo líquido, siguiendo la idea de Bauman (2009), se configura ante la caída libre de los sistemas de seguridad social en el mundo. Donde los sujetos, pisan en el vacío, ante la precariedad a la que son orillados por estos cambios a encerrase

economía global e informacional, cuya estructura principal es la red: descentralizada, interconectada y con jerarquías planas que privilegian la flexibilidad y el flujo de información entre nodos.

[7] Bauman (2009) plantea la idea de que la cruzada contra el terrorismo y el narcotráfico, sea en realidad, una estrategia para eliminar al excedente de población.

en una lógica individualista [8]y competitiva. Expuestos de repente, a la lógica líquida los trabajadores del mundo, en particular los educadores, quedan en la intemperie librando el temporal encerrándose en sí mismos. Los últimos movimientos agresivos del capital internacional, en donde las pensiones se han convertido en dinero público, existe la desaparición de las plazas, así como la asignación de plazas mediante exámenes cuestionables, el invento de perfiles a partir de los perfiles que los futuros profesores precisamente, no poseen, nos indica que las instituciones –la escuela, dentro de las mismas- siguen operando desde esa modernidad sólida. El desempleo al que estamos expuestos ya no será un destino de clase, sino un destino individual.

Y precisamente, este nuevo contexto de precariedad del sujeto, le obliga al establecimiento de metas cortas, y proyectos de acción inmediatos. El tiempo se hace cada vez más líquido, no se conserva en la misma longitud de la modernidad sólida, no se puede manipular de la misma forma. El tiempo es fugaz, es efímero. Ante esta nueva posibilidad, el sujeto cambia el sentido de su búsqueda: nuevos caminos transversales, antes que longitudinales.

Bauman (2011, p. 106) sobre esta fase de la modernidad comenta:

> En el mundo moderno líquido, la solidez de las cosas, a semejanza de la solidez de los vínculos humanos, tiende a percibirse como una amenaza", y más

[8] Beck y Beck-Gernsheim (2003) analizan cómo, en el contexto de la individualización contemporánea, el desempleo masivo ha dejado de percibirse como un fenómeno social compartido para convertirse en una carga personal. Los autores destacan que este problema ya no afecta colectivamente a los grupos sociales de manera visible, sino que se manifiesta de forma diferenciada según las distintas etapas vitales de los individuos.

adelante comenta “La perspectiva de soportar una cosa o un vínculo indisoluble durante el resto de la vida resulta repulsiva y aterradora

A partir de este planteamiento entendemos que la fugacidad de las cosas, nos conduce a una vulnerabilidad de los vínculos humanos. Ante la velocidad del tiempo líquido, el sujeto debe aprender a conocer de manera distinta. La lectura del dato, el análisis de la información, la estructuración del conocimiento y la distribución del saber exige nuevas formas de acción como sujetos cognoscentes, pero al mismo tiempo, como sujetos históricos [9].

Desde los entornos líquidos la escuela debe re-plantear una nueva vinculación del afecto, la amistad y el amor entre los seres humanos. Las ciudades contemporáneas, presas de esta nueva demonización, se encierran y separan en pequeños ghettos. Los extraños quedan fuera de los muros de los fraccionamientos privados, y son considerados una amenaza.

Hoy más que nunca, parafraseando a Bauman, nuestras viviendas están pensadas para brindarnos seguridad excluyéndonos del resto de la ciudad o poblado, encerrándonos en nosotros mismos con rejas y alarmas, léase des-vinculándonos con los extraños que pululan en la ciudad. Nuestras viviendas no se construyen pensando en una vinculación armónica con el resto de los habitantes de la ciudad. Desde el hogar se des-vincula al ser humano con la ciudad y sus habitantes. De ciudadanos pasamos a ser simplemente habitantes o moradores de la urbe. Ahí está una tarea

[9] Zemelman, H. (2005) entiende por sujeto histórico a la persona que se enfrenta a sus circunstancias concretas, y construye el futuro desde su actuación en el presente.

fundamental de la escuela red: vincular nuevamente lo que aparece hoy des-vinculado[10] .

Bauman (2009b) afirma que "un mundo entorno líquido resiste toda planificación, inversión y acumulación de largo plazo" (p. 51). Esto lleva a una renegociación del sentido y significado del tiempo, transitando de las acumulaciones longitudinales a inversiones de corto plazo. En este sentido, los vínculos humanos deben religarse de manera permanente: nada es para siempre, nadie es para siempre.

Bauman (2013) comenta que "[...] es aquella en que las condiciones de actuación de sus miembros cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en unos hábitos y en unas rutinas determinadas" (p. 9).

Tenemos que la escuela como institución sigue en la planeación a largo plazo, en la administración y gestión de bienes materiales, teniendo por consecuencia, un reloj que camina lento. Y por otra parte, tenemos sujetos que buscan información de toda índole, sin un plan de vida a mediano ni largo plazo y con un reloj que camina muy rápido.

Es así como podemos perfilar nuestra perspectiva analítica: la escuela y el sujeto cognoscente se ubican en dos fases distintas de la modernidad. Sin embargo, otras aproximaciones sociológicas nos permitirán avanzar en este análisis inicial.

[10] Según Latour (2008) entiende la Sociología como ciencia que *rastrea las asociaciones*, recupera desde esta definición el pensamiento epistémico: la Sociología mas que aportar conceptos, nos debe apoyar en el desarrollo de instrumentos del pensamiento para narrar lo que acontece ante nuestros ojos.

Recuperando las propuestas de Castells (2002) y Beck (2008), reflexionaremos en las siguientes líneas sobre la sociedad red y la sociedad del riesgo.

La Sociedad Red

Castells (2002) concluye que la sociedad emergente de la sociedad de la información presenta la tendencia de agruparse en red. Las redes se convierten en las nuevas formas de distribución del poder, la cultura, la información y la economía. Estas redes se agrupan a partir de centros de información y de poder, que se denominan nodos.

Esta sociedad red, presenta una estructura más abierta al entorno, en donde las innovaciones que se realicen dentro del sistema no amenazan el equilibrio del mismo. Dichas redes generan procesos de inclusión y exclusión, y su arquitectura es sostenida por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

La revolución informacional de la década de los 80's, son el punto en el que las sociedades industriales comienzan a emigrar hacia las sociedades de la post-industria. El informacionalismo ha rejuvenecido al capitalismo, mediante la nueva infraestructura de las redes telemáticas (Castells, 2006). Touraine (1994), como se citó en Castells (2002), sostiene que en las sociedades industriales la lucha de clases es reemplazada por la defensa del sujeto, centrada en su personalidad y su cultura.

Es así, que en lugar de hablar y pensar en clases sociales, en esta sociedad de la post-industria hablamos de capas. Se habla de *prosumidores*[11] –productor y

[11] En las redes sociales (X, Facebook, sites, etc.) los que *producen* los contenidos son las mismas personas que *consumen* ese mismo contenido: el productor y el consumidor se fusionan de manera permanente.

consumidor fusionado-, en vez de productores y consumidores como sujetos distintos.

Ubicada dentro de la tercera ola de revoluciones tecnológicas[12], la revolución informacional, es considerada como un nuevo paradigma tecnológico que observa algunas características:

1. A diferencia de los paradigmas anteriores, la materia prima es la información, son tecnologías para actuar sobre la información.
2. La capacidad de penetración a los distintos aspectos de la vida humana.
3. La lógica de interconexión de todo sistema que emplee las TIC.
4. La flexibilidad para reconfigurarse de manera constante.
5. La convergencia creciente de tecnologías específicas en un sistema altamente integrado. (Castells, 2006).

La sociedad red, organizada de manera horizontal, con un claro énfasis en la información, interconectada y flexible, choca con la escuela, pensada desde la estructura de la jerarquía vertical.

La sociedad informacional organiza su sistema de producción en torno a la maximización de recursos y operaciones a partir del conocimiento de los procesos que se construye mediante el apoyo de las TIC.

[12] La primera se ubica en el s. XVIII con la invención de la máquina de vapor, la segunda se ubica hace 100 años con la invención del motor de combustión interna.

Después de una revisión de la estructura del empleo proyectada por Estados Unidos, Castells (2006) plantea las siguientes características para la economía informacional:

Se van eliminando los trabajos agrícolas,

- El empleo industrial seguirá descendiendo, centrándose en los empleos especializados, lo cual se traducirá en incremento en los servicios para la producción,
- En las áreas de salud y de educación, presentarán un incremento importante,
- Los puestos de trabajo en tiendas minoristas y servicios permanecerán en número[13].

La Sociedad del Riesgo

En las sociedades capitalistas de la carencia, las evidencias de las diferencias de clases son fáciles de asimilar: abundancia/miseria, harapos/vestimentas ostentosas, palacios/chozas, por mencionar algunos contrastes. En las sociedades del

[13] En México, y particularmente en el norte, el campo mexicano ha sido abandonado por los gobiernos de todos los niveles. De la lucha por la tierra durante la Revolución Mexicana, nos colocamos en una lucha por el agua: las agro-ciudades son testigo de esta lucha entre los gobiernos estatales y municipales de Sonora, con la complacencia de la federación. La urbanidad presenta algunos de los síntomas descritos por Castells (2006) al estudiar la proyección de Estados Unidos sobre los empleos: los trabajos agrícolas descienden, existe una creciente especialización y el aumento de las actividades económicas terciarias, la sobrepoblación de profesores y educadoras hace crisis en los municipios de Navojoa, Etchojoa, Cajeme y Hermosillo, y la pasada reforma laboral peñista, abrió la contratación por horas, copiando la propuesta de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y de los gobiernos europeos.

riesgo, las diferencias no son tan perceptibles, pero al final de cuentas las siente quien las carga.

Sobre la categoría riesgo, Beck (2008, p. 27) nos comenta:

> Riesgo no es sinónimo de catástrofe. Riesgo significa la anticipación de la catástrofe. Los riesgos señalan a la posibilidad futura de ciertos acontecimientos y procesos, hacen presente una situación mundial que (aún) no existe. Mientras que una catástrofe está definida espacial, temporal y socialmente, la catástrofe anticipada no conoce concreción espacio temporal ni social. La categoría del riesgo se refiere por lo tanto a la realidad discutible de una posibilidad que no es mera especulación pero tampoco una catástrofe efectivamente acaecida.

Es así como Ulrich Beck nos describe el riesgo mundial, como una anticipación a la catástrofe, a partir de la información que permite generar una tendencia de los acontecimientos futuros mediante la escenificación de dicha posibilidad catastrófica. Por lo tanto, el riesgo, es más parecido a una tendencia que a una realidad catastrófica consolidada.

Beck (1998) plantea que junto con la producción social de la riqueza, sucede una producción social del riesgo. Se evoluciona de una sociedad de la carencia hacia una sociedad del riesgo. Esta distribución de las riquezas y de los riesgos las comenta Beck (1998, pp. 40–41) en la siguiente cita:

> El tipo, el modelo y los medios de reparto de los riesgos se diferencian sistemáticamente de los del reparto de la riqueza. Esto no excluye que muchos riesgos estén repartidos de una manera específica de las capas o clases. En

> este sentido, hay amplias zonas de solapamiento entre la sociedad de clases y la sociedad del riesgo. La historia del reparto de los riesgos muestra que éstos siguen, al igual que las riquezas, el esquema de clases, pero al revés: las riquezas se acumulan arriba, los riesgos abajo.

La sociedad del riesgo reparte democráticamente los riesgos, sin embargo, sigue acumulándose la riqueza en unas cuantas familias[14] , en unos cuantos individuos[15] . En esta nueva época los riesgos ya no son individuales, son colectivos.

Al reflexionar, Beck (2008) las plataformas telemáticas que conectan de manera sincrónica a distintas parte del mundo, nos brinda la sensación de que compartimos un mismo presente, aunque no hemos compartido un pasado idéntico, y mucho menos será posible alcanzar un mismo futuro. La sociedad del riesgo plantea distintos futuros, a partir del manejo de los riegos que se realice en el presente: no existe un destino manifiesto para nuestros países. Cada colectivo erige su futuro, desde el manejo de los riesgos. Los riesgos desbordan las fronteras de los países, la nueva escala de las amenazas son de tipo global.

---

[14] Bauman, Z. (2011b) plantea la necesidad de hablar de clases marginales (emigrados internos, inmigrantes ilegales o forasteros infiltrados), ya que el esquema vertical clase alta-clase media-clase baja (posición), o bien, clase trabajadora, clase militar (función) no recuperan a los contornos de los nuevos sujetos dentro de esta sociedad del riesgo.

[15] Dentro de la lista de Forbes, donde se rankean los multimillonarios del planeta, se ubican los siguientes empresarios: Bernard Arnault (Francia), Elon Musk (Estados Unidos), Jeff Bezos (Estados Unidos), Mark Zuckerberg (Estados Unidos), Larry Ellison (Estados Unidos), Warren Buffett (Estados Unidos), Bill Gates (Estados Unidos) y Steve Ballmer (Estados Unidos).

Estos riesgos llegados de la mano con la modernidad líquida, en esta nueva escala global, lo clasifica Beck (2008) en cuatro tipos: las crisis ecológicas, los riesgos financieros globales, las amenazas terroristas y los biográficos.

Recordando la crisis de los reactores nucleares de Fukushima, Japón, en el 2011, la categoría sociedad del riesgo global quedaba clara: independientemente de nuestra ubicación respecto a la zona de desastre, la catástrofe global podría arrasar con la vida en el planeta. El riesgo es entonces, la distancia espacial-temporal entre el momento actual –en aparente calma- y la catástrofe consumada, que activa la actuación en el ahora.

Al revisar la crisis global, a partir del fraude por 50,000 millones de dólares perpretado por el banquero Bernard Lawrence Madoff, observamos la conectividad de las economías globales al entrar en recesión varias economías dependientes de la de Estados Unidos. La guerra económica reciente, impulsada por Trump, en donde abre varios frentes de combate económico –vía aranceles- es un claro ejemplo de esta conectividad entre las economías mundiales.

Los recientes atentados en Estados Unidos y Europa, o la situación de inseguridad en México, nos coloca en esa sociedad del miedo desde la cual pasamos de la exigencia de la satisfacción del hambre (sociedad de la carencia) a la exigencia de satisfacer la necesidad de seguridad (sociedad del riesgo).

Los riesgos sociales de las clases trabajadoras, de los educadores en lo particular, se cruzan con la biografía personal de cada uno de los profesores, donde ahora el desempleo, puede ser destino personal con la última reforma laboral. Una nueva demonización nos acecha.

El riesgo global que surge en Wuhan y la posterior catástrofe sanitaria por el COVID 19, nos recuerda lo frágil de la vida humana, tanto como la fragilidad de los sistemas de salud de todo el mundo.

Es así como Ulrich Beck (1998) plantea cinco tesis sobre esta sociedad del riesgo:

1. Los riesgos que se generan en el nivel avanzado del desarrollo capitalista, se diferencian de las riquezas, siendo estos primeros invisibles.
2. Estos riesgos al incrementarse y repartirse provocan situaciones sociales de peligro, ya que los riesgos no solamente afectan a las clases bajas de la sociedad, sino a las clases altas, en mayor o menor medida.
3. Los riesgos de la modernidad son un gran negocio para los economistas.
4. En la sociedad capitalista, el ser determina la conciencia, en la sociedad del riesgo, ante situaciones de peligro: la conciencia determina al ser.
5. Los riesgos que se reconocen socialmente, se desplazan de lo apolítico hacia lo político: las catástrofes traen siempre consigo un potencial político.

Cuando se evoluciona de la sociedad de clases a la sociedad del riesgo, los valores compartidos por la sociedad sufren modificaciones de fondo. Dentro de la sociedades de clases, el principal valor que guía la cohesión social es la igualdad, en contraparte, dentro de la sociedad del riesgo, el principal valor y el más preciado es la seguridad.

El corpus axiológico de la sociedad desigual, se expresa en fines positivos: mayores y mejores oportunidades, más inclusión, mayor respeto a la diversidad, mayores ingresos y mejor reparto. La sociedad insegura, se expresa en fines

negativos, ya que no se trata de alcanzar algo bueno, sino de evitar lo peor: menos contaminación, menos violencia, menos robos y menos calentamiento global.

Beck (1998) es gráfico al expresar sintéticamente las lógicas dentro de las sociedades de clases y del riesgo: tengo hambre y tengo miedo, respectivamente.

La solidaridad de la miseria es transmutada a la solidaridad del miedo.

Bauman (2011) plantea la idea de daños colaterales, partiendo del supuesto que la sociedad es desigual en el reparto de oportunidades y derechos, por lo que dichos daños no planeados al emprender cierta acción se recargan hacia estas clases marginales.

De las agro ciudades a los territorios sin nombre

Aquellas metáforas creadas sobre la rurbanidad y las agro ciudades, han dejado paso en México, a otra formas borrosas y diluidas de nuevos territorios. En México existen varias ciudades en las que el índice de homicidios violentos ligados al narcotráfico las han dejado teñidas de rojo. Los habitantes de estas ciudades, se han acostumbrado a esos niveles de violencia, que les ha obligado a realizar ajustes emocionales para poder sortear el día a día en estos campos minados de la modernidad líquida. En cada semáforo, en cada esquina, existe la posibilidad de entrar al encierro de algún fuego cruzado. Estos nuevos territorios, sin nombre, han cambiado la bitácora de sus habitantes.

Para muestra, una ojeada al Diario La Jornada (Marzo, 2025), en la que se presenta la siguiente noticia:

En marzo de 2025, una nota de *La Jornada* documentó una serie de ataques armados en Michoacán y Jalisco, donde grupos criminales asesinaron a siete elementos del Ejército y la Guardia Nacional. Los hechos incluyeron emboscadas en carreteras y bloqueos con vehículos incendiados. Estos eventos ilustran el nivel de violencia en ciertas regiones del país y el contexto de inseguridad que afecta a la vida cotidiana. (*Corresponsales, 2025*)

Como afirma Bauman (2011b) la modernidad líquida nos expone a una nueva demonización: sicarios, vendedores de drogas y extorsionadores son los nuevos demonios que pululan en las ciudades, a todas horas y en todas las esquinas. La escuela, envuelta por este escenario desdibujado de valores y normas de urbanidad, necesita revisar su misión. La articulación cognitiva que se pretende lograr a lo largo del curriculum de educación básica, es tiempo de impensarse como otra nueva articulación emocional y axiológica.

> La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024) plantea la siguiente idea: Es fundamental que niñas, niños y adolescentes participen en la construcción de una sociedad en la que pueden verse como sujetos, cuya vida es importante para las y los demás y viceversa; en donde las emociones, los afectos, los cariños, las pasiones, el amor, las alegrías, los sentimientos de frustración, rechazo y tristeza, que en principio se expresan de manera individual, pueden vivirse en compañía, en solidaridad y con vínculos de cuidado con otras personas para fortalecer estados de salud mental desde lo común (p. 126).

La escuela como organización e institución

Al entender la organización desde la postura de Morin, E. (2006 : 126) como una "disposición de relaciones entre componentes o individuos que produce una unidad compleja o sistema, dotado de cualidades desconocidas en el nivel de componentes o individuos", aspiramos a revisar de manera compleja la organización: las partes, las unidades y los individuos al interrelacionarse entre sí generan una dinámica inédita al interior del Sistema, que nos permite afirmar que el todo es más que la suma de las partes. La articulación de las partes al todo se realiza mediante interacciones e interrelaciones, que actúan y retro-actúan sobre el mismo sistema.

Desde esta mirada compleja, la escuela actual se presenta des-acoplada y des-articulada a las sociedades del riesgo y red que se reproducen afuera de los cercos escolares, pues se ha quedado en la modernidad sólida.

Las escuelas y universidades se han convertido en fortalezas de la certidumbre, que encierran en sí mismas su propia trampa: al dejar de ver lo que acontece afuera, convierte a la escuela en una institución ciega. Absorta la escuela, prefiere la seguridad que le brindan las rutinas y las burocracias verticalistas, en vez de marchar hacia los focos agitados de la innovación y la articulación tecnológica.

Se concibe a la escuela actual como una sumatoria de recursos –humanos y materiales-, dispuestos jerárquicamente, que se orientan a la consecución de metas organizacionales de diversa naturaleza. Esta escuela sólida se plantea metas organizacionales de mediano y largo plazo, y sigue enfocada en la acumulación de bienes materiales. Centrada en las jerarquías, los sujetos, los departamentos, las direcciones y sub-direcciones descuidan las interacciones e interrelaciones –los flujos desde la idea de Castells (2002)- que son los que finalmente sedentarizan o emigran a las instituciones educativas.

En este sentido, la escuela se plantea diversas tareas (pedagógicas, curriculares, administrativas, sociales, comunitarias, entre otras), y debe cubrir las expectativas de distintos actores (padres de familia, alumnos, profesores, autoridades, gobierno, entre otros), por lo que transita entre este cumplimiento de tareas y expectativas. La escuela sólida concibe a la educación como un bien material que servirá para toda la vida, de ahí que el proceso enseñanza-aprendizaje esté perfilado a compartir certezas parciales como verdades totales. En esta escuela sólida, se observa, una ambigüedad organizacional que trata por igual a quienes trabajan medianamente, como a quienes exceden por mucho las demandas de la institución.

La escuela sólida: administrando los déficits y las certezas

La escuela actual ha invertido su tiempo en administrar los déficits conceptuales y las certezas parciales de la realidad. Morin, E. (1991, pág. 19) afirma que: "La cultura, (...) está organizada/es organizadora, mediante el vehículo cognitivo que es el lenguaje, (...). Y, al disponer de su capital cognitivo, la cultura instituye reglas/normas que organizan la sociedad y gobiernan los comportamientos individuales. Las reglas/normas culturales generan procesos sociales y regeneran globalmente la complejidad social adquirida por esta misma cultura".

La escuela sólida plantea improntas pedagógicas y morales en las mentes de los profesores y alumnos:

1. Los alumnos mexicanos son poco competentes para comprender la lectura.
2. Los alumnos mexicanos son poco competentes para resolver problemas.
3. Los alumnos mexicanos son poco competentes en ciencias.

4. Los profesores mexicanos son poco competentes en sus dimensiones pedagógicas y didácticas.

La estructura del Sistema Educativo Nacional (SEN) sigue pensándose desde las sociedades tradicionales, en donde los países, los estados de la república, las escuelas y los seres humanos que asisten de manera cotidiana, se mueven en una realidad presencial. Según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024), el SEN se integra por los siguientes componentes:

a) Las y los educandos.
b) Las maestras y los maestros.
c) Las madres, padres o tutores y sus asociaciones.
d) Las autoridades educativas en sus distintos niveles.
e) Las autoridades escolares, incluyendo personal directivo y de supervisión.
f) El personal laboral que desempeña funciones en materia educativa.
g) Las instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados.
h) Las instituciones particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios.
i) Las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía.
j) Los planes y programas de estudio, así como sus materiales.
k) La infraestructura educativa, incluidos muebles, inmuebles, servicios e instalaciones.
l) Los Consejos de Participación Escolar.
m) Los Comités Escolares de Administración Participativa.
n) Otros actores que participen en la prestación del servicio público educativo.

El SEN contempla las siguientes modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta; y se organiza en tres tipos: educación básica, media superior y superior. Los niveles educativos que comprende son:

- Educación básica: inicial, preescolar, primaria y secundaria.
- Educación media superior: bachillerato, profesional técnico bachiller y sus equivalentes.
- Educación superior: licenciatura, especialidad, maestría, doctorado y educación normal.

Asimismo, se reconocen opciones educativas como la educación abierta y a distancia, y se incluyen también servicios como la educación especial, la educación para personas adultas, la formación para el trabajo, la educación física y la educación tecnológica (SEP, 2024, arts. 34 y 35).

Dentro de esta estructura siguen las escuelas funcionando como sistemas desconectados que responden a un mismo entorno, pero que no sistematizan el intercambio de información, y sobre todo: planean de forma estratégica su acción a partir de la información captada del entorno. Desde la lógica del organigrama, las escuelas siguen siendo verticalistas y univocistas.

Por una nueva escuela: la escuela red

La crisis de la gobernabilidad y gobernanza de las escuelas se entiende a partir del desacoplamiento de las estructuras de la escuela sólida. Recordando a Motta (2011) la escuela actual fragmenta, exhibe crisis de valores y una orfandad social e individual que delinean instituciones caducas, fundadas sobre estructuras

anquilosadas que sobre terrenos movedizos observan un hundimiento lento, en vez, de una caída estrepitosa.

Este proceso de permanente deterioro, recordando a Castoriadis, ha edificado una sociedad que ha perdido la capacidad de cuestionarse a sí misma. Por lo tanto no vislumbra en el horizonte ninguna nueva organización alterna.

A partir de ello, la escuela debe reorientar la relación sujeto-escuela-sociedad, desde una nueva mirada complejizante. La escuela red debe re-vincular al sujeto que aprende con el objeto que es aprendido.

Esta nueva vinculación debe pensarse desde la escuela red a partir de un liderazgo distribuido a nivel organizacional, y una cognición distribuida a nivel epistémico. La distribución del conocimiento es una necesidad del tiempo líquido y de la sociedad red.

La escuela red debe generar una didáctica general que le permita enseñar algo de valor a los sujetos líquidos de esta modernidad. Recuperando los retos de Bauman y las tesis de Motta, se proponen líneas para reflexionar elementos articuladores de la escuela red y su didáctica.

1. La escuela red debe focalizar los procesos educativos más que los productos. La escuela debe incluir a las TIC, en estos procesos educativos como ampliaciones de las habilidades de pensamiento de los aprendices. Ante el síndrome de la impaciencia, la escuela red deberá organizar espacios

interactivos en las aulas, bibliotecas y aulas de medios. La interactividad[16] deberá tomarse como una dimensión de la gestión de conocimientos. La nueva didáctica debe cambiar los dictados, las planas y las mecanizaciones, por juegos interactivos, videos y simuladores. La escuela ocupada del proceso educativo desde la supervisión y la dirección escolar, en donde la centralidad es el desarrollo de habilidades de pensamiento de manera articulada y distribuida. La escuela red plantea la nueva didáctica: el proceso antes que el producto. El proceso revisado desde los actores, las dimensiones intra-inter-psicológica, la estructura de la clase, las metodologías, el habitus y capital cultural de alumno y padres de familia, su ampliación hacia la comunidad o la ciudad.

2. La escuela red debe trabajar sobre la construcción de saberes que permitan articularla con la vida misma. Debe la escuela transitar de un recinto donde se brindan verdades acabadas hacia una institución donde se interroga de manera permanente para generar conocimientos provisorios. El conocimiento como medio no como fin. Conocer desde la incertidumbre, desde el riesgo para construir las preguntas necesarias para mantenernos intelectualmente activos. La didáctica necesaria para la escuela red es: construir transdiciplinariamente los saberes. En este sentido, la transdisciplina, nos permite crear conocimientos que superan la fragmentación disciplinar y la parcelización del saber, pues como Nicolescu (1996, p. 28) sostiene que el sujeto es fragmentado y sustituido por una

[16] Revuelta y Pérez (2009) entienden por interactividad “el diálogo de la persona y el software educativo mediado por un aparato tecnológico” (p. 49)

multiplicidad de componentes aislados, cada uno abordado por disciplinas distintas. Esta disgregación, afirma, constituye el costo que el propio sujeto asume al establecer una forma particular de conocimiento. La escuela red al recuperar la transdiciplina, mas como actitud sistemática para el estudio de los objetos cognoscibles que otra cosa, nos permitirá superar la desconexión de contenidos estancos y separados que no significan nada para el sujeto que aprende.

3. La escuela red debe desarrollar otra didáctica. Enseñar a aprender a aprender y a des-aprender de manera simultánea. La escuela red debe incentivar la construcción y de-construcción de saberes. No basta aprender a aprender, sino, aprender a des-aprender. Esta última estrategia inversa, permite al sujeto que aprende a reelaborar sus esquemas de conocimientos: avanzar de la mera constatación de conocimiento, hacia la ruptura de los conocimientos disciplinares.
4. La escuela red debe reproducir al interior las velocidades de los cambios externos. Una nueva didáctica para acelerar los cambios y las formas de innovar del profesorado y el alumnado. Para movernos de la deseabilidad a la posibilidad será necesario abolir la estructura jerárquica verticalista de la escuela sólida por una nueva arquitectura organizacional en red. Horizontalizar la estructura de la escuela para que la información fluya a las velocidades del mundo exterior. Los procesos de administración-gestión deberán recuperar el nuevo tiempo. La escuela red entonces, debe revolucionar las formas de enseñar. Recordando a un clásico: la investigación como la base de la enseñanza. Retomar la experiencia japonesa del estudio de clase para que los profesores mexicanos reflexionen de manera permanente y

en colectivo su propia práctica docente. Mantener la práctica de las Clases Públicas, para seguir reflexionando para, en y sobre la acción.

5. Dentro de la escuela red la memoria debe enfocar su mirada hacia adelante, no hacia atrás. Dentro de esta nueva relación epistemológica de la memoria, la escuela red debe enseñar mediante la nueva didáctica, a recordar cómo aprendo y cómo des-aprendo de manera más rápida. La memoria será el vigilante epistemológico adecuado para este nuevo itinerario de la educación.
6. En la escuela red debemos enseñar la complejidad de nuestra humana condición. En esta nueva didáctica, debe mantener la configuración de los campos formativos. Una lección es clara: lo complejo no se aprende de manera simple. Es en los escenarios naturales, donde podemos aprender de manera unida lo que originalmente permanece unido.
7. En la escuela red es necesario trabajar por el rescate de las identidades y culturas locales, ante los imaginarios globales. La política de la escuela debe pensarse desde el bien con-vivir con otros. La gestión de habilidades de pensamiento que traspase los grados escolares, en donde todos aprendan de todos, es una didáctica que será necesario promover en el aula. El riesgo como trayecto anticipatorio de la catástrofe es un elemento con el que debemos convivir como comunidad de aprendizaje. Pasar del aprender a convivir, hacia el convivir para aprender.
8. La didáctica de la escuela red debe centrar los estados emocionales y volitivos de los aprendices, de manera simultánea al desarrollo de habilidades de pensamiento. La verdadera autonomía intelectual lleva aparejada una autonomía moral. Comprender implica desde esta perspectiva una identificación empática con los objetos cognoscentes. La significatividad

psicológica y epistemológica de los objetos cognoscentes es sin duda, una prioridad estratégica, en esta nueva aventura de conocer. La didáctica de la escuela red debe de igual manera, trabajar sobre los procesos de búsqueda, selección y recreación de la información, antes que la mera acumulación.

9. La nueva didáctica debe pensarse desde la diversidad cultural, social, política y cognitiva presente en el aula y la escuela. La humana condición es sinónimo de diversidad, de multireferencialidad, de multidimensionalidad. Sólo será posible promover esta humana conditio a través de una didáctica para la diversidad, traducida una una nueva pedagogía para la diversidad.
10. La escuela red debe asumir una nueva didáctica hacia el pensamiento divergente y creativo. Ante esta nueva posibilidad de impensar la escuela, la creatividad es la base de la generación de conocimientos, los nuevos conocimientos pueden traducirse en nuevas patentes o invenciones, esta traducción nos lleva a una nueva manera de posicionarnos dentro de las sociedades del conocimiento. La creatividad estimulada dentro de todos lo niveles del sistema educativo sería una manera de articular una estrategia de crecimiento sostenible.
11. La incorporación estratégica de las TIC en las aulas mexicanas, requiere de una didáctica diferente. Al impensar las TIC como amplificadoras de las capacidades de búsqueda, selección, organización, producción y socialización de conocimientos de las personas, recuperamos la centralidad de estas nuevas tecnologías en la gestión de conocimientos. Las TIC se constituyen

como un par experto, que brinda de manera reiterada sus Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP)[17].

12. La escuela red debe procurar la articulación de la vida poética y la vida prosaica. Los modos de comunicación escrita y oral debe transitar entre la prosa y la poesía. La nueva didáctica mas que enseñar los estilos literarios, debe procurar enseñar, las formas diversas de organizar el conocimiento. Dentro de la escuela red, la lectura, la comunicación oral y escrita, mediante organizadores gráficos o ensayos, poesía o narraciones, deben considerarse como maneras de socializar lo aprendido. Trascender los cuestionarios de una sola respuesta o de complementación, hacia la redacción individual y colectiva de textos.
13. La nueva didáctica debe recuperar la humana conditio como una fuente del curriculum para que la escuela pueda trascender los curricula fragmentados, y plantear una nueva educación que retome dos características esenciales dentro de la escuela red: la complejidad y el pensamiento planetario. La nueva didáctica debe entonces, plantear proyecto socio-formativos de gran alcance para que tanto alumnos como profesores tengan ganancias pedagógicas –recordando a Savater (1991)- al momento de asistir a la escuela.

[17] En este sentido es necesario reflexionar en torno a la robótica pedagógica como recursos tecnológicos que nos permiten replantear los planos intermental e intramental de construcción de los sujetos cognoscentes adelantándose a la Zona de Desarrollo Actual (ZDA) de los alumnos. De igual manera, la Inteligencia Artificial (IA), debe pensarse como un par experto, que puede amplificar nuestras habilidades de pensamiento.

14. La didáctica de la escuela red debe pensarse desde la transdisciplina, debido a que los objetos cognoscentes, ya no pertenecen a las disciplinas desarticuladas del curriculum tradicional. Ahora los objetos del conocimiento requieren de modos, formas, estrategias de pensamiento, herramientas y técnicas de diversas disciplinas que confluyen entre sí. Entendiendo la transdisciplina como actitud ante la forma de conocer (Nicolescu, 1996), se ocupan formas horizontales que permitan desbordar las retículas del curriculum.
15. Se requiere de una nueva didáctica que enseñe la unicidad desde la multiplicidad, y viceversa, la multiplicidad desde la unicidad. En esa nueva didáctica el estado natural de las cosas es la diversidad, estado que se respeta y promueve, transcendiando las prácticas normalizantes de la escuela sólida.
16. La nueva didáctica debe abocarse al diálogo constructivo entre esperanza-desesperanza. Un bucle en espiral que nos permita trabajar con las generaciones adultas los duelos colectivos en los que se encuentran inmersos a partir de la vorágine de cambios que pulverizan los sistemas sociales, perdiendo la búsqueda de sentido. En esta nueva didáctica los jóvenes deben educarse partiendo de sus búsquedas transversales de proyectos éticos de vida. Recuperar una esperanza frommiana (Fromm, 1989) que implica un esperar activo, un esperar accionando sobre mis propias circunstancias, como lo planteábamos en el segundo capítulo de este texto.
17. La nueva didáctica para la escuela red debe centrar en su diálogo la inteligencia colectiva producida por las TIC, las cuales al ser reflexionadas como CET, podemos observar los procesos culturales de ese ciber-espacio-tiempo que envuelve a la escuela y sus actores. En esta nueva didáctica es

necesario enseñar el asunto de la posesión de las ideas ¿las ideas nos poseen? ¿Cómo me coloco frente a las ideas de los medios de comunicación? ¿Cómo reacciono ante las escenas de youtube? ¿De Facebook? ¿Quién posee a quién? ¿Cómo liberarnos de estas posesiones?

18. La didáctica de la escuela red debe centrar una articulación entre modernidad líquida-mundo líquido- escuela líquida- sujetos líquidos, ya que este orden/desorden requiere de nuevos esfuerzos onto-epistemológicos y metodológicos, para enseñar desde la humana conditio.

A manera de cierre

Hemos reflexionado sobre los cambios en la sociedad. Hacia afuera de la escuela, sus entornos envolventes, se observan cambios vertiginosos. Estos cambios podemos pensarlos desde las sociedades del conocimiento, la sociedad red, la sociedad del riesgo y la modernidad líquida. El timing de la sociedad es distinto al de la escuela. Por otra parte, la escuela camina en tiempo lento. Los desfases son cada más evidentes. Dichas evidencias nos la brindan los usuarios de la escuela: los alumnos y alumnas que asisten a clases.

Parece ser que cada vez se entiende menos a los recién llegados a las aulas: las cargas axiológicas son distintas, entre el que educa –o pretende hacerlo- y el que es educado. La evaluación ha sido una herramienta de castigo no de corrección. La escuela sólida en sus distintos niveles organizacionales es fundamentalmente ciega: deja de ver el entorno inmediato, las incesantes mutaciones y los sujetos borrosos e indeterminados que se colocan ante sí, por seguir el logro de las metas organizacionales a mediano y largo plazo. El tiempo líquido exige una escuela que

reaccione en el presente, de manera estratégica pero inmediata. La modernidad líquida ocupa una escuela más ágil para gestionar el riesgo y la incertidumbre.

Referencias

Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Siglo XXI Editores.

Bachelard, G. (2002). *La intuición del instante*. Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.

Bauman, Z. (2008). *Archipiélago de excepciones*. Katz.

Bauman, Z. (2009a). *Tiempos líquidos: Vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets Editores.

Bauman, Z. (2009b). *Vida de consumo*. Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales: Desigualdades sociales en la era global*. Fondo de Cultura Económica.

Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Paidós.

Beck, U. (2008). *La sociedad del riesgo global*. Siglo XXI Editores.

Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización: El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós Ibérica.

Castells, M. (2002). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Vol. I: La sociedad red*. Siglo XXI Editores.

Corresponsales. (2025, marzo 16). *Ejército y GN, blanco de ataques en Michoacán y Jalisco*. *La Jornada*. https://www.jornada.com.mx/noticia/2025/03/16/estados/ejercito-y-gn-blanco-de-ataques-en-michoacan-y-jalisco

Elías, N. (2008). *Sociología fundamental*. Gedisa.

Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.

Morin, E. (2006). *El método I: La naturaleza de la naturaleza*. Multiversidad Mundo Real.

Motta, R. (2008). *Filosofía, complejidad y educación en la era planetaria*. Universidad Autónoma de Nuevo León.

Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad: Manifiesto*. Editorial El Tercer Nombre.

Revuelta Domínguez, F. I., & Pérez Rodríguez, E. (2009). *Tecnología educativa: La formación del profesorado en la era de Internet*. Editorial Síntesis.

Savater, F. (1991). Ética para Amador. Ariel.

Secretaría de Educación Pública. (2024). *Ley General de Educación* (reforma del 7 de junio de 2024). Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5710876

Secretaría de Educación Pública. (2024). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. Autor.

Tedesco, J. C. (2000). *Educar en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.

Wallerstein, I. (2004). *Impensar las ciencias sociales: Límites de los paradigmas del siglo XX*. Siglo XXI Editores.

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos.

LA CRISIS DE LAS LICENCIATURAS EN PSICOLOGÍA EN HERMOSILLO: DESREGULARIZACIÓN, CONFUSIÓN CONCEPTUAL, PSICOPATOLOGIZACIÓN Y MALA PRAXIS EN LA FORMACIÓN Y EJERCICIO PROFESIONAL

THE CRISIS OF UNDERGRADUATE PSYCHOLOGY PROGRAMS IN HERMOSILLO: DEREGULATION, CONCEPTUAL CONFUSION, PSYCHOPATHOLOGIZATION, AND MALPRACTICE IN TRAINING AND PROFESSIONAL PRACTICE

Cristian Alejandro Herrera Camarena
leicristianherrera@gmail.com

Fecha de recepción: 14 de febrero de 2025
Fecha de aceptación: 1 de marzo de 2025

Resumen

La formación de pregrado en psicología en México ha sido vista como la vía regia hacia el mal denominado campo de la salud mental, esto secundario a la confusión sobre qué es y qué hace un psicólogo. La capital sonorense no solamente no ha sido la excepción, sino que ha llevado de la mano la proliferación de universidades que ofrecen programas de pregrado en psicología carentes de certificación alguna, lo cual se traduce en una pobre formación de profesionistas y en una creciente iatrogenia en los servicios de psicología aplicada.

Palabras clave: salud mental, psicopatologización, trastornos mentales, psicología aplicada.

https://doi.org/10.68951/be5s-ea4n

Abstract

Undergraduate psychology training in Mexico has been seen as the royal road to the misnamed field of mental health, stemming from the confusion surrounding what a psychologist is and what he or she does. The capital of Sonora has not only been no exception, but has also led to the proliferation of universities offering undergraduate psychology programs without any certification, resulting in poor professional training and increasing iatrogenic activity in applied psychology services.

Keywords: mental health, psychopathologization, mental disorders, applied psychology.

Introducción

No es sorpresa encontrar a la licenciatura en psicología como uno de los programas de pregrado con mayor demanda en el país. A modo de sustento, según datos del Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO, 2025), psicología es la quinta carrera con mayor número de profesionistas, con un total de 595,676 de personas quienes se pueden autodenominar como psicólogos, aunque entiendan y hagan cosas distintas, pero quienes muy probablemente comparten la idea de la existencia de enfermedades mentales, pensando que tanto el médico psiquiatra como ellos son responsables de resolverlas (Borja, 2017).

A nivel local, en Hermosillo se puede observar este mismo fenómeno, pues según la dirección de servicios estudiantiles de la Universidad de Sonora (García, 2023), las tres carreras con mayor demanda son: licenciatura en medicina (2,484 solicitudes), licenciatura en psicología (2,244 solicitudes) y licenciatura en enfermería (2,035 solicitudes). Esta creciente demanda de ingreso al pregrado en psicología se debe a la confusión de qué es y qué hace un psicólogo (Ribes, 2011) y a la creciente idea de que el psicólogo tiene como campo de trabajo la solución de los problemas de salud mental de la gente, más secundaria a juicios de valor moral que a una de investigación psicológica (Borja, 2017).

Al volver al número de solicitudes presentadas, se puede observar algo rápidamente, la problemática social de que no todas estas podrán ser cubiertas por el Estado (mediante la Universidad de Sonora), por lo tanto, ¿qué pasa con aquellas solicitudes que no son aceptadas? La respuesta corta es evidente, este problema social pasa a manos de la iniciativa privada.

Sin embargo, la iniciativa privada suele diseñar sus planes de estudio de la mano a una confusión compartida entre diseñadores curriculares y estudiantes prospecto sobre aquello que es y hace un psicólogo (Ribes, 2011), respondiendo más que nada a una visión popular del psicólogo que se acerca más a la de un clínico de los problemas de salud mental. Todo esto en operación bajo el amparo mínimo legal, sin llegar al debate moral reflexivo por parte de las instituciones (en su mayoría de carácter privado) de si se llegan a ofrecer una educación de calidad. Por lo tanto, las instituciones privadas terminan desarrollando planes de estudio que cumplen los requisitos mínimos legales, pero que carecen de certificación externa de su calidad. Entonces, no llega a ser sorpresa que en ellos impera la anarquía epistemológica y el abuso de un eclecticismo teórico, científico y socialmente irresponsable con el ingenuo fin de tratar los problemas de salud mental de la gente (Borja, 2017).

El problema conceptual de la *"salud mental"*

Si se critica el uso de este término, se tiene que definir el porqué. Y es que, tal como lo comenta Ribes (2008), el concepto de salud mental lleva implícito un doble error lógico que se puede reducir a las siguientes premisas:

> La existencia de un proceso o entidad mental distinta (e.i. semiautónoma) a los procesos o entidades puramente biológicos o somáticos.
>
> Al definir conceptualmente la existencia de la mente como un algo lo suficiente —pero no completamente— independiente a lo puramente biológico o somático, el añadir un segundo nivel o ámbito de estado de bienestar de la persona (y por lo tanto que puede enfermar o sanar como un órgano cualquiera).

Entonces se podría resumir, que “si no se supusiera que la mente constituye una entidad relativamente autónoma, o un conjunto de procesos que, sin ser del cuerpo, se relacionan con el cuerpo, se carecería de todo sentido plantear un campo de salud mental” (Ribes, 2008). Entendiendo que si… a) se define a la mente como algo independiente, pero a la vez lo suficientemente dependiente del cuerpo[1] y b) este ente independiente puede alterarse en el continuo de salud-enfermedad, entonces se podrá hablar de “enfermedades mentales” y de “salud mental”.

Una vez que tenemos definido el campo del continuo de salud-enfermedad mental se podría hacer intervención en toda aquella gama de “enfermedades o trastornos [2]mentales”. Sin embargo, ¿cómo definiría el psicólogo qué es un trastorno mental? Muchos de ellos creen resolver este problema al tomar herramientas categoriales del modelo biomédico, específicamente de la psiquiatría, pues si se supone que el papel del psicólogo se reduce al de clínico de los problemas mentales, ¿por qué no utilizar las etiquetas psicopatologizantes ya definidas? Más por el hecho que no solamente se han popularizado y vuelto parte del registro sociolingüístico folclórico, sino que, tal como lo comentan Díaz, Ruiz y Villalobos (citados en Piña e

[1] Lo cual viola una de las máximas aristotélicas: el principio de no contradicción, encontrado en la *Metafísica* de Aristóteles (libro IV) que asegura *"Es imposible que algo sea y no sea al mismo tiempo y en el mismo sentido."* (ἀδύνατον ἅμα εἶναι καὶ μὴ εἶναι τὸ αὐτὸ καὶ κατὰ τὸ αὐτό).

[2] Se está presente de la diferencia semántica que conllevan los términos enfermedad y trastorno, pero en este caso se utilizarán de forma ambigua, pues siguen partiendo de una lógica patologizante.

Ybarra, 2016) incluso en el marco de las "terapias basadas en evidencia" (PBE), por especificar, en la "terapia cognitivo-conductual", los criterios diagnósticos psicopatológicos han sido ampliamente utilizados para la selección de tratamientos y la creación de manuales de intervención (Véanse por ejemplo Barlow, 2024; Caballo, 2007, etc.).

Entonces, para definir al trastorno mental se toman herramientas categoriales de otros campos de estudio, en especial el de la psiquiatría, siendo el consenso general y el ejercicio de facto la utilización de etiquetas con génesis a los manuales categoriales tales como lo son la quinta edición del manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V) o la onceava edición de la clasificación internacional de enfermedades (CIE-11). En esto último es fundamental el énfasis en el término de etiquetas, pues generalmente se sueltan de manera laxa, sin llegar a conocer a fondo estas herramientas categoriales diagnósticas de donde se originan los criterios diagnósticos estos "trastornos". En pocas palabras, el psicólogo promedio no llega a conocer aquello que asegura utilizar como herramienta.

La psicopatologización de la vida cotidiana

Entonces, si es una confusión conceptual (Ribes, 1990) el hablar de salud mental (Ribes, 2008), ¿qué es lo que orilla a cada vez más jóvenes a formarse como psicólogos? Tal como lo comenta Borja (2017), parece ser que es la credencialización por vía rápida y legal de la psicopatologización de la vida cotidiana. Es decir, uno como psicólogo, sin importar su formación, gana el privilegio social de indicar quiénes son aquellos agentes sociales que pueden señalarse como normales y quienes otros no cumplen este criterio (altamente arbitrario y ligado a juicios de valor moral), mismos que, una vez que han sido etiquetados con un trastorno mental,

deberán someterse a tratamientos psicoterapéuticos y en dado caso de continuar su disrupción social, llegar a ser necesaria su experimentación polifarmacéutica o institucionalización psiquiátrica indeterminada (Szasz, 2002).

Este subtítulo hace referencia a la obra "La psicopatología de la vida cotidiana" de Freud (2017/1901), considerada entre aquellos quienes poseemos[3] cierto grado de entrenamiento en psicoanálisis como una lectura fundamental de primera aproximación hacia este campo. Sin embargo, un error común que se tiene de esta obra mayúscula de Freud fue el hecho de entender a modo de conclusión que la conducta normal no difiere de la anormal más que en magnitud, misma lógica errónea que fue adoptada implícitamente por el DSM, siendo la principal diferencia el desplazamiento de la mente inmaterial junto a sus niveles de vida (de la primera tópica freudiana) a una de génesis orgánica secundaria a un desbalance neuroquímico del sistema nervioso central, siendo esta la máxima de la lógica kraepeliana de la psiquiatría biomédica.

Eso no quiere decir que simplemente se "mal leyó a Freud", pues tal como lo vuelve a indicar Szasz (2002), fueron Bleuer, Freud y Kraepelin (en ese orden) quienes fungieron de "conquistadores de la mente". Es decir, aquellas figuras históricas quienes exitosamente elevaron las fronteras de la medicina por encima de la ley y la moral. Y es que sucede algo interesante dentro del campo de la mal denominada salud mental, ya que si uno tiene complicaciones médicas generales, incluso llegando a un nivel de atentar contra la vida, la decisión de someterse a los

[3] El autor de este capítulo está certificado en clínica psicoanalítica adicional a su entrenamiento en pregrado como psicólogo.

tratamientos quirúrgicos, refractarios o químicos necesarios para recobrar un estado de salud será completa responsabilidad y elección del usuario final. Por otro lado, si uno llega a ser alcanzado por un diagnóstico psiquiátrico puede perder su dignidad y libertad física o química, merced del juicio pseudocientífico de un médico y todo amparado por la ley (Szasz, 2002)

La argumentación fundamental viene a manera de lo último. Las escuelas de psicología en Hermosillo suelen adoptar esta forma de ver el ejercicio del psicólogo como el de un clínico de la salud mental, llegando a ganarse el cómodo privilegio de perseguir a aquellos agentes sociales a quienes consideren anormales, enfermos o trastornados, aún cuando no tengan la mínima preparación para ello. Siendo el encargo social la lógica del actuar y apelando más a principios económicos que académicos, pues si existe una enorme demanda por estudiar un programa de pregrado que permita legalmente el etiquetar a personas como sanas, enfermas o trastornadas y no existe una rígida certificación obligatoria de calidad institucional, ¿por qué el mercado no aprovecharía esta demanda para lucrar al ofrecer programas con el cumplimiento mínimo legal? Lamentablemente, esta última pregunta no se queda al nivel de la retórica, pues estamos viendo una creciente proliferación de instituciones a nivel federal, estatal y por supuesto, local en Hermosillo que cumplen estas últimas características (Borja, 2017).

A modo de conclusión intermedia de este trabajo, tal como lo comenta Borja (2017):

> Quizá la gente común no se dé cuenta de que es objeto de una persecución psicológica y de que esta responsabilidad debe ser repartida entre la psiquiatría y sus trastornos mentales, la industria farmacéutica, los medios

> audiovisuales que ofrecen información inexacta sobre los fenómenos psicológicos, las escuelas y los profesores de psicología que aceptan, sin la mínima reflexión, hacerles el juego a todos los anteriores. (p. 385).

Cómo debería, cómo cree y cómo en realidad ejerce el psicólogo aplicado

Tal como lo comenta Rodríguez-Campuzano (2003) la psicología tiene una historia como "profesión" previa a su conformación como ciencia. Esto ha llevado a una serie de repercusiones;

1. en primer lugar, a la concepción y consolidación de un abanico de concepciones psicológicas, generalmente incompatibles entre sí, pero todas amparadas bajo el nombre de "psicología"; y
2. a la delimitación profesional *de facto* del psicólogo como solucionador de problemas mentales.

Esto último es fundamental, pues sigue permeando en la idea sobre aquello que hace un psicólogo no solo entre los *legos*, sino también entre los mismos colegas. Es por ello por lo que esta sección se ha dividido en tres partes, una primera que incluye aquella lógica que debería seguir el psicólogo a nivel aplicado si guardara congruencia lógica a su entrenamiento (como psicólogo), una segunda en cómo cree (él o ella) y cómo suele a la vez esperarse popularmente —por la población *lego*— que este profesionista de la "salud mental" ejerza y en una tercera y última el cómo termina siendo realmente ejercitada la psicología aplicada en la gran mayoría de casos.

Cómo debería ejercer el psicólogo aplicado

Antes de siquiera hablar de intervenciones aplicadas o de "psicoterapias" se tiene que entender qué es aquello que nos corresponde a nosotros como psicólogos, para ello se debe poder definir puntualmente cuál es el objeto de estudio de la psicología y el poder diferenciar apropiadamente entre ciencia y tecnología (Rodríguez-Campuzano, 2003). Esto no solo es propio por parte de los programas de psicología ofrecidos por la iniciativa privada, incluso algunos programas auspiciados por el erario caen en una confusión sobre aquello que se supone que son y que hacen[4].

Retomando lo mostrado por Rodríguez-Campuzano (2003), la ciencia es un modo de producción de conocimiento que parte de un objeto de estudio propio y empírico que no se sobrepone al de otras disciplinas. En pocas palabras, su objetivo es descubrir "cómo funcionan las cosas" sin llegar a la intrusión de otros campos ya debidamente delimitados; no sería entonces el papel de la ciencia el de resolver problemas. La tecnología, por el otro lado, tendrá como interés central la alteración de su objeto de estudio en casos específicos, lo cual sí incluye la solución de problemas, creación de intervenciones, diseño de instrumentos, etc.

¿Cómo se conecta el terreno de ciencia y tecnología? Esto se hace por medio de modelos de interfase, que fungen como un punto medio de comunicación entre la psicología básica (teórica) y la psicología aplicada (Ribes y López, 1985), mismos que

[4] Véase a modo de ejemplo el caso de la licenciatura en psicología de la salud ofertada por la Universidad de Sonora: Unidad Regional Centro, campus Cajeme en Piña e Ybarra (2016).

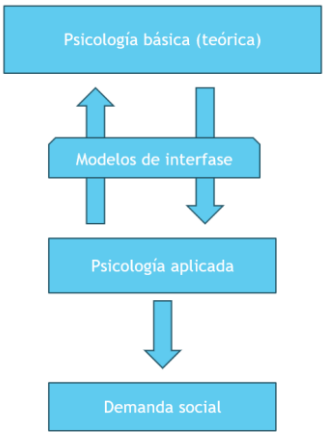
permitirán el desarrollo de tecnología para la subsecuente resolución de las distintas demandas sociales.

Un ejemplo de esto, tal como lo indica Rodríguez-Campuzano (2003) sería el modelo de salud propuesto por Ribes en 2008, que trata de un modelo de interfase donde se ilustran dos tipos de categorías (ver imagen 2) que incluyen, a la izquierda, variables referentes a los procesos psicológicos que vinculan condiciones del organismo con acciones del individuo enmarcadas en un medio sociocultural y a la derecha aquellas consecuencias de estos procesos psicológicos (Ribes 2008). Los modelos de interfase entonces tenderían un puente entre la psicología básica y la psicología aplicada, para, tal como lo comenta Rodríguez-Campuzano (2003) evitar caer en los errores de

1. querer intervenir con ciencia básica de manera directa (tratando el contexto como un laboratorio en miniatura); e
2. intervenir partiendo del encargo social, sin una vinculación con la psicología básica.

Figura 1

Modelo gráfico de ejercicio congruente del psicólogo aplicado

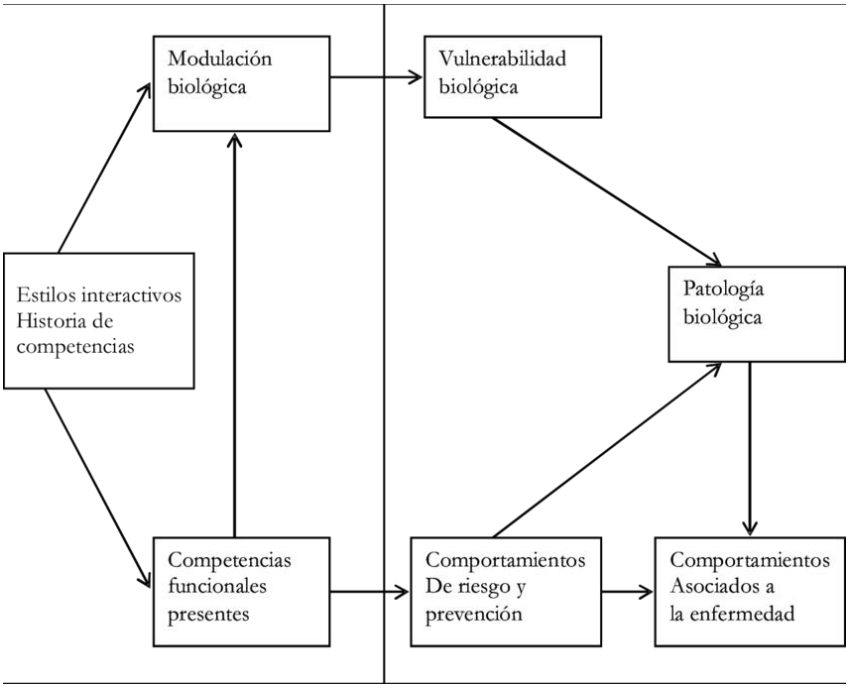


Nota. Representación visual de cómo debería ejercer el psicólogo al nivel aplicado descrito por Rodríguez-Campuzano (2003).

Fuente: Adaptado de *La inserción del psicólogo en el campo aplicado* (pp. 11–19), por M. D. L. Rodríguez-Campuzano, 2003, *Psicología y Ciencia Social, 5*(1).

Figura 2

Modelo psicológico de salud biológica.



Fuente: Reproducido de Psicología y salud: Un análisis conceptual (p. 22), por E. Ribes Iñesta, 2008, Trillas. Derechos reservados.

Cómo —se— cree que ejerce el psicólogo aplicado

El psicólogo aplicado, creyendo que su campo de ejercicio se reduce al tratamiento de los problemas de salud mental, tendría entonces por lógica una intervención que sigue los principios del método clínico. Pero ¿qué es el método clínico? O por lo menos, ¿cómo suele enseñarse este método clínico en su entrenamiento académico? Para esto tomaremos a recurso algunos materiales que

suelen compartirse en programas de psicología, incluso de algunos completamente certificados por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en psicología (CNEIP).

En un material encontrado para el trabajo con estudiantes de psicología de tercer semestre de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), auxiliar a la materia de "método clínico" se encuentra la siguiente definición… "El método clínico no es otra cosa que el método científico o experimental de las ciencias, pero aplicado esta vez no a una investigación de laboratorio, sino a la atención individual de *enfermo*[5]*s*." (Díaz-Sanjuán, 2010). Al hablar de *clínico* sin duda habrá permeo del campo de la medicina, mismo principio que suele comentarse abiertamente en los cursos de psicología clínica, es por ello por lo que incluso en organismos importantes en México, como lo es el CNEIP no se suele delimitar a la psicología clínica como ámbito de aplicación, llegando incluso a ser invalido el uso de estas etiquetas para delimitar los problemas psicológicos (Rodríguez-Campuzano, 2003).

Esta lógica, del psicólogo como clínico de los problemas de salud mental de la gente, no solo proviene de los medios de comunicación que distorsionan el rol del psicólogo reduciéndolo al de un patologizador de conductas, sino que, como se observa incluso en material académico de la máxima casa de estudios, también se reproduce y transmite esta idea en la formación de pregrado, presentando al psicólogo como un clínico centrado en delimitar aquella línea entro lo normal y lo

[5] Cursivas propias, pues el método clínico, al tener génesis en el campo de la medicina implícitamente lleva la lógica patologizante de promedio.

anormal. Y es que, tal como lo llegaron a indicar Piña e Ybarra (2016), incluso en la preparación académica se ha llegado a ver al…

psicólogo como un especialista de la salud mental calificado para certificar si una persona está "sana" o "enferma" de igual manera que un médico general certifica que Jorge Luis tiene una infección en la garganta, un oncólogo que Ana María tiene cáncer de mama, un ortopedista que Arturo tiene una luxación del hombro… y así sucesivamente. (p. 62)

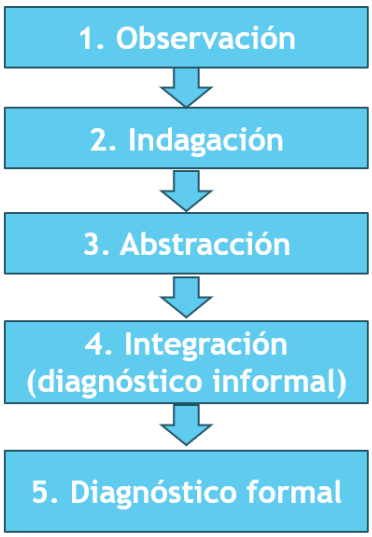
Entonces, si el psicólogo es simplemente un clínico de la salud mental, su método de intervención sería el método clínico, virtualmente idéntico al ejercicio de la medicina. En este método clínico (reservando sus tenues variaciones) se podría ver de manera general el ejercicio de cinco pasos, mismos que incluirán (Díaz-Sanjuán, 2010):

1. la observación, según Warren (como se citó en Díaz-Sanjuan, 2010, p. 13), sería el examen analítico de fenómenos o sucesos como parte del proceso de la investigación científica;
2. la indagación, que incluye, por medio de la entrevista, la exploración, génesis, circunstancias y consecuencias del padecimiento del usuario, siguiendo las variables prescritas por el acercamiento teórico del psicólogo aplicado, a modo de ejemplo, el psicodinámico, conductual, etc. (Fernández-Ballesteros, 2013);
3. la abstracción, paso en el que identificamos todos los elementos significativos de la interacción, para obtener una información completa y profunda de la persona;

4. la integración (o diagnóstico informal), que consiste en integrar el material obtenido por medio de los pasos anteriores y el resumir y organizarlo como paso previo para llegar a un diagnóstico formal; y
5. el diagnóstico formal, en el cual se externa un diagnóstico según los criterios vigentes del CIE-11 o DSM-V.

Figura 3

Integración de los cinco pasos del método clínico



Nota. Representación visual de los cinco pasos del método clínico descritos por Díaz-Sanjuan (2010).

Fuente: Adaptado de *Procedimiento y proceso del método clínico.* (pp. 12-15), por L. Díaz-Sanjuan, 2010, Facultad de Psicología, UNAM.

Cómo ejerce en realidad el psicólogo aplicado

Aún la anterior forma de ejercicio hipotético no sería tan problemática, por fuera a los severos problemas de congruencia lógica y sus correspondientes errores

categoriales (Ryle, 1949/2000). Sin embargo, a un nivel de realidad, el psicólogo promedio se aprovecha del sesgo de autoridad que suele gozar, donde, explotando el desconocimiento público sobre cuál es su papel profesional y creyendo ingenuamente en que hay toda una categorización de trastornos mentales en los cuales intervenir (más allá de la comunicación interdisciplinar que esto permitiría), cae en un eclecticismo teórico, científico y socialmente irresponsable, al buscar como finalidad tratar los problemas de salud mental de la gente (Borja, 2017).

Continuando lo anterior, se suele compartir entre la población *lego* una ignorancia general sobre aquello que hace un profesionista de la psicología, en esto se puede ver a modo de ejemplo el caso de Marilyn Cote, quien duró años prescribiendo psicotrópicos y ejerciendo sin las credenciales adecuadas, pasando desapercibida por la población general debido al desconocimiento sobre cómo se trabaja en el denominado campo “de salud mental”.

En un escenario hipotético, si un licenciado en medicina afirmara en medios de comunicación masiva que el cáncer de mama puede tratarse únicamente con jugos verdes -ignorando protocolos establecidos como quimioterapia o radioterapia-, sería comprensible que se generen reportes a autoridades sanitarias sobre este mal hacer. Este fenómeno contrasta a lo que sucede frecuentemente en la psicología, en donde profesionales pueden promover intervenciones basadas en preferencias teóricas personales sin que el público general -que desconoce los estándares basados en evidencia- identifique el riesgo.

Es por ello por lo que se suele escuchar al psicólogo promedio utilizar indiscriminadamente términos que no solo se reducen a un desacuerdo teórico como muchos de ellos lo sostienen, sino que, ni siquiera parten del mismo modo de

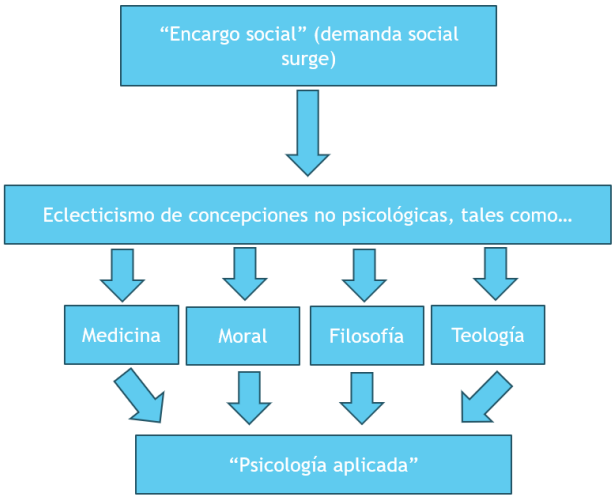
conocimiento (Ribes y López, 1985), hablando con lenguaje técnico de la religión, la medicina, la moral judeo-cristiana, el misticismo, las ciencias ocultas, etc. A modo de ejemplo, algunos términos escuchados popularmente que vienen de este eclecticismo de concepciones no psicológicas incluyen:

- Catarsis.
- Patología.
- Homeostasis.
- Energías.
- Vibraciones.
- Perversidad.

El último ejemplo, que refiere a esta forma de ejercicio del psicólogo se puede observar en los casos que se reúnen al final en este documento, mismos que evidencian lo aquí argumentado, que incluye la falta de rigor en la preparación y el ejercicio aplicado del psicólogo egresado de instituciones no certificadas en calidad.

Figura 4

Integración gráfica de cómo ejerce el psicólogo aplicado en realidad.



Nota. Representación visual del ejercicio del psicólogo aplicado promedio descrito por Rodríguez-Campuzano (2003).

Fuente: Adaptado *de La inserción del psicólogo en el campo aplicado (*pp. 11–19), por M. D. L. Rodríguez-Campuzano, 2003*, Psicología y Ciencia Social*, 5(1).

La licenciatura en psicología como la vía regia hacia el campo de la salud mental

El psicólogo promedio posee, arrebatando conceptos neopsicoanalíticos de la psicología individual *adleriana*, un complejo de inferioridad frente al campo de la medicina, específicamente hacia aquel de la psiquiatría. No es sorpresa encontrar a estudiantes de licenciatura en psicología quienes a la vez realizaron intentos de ingreso a medicina, llegando a resignarse con el "no poder medicar" que conlleva el ejercer la psicología. Aunque últimamente ha nacido un movimiento rebelde de psicología aplicada, denominado "enfoque transpersonal" que defiende y exige su derecho para drogar a la población, tal como lo hace el psiquiatra. Esto último es problemático, pues no solo se habla de un conflicto ético-deontológico, sino que al trabajar con sustancias no aprobadas por la Comisión Federal para la Protección

contra Riesgos Sanitarios (COFEPRIS) se estaría cayendo en un delito penal a nivel federal.

Sin embargo, aún encontrando esta resignación (e incluso aceptación), las licenciaturas en psicología debidamente certificadas no suelen llegar a ser breves como muchos de estos fallidos médicos lo desearían[6]. Entonces, ¿cómo se podría acortar aún más este grado de "experto en salud mental"? Aquí entran los programas de psicología privados y otro tipo de preparaciones alternativas debido a la falta de regularización adecuada, misma que sigue la máxima jurídica del principio de legalidad, llevando el lema de que «todo lo que no está prohibido está permitido».

Es decir, ¿para qué estudiar 2 años de preparación para el examen de selección de medicina y competir las pocas plazas que oferta el Estado por medio de universidades públicas, estudiar 12 semestres de medicina, aprobar la totalidad de créditos de materias, el internado , el servicio social y optar por una modalidad de titulación, para después estudiar un año adicional para el Examen Nacional de Aspirantes a Residencias Médicas (ENARM) y competir entre muchos otros médicos

[6] A ejemplo de esto, el programa de psicología de la Universidad de Sonora tiene una duración de 9 semestres, más el proceso de titulación. Sin embargo, a nivel de educación superior suele haber una pobre eficiencia terminal, llegando a ser el tiempo de estudios promedio mucho mayor. Para la carrera de psicología, la eficiencia terminal de la generación 2017-2 a 2022-1 fue de 38.1. Eso quiere decir que, de 100 personas, solo 38 egresaron a los 9 semestres delimitados (Universidad de Sonora, 2025).

una plaza de especialidad en psiquiatría (que conlleva por lo menos dos años adicionales de estudio y residencias) si solo se requiere estudiar un programa breve de licenciatura en psicología para también emitir diagnósticos psiquiátricos? Esta es la misma pregunta que se hacen muchos jóvenes confundidos.

¿Quién puede certificar la calidad en los programas de psicología?

En México, a manera práctica, la certificación de la calidad de los programas de psicología puede ser efectuada por dos tipos de instancias, mismas que poseen propósitos distintos. Estas instancias incluyen la de autorización mínima legal (a nivel federal o estatal), a través del Reconocimiento de Validez Oficial (RVOE) y las de organismos acreditadores reconocidos por el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES), estando estos últimos más enfocados en la calidad de los programas de formación, siendo el congruente a la certificación de psicología el CNEIP (Secretaría de Educación Pública, 2023).

El Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) como mínimo legal

El RVOE se trata del requisito mínimo de validez legal en un programa de psicología en México, puede ser otorgado a nivel estatal o federal (Secretaría de educación pública, 2025b). Este requisito legal para su respectiva operación y validez de estudios de educación superior en las universidades privadas cumple más con los lineamientos jurídicos mínimos (mismos que incluyen infraestructura, plan de estudios, requisitos administrativos, etc.) pero que no certifican que un programa de psicología ofrece educación de calidad propiamente dicha.

Tabla 1

Tabla comparativa entre RVOE y acreditación de calidad SAES (CNEIP en caso de licenciaturas en psicología).

Dimensión	**RVOE**	**Acreditación SEAES (CNEIP en psicología)**
Objetivo	Valida la legalidad del programa	Certifica calidad educativa
Vigencia	Permanente (sin reevaluación, se revoca por sanción o a petición)	5 años (abierto a revalidación)
Criterios	Mínimos legales (infraestructura, documentación, etc.)	Estándares de calidad rigurosos
¿Quién lo otorga?	Secretaria de Educación pública	SAES (organismos como CNEIP)
Reconocimiento	Legal, mínimo para operar en iniciativa privada	Electivo, certifica el rigor académico

Nota: Elaborado con información de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023; 2025b).

¿Qué permite a un programa poder certificarse por el CNEIP?

Para que un programa sea certificado por el CNEIP en México, debe cumplir con una serie de requisitos y estándares de calidad evaluados por un proceso riguroso de la mano a una metodología de 10 categorías, condensadas en el manual para acreditación de programas de licenciatura en psicología (Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, 2014) y divididas en 1) prerrequisitos (que no tienen valor ponderado, pero obligatorios para la certificación) y 2) indicadores imprescindibles (que deben de cumplirse en su totalidad), dando como resultado

esta metodología un dictamen que otorga la evaluación por cinco años o que incluyen:

Prerrequisitos (no tienen valor ponderado, pero son obligatorios)

- Personal Académico: Contar con una planta docente con una proporción 20/80 de profesores de planta y de asignatura.
- **Estudiantes:** Haber egresado al menos una generación del programa.
- **Plan de Estudios:** Tener un mapa curricular con secuenciación, horas semanales y un mínimo de 300 créditos o 2400 horas asistidas por un académico.
- **Gestión Administrativa y Financiera:** Disponer de un presupuesto institucional asignado al programa.

Indicadores imprescindibles (deben de cumplirse en su totalidad)

- **Personal Académico:** Categorización y nivel de estudios adecuados del personal docente.
- **Plan de Estudios:** Congruencia entre los objetivos del programa, la misión institucional y el modelo educativo, perfiles de ingreso y egreso definidos, contenido del plan de estudios pertinente y actualizado y respuesta a necesidades sociales, económicas y científicas.
- **Servicios de Apoyo:** Biblioteca con acervo actualizado y servicios básicos y Programa institucional de tutorías.
- **Vinculación-Extensión:** Cumplimiento del servicio social según la normativa.
- Infraestructura: Aulas y espacios académicos suficientes.
- **Gestión Administrativa:** Proyectos estratégicos vinculados al Plan de Desarrollo Institucional (PDI).

Criterios de acreditación

Siguiendo la metodología anteriormente delimitada, los criterios de acreditación de un programa de psicología se condensan en los siguientes:

- Cumple todos los prerrequisitos.
- Obtiene puntuación distinta de cero en todos los indicadores imprescindibles.
- Alcanza al menos 50% de la puntuación máxima en la suma de indicadores imprescindibles e indispensables.
- Logra 60% o más de la puntuación total posible en la evaluación global.

El cumplir con los criterios de acreditación indicados, dan como resultado final el dictamen de acreditación por 5 años o de no acreditación de la institución evaluada.

¿Cuántos programas de psicología están debidamente certificados en Hermosillo?

De las licenciaturas en psicología en la ciudad de Hermosillo, aunque se pudieron ubicar 11 programas que ofrecen la preparación que se condensa bajo el amparo que la culminación lleva a un título de “licenciado en psicología” , solamente un programa se encuentra certificado por el CNEIP. Este único programa de licenciatura en psicología debidamente certificado por este organismo es el de la licenciatura en psicología por parte de la Universidad de Sonora: Unidad regional centro, campus Hermosillo. Entonces, ¿qué pasa con todas los demás? ¿qué les permite encontrarse en funcionamiento?

Como se comentó anteriormente en este documento, lo que permite que cualquier programa, por fuera de aquellos en psicología, tengan validez ante la

secretaría de educación pública (SEP por sus siglas) es el RVOE. Es decir, si se puede ejercer simplemente con esta mínima legal, ¿por qué las instituciones gastarían grandes cantidades de recursos más allá de este mínimo requisito legal? ¿Por qué la iniciativa privada con fines de lucro se tendría que contener por variables meramente morales? Esto es un problema serio que fue indicado acertadamente por Borja (2017) y que ha llevado a toda una proliferación de programas de psicología.

Tabla 2

Tabla de programas y certificaciones en psicología ofertados en la ciudad de Hermosillo, Sonora

Programa	**Sede**	**Carácter**	**Modalidad y Duración**	**RVOE** [a]	**CNEIP** [b]
Licenciatura en psicología	Universidad del Valle de México (UVM)	Privado	Escolarizada. Cuatrimestal: 9 cuatrimestres.	Sí	No
Licenciatura en psicología	Universidad del Valle de México (UVM)	Privado	Mixta. "Ejecutiva". 9 cuatrimestres.	Sí	No
Licenciatura en psicología general y aplicada	Universidad Hispana (antes llamada Universidad CEUNO)	Privado	Escolarizada. Cuatrimestral: 9 cuatrimestes.	Sí	No
Licenciatura en psicología	Universidad Unilider	Privado	Escolarizada. Semestral: 8 semestres y 3	Sí	No

			intersemestres (denominados “veranos” por la institución).		
Licenciatura en psicología	Universidad del desarrollo profesional (UNIDEP)	Privado	Escolarizada. Modular: dando un total de 3 años de preparación.	Sí	No
Licenciatura en psicología	Universidad Vizcaya de las Américas	Privado	Escolarizada. Cuatrimestal: 12 cuatrimestes.	Sí	No
Licenciatura en psicología	Universidad Vizcaya de las Américas	Privado	Mixta. Modalidades “sabatina/dominical” Cuatrimestral: 12 cuatrimestes	Sí	No
Licenciatura en psicología	Universidad TecMilenio	Privado	Escolarizada. Semestral: 8 semestres.	Sí	No
Licenciatura en psicología	Universidad de Sonora	Público	Escolarizada. Semestral: 9 semestres.	No necesario	Sí
Licenciatura en psicología	Universidad Kino	Privado	Escolarizada. Semestral: 9 semestres.	Sí	No

Licenciatura en psicología	Grupo Tecnológico Universitario (GTU Hermosillo)	Privado	Escolarizada. Cuatrimestral: 9 cuatrimestres.	Sí	No

Notas:

[a] RVOE: Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (Secretaría de Educación Pública, 2025a).

[b] Certificación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (2025).

[c] Las instituciones públicas no requieren RVOE por su carácter oficial.

Fuente: Adaptado de Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (2025) y la Secretaría de Educación Pública (2025a.)

¿Cómo se traduce esto en el ejercicio cotidiano del psicólogo?

Si hay una confusión sobre qué hacer, cómo hacer y cuándo hacer secundario a la pobre preparación profesional ofertada por la iniciativa privada, a través de programas de psicología, que solo se orientan al mínimo legal para su operación, no será sorpresa entonces encontrar una serie de ejercicios de mala práctica profesional.

Se recogen dos casos de psicólogos egresados de universidades hermosillenses no certificadas más allá del mínimo legal. Aunque se dispone de un acervo mucho más amplio de mal actuar profesional a nivel local, se presentan estos dos por la magnitud del daño de las equivocadas intervenciones amparadas por el título de psicología. Eso no quiere decir que el egresar de un programa certificado por el CNEIP —en el caso de Hermosillo, la Universidad de Sonora— sea equivalente a un buen hacer. Sin embargo, es tanta la insistencia transversal a los estudios de pregrado en esta institución sobre evitar el sobreuso de etiquetas psiquiátricas que

no permitiría al egresado promedio caer en ejercicios de mala praxis equiparables a los siguientes.

Caso 1

En un programa de radio se presenta una psicóloga egresada de una de las instituciones previamente identificadas como carentes de certificación apropiada. Maneja una pobre congruencia conceptual a lo largo de diversas participaciones, más lo que le hace acreedora a que se cite en este documento es que llega a caer en lamentables afirmaciones de las cuales echa a la mano las etiquetas psiquiátricas de moda, siendo el principal problema no solo la psicopatologización —mediada por su título de psicología— sino incluso la ignorancia respecto al diagnóstico categorial psiquiátrico o de otras lógicas transdiagnósticas que conlleva aquello que afirma.

Se trata de un programa de radio de una radiodifusora alternativa. En este participan tres personas y tienen por invitada a la psicóloga anteriormente indicada. Se cubren diversos temas, todos resueltos por la invitada con un eclecticismo burdo y sus correspondientes confusiones conceptuales y errores categoriales. Llega un momento en el cual se aborda el tema de aquellas personas que emiten cierto tipo de comportamientos que suelen estar delimitados y valorados socialmente como “llamar la atención”, lo subsecuente se transcribe a manera literal, para llegar a ver la gravedad del problema a primera mano.

Fragmento de un programa de radio con tres participantes (P1, P2, P3) y una psicóloga invitada.

P1: Oye, psicóloga, ¿hay personas que son adictas al drama?

Psicóloga: Obviamente, se reconoce como un Trastorno Límite de la Personalidad.

P2: ¡¿Ah, son esos?!

Psicóloga: Sí, *súper "llama la atención"*.

P2: ¿Los *TLPs*?

P1: Ah, ¿*sí* es así muy…?

Psicóloga: Protagonistas, siempre es más importante… más dolor.

P2: ¿*Sí* existe el síndrome del protagonista?

Psicóloga: *(En tono de burla)* O sea, *yo sufro más que tú, ¡¿qué te pasa?!*

P1: *(Entre risas)* Oye, ¡hay que platicar de eso la próxima vez que vengas!

Psicóloga: El Trastorno Límite de la Personalidad… *¡Ay, no!* Me caen muy gordos todos los trastornos límite de la personalidad.

P1: *¡Ah! (a forma de grito).* Oye, ¿pero sí es común… encontrarlos? ¿Ese tipo de personas?

Psicóloga: *¡Súper! ¡Súper!* En cada grupo hay uno.

P3: *(En tono de burla)* Oye… tus clientes diagnosticados con esos acá, escuchándote y yo: *¡Ah!*

Psicóloga: Es que es muy pesada la convivencia cercana con un Trastorno Límite de la Personalidad. *Ah, mis pacientes están muy al chingazo (referencia al último comentario).*

P2: Yo tuve una amiga con *TLP*.

P3: Ya saben qué onda.

P2: *¡Sí!*

P1: *¡A la torre!*

Psicóloga: ¿Saben qué les digo? Todo lo que sea una escena que la puedas vender al programa de *La rosa de Guadalupe*… O sea, ese drama… ya te va haciendo una idea de cómo actúas tú ante la vida.

P3: *¡Ah, mira! ¡Qué bien está saber eso!*

Psicóloga: Hay gente que le encanta.

P3: Hay muchas personas que creen así que su vida es… pero es porque ellos lo van haciendo, como que…

P1: Es que son los protagonistas de la vida y a mí también me caen gordos, porque… eres un extra en mi serie. Están muy *delulu*.

P3: *¡Ándale!*

Psicóloga: *¡Ajá! Sí, sí…* Por ejemplo: *"No, es que falleció tal persona"*, *"¡Pero yo estoy en crisis!"*, y tú: *"¿Mi dolor qué pedo?"*.

P2: *Sí… sí está muy difícil convivir con ese tipo de personas*.

¿Por qué es tan problemático esto? Porque, ni el psiquiatra más purista que defienda "a hueso colorado" el uso del DSM o CIE-11; ni otras aproximaciones transteóricas —e.g., la explicación de la teoría biosocial del Trastorno Límite de la Personalidad dada por Linehan[7] — tienen como criterio diagnóstico la emisión de

[7] Autora de la terapia dialéctico-conductual (DBT por sus siglas del inglés), una de las pocas aproximaciones con evidencia empírica de utilidad en el tratamiento de la

conductas instrumentales de búsqueda de atención social. Entonces, ¿cómo se haría un diagnóstico categorial del Trastorno Límite de la Personalidad (TLP)?

Según el DSM-V, el TLP entra en la categoría de trastornos de la personalidad, pero… ¿qué es un trastorno de la personalidad? Para esto agregamos la definición textual encontrada dentro del DSM-V.

Un Trastorno de la Personalidad es un patrón permanente de experiencia interna y de comportamiento que se aparta acusadamente de las expectativas de la cultura del sujeto; se trata de un fenómeno generalizado y poco flexible, estable en el tiempo, que tiene su inicio en la adolescencia o en la edad adulta temprana y que da lugar a un malestar o deterioro. (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013, p. 645)

Siguiendo la misma lógica categorial del DSM-V, los trastornos de la personalidad se pueden dividir, a *grosso modo*, en tres grupos subsecuentes, que incluyen:

- Grupo A: Raros o excéntricos
- Grupo B: Emocionales o erráticos
- Grupo C: Ansiosos o dependientes

El Trastorno Límite de la Personalidad se ubica dentro de los trastornos de la personalidad del grupo B, que incluye aquellos “Emocionales o Erráticos”. Entonces, siguiendo lo definido en el DSM-V, para poder dar un diagnóstico psiquiátrico del TLP

---

etiqueta de Trastorno límite de la Personalidad según la división 12 de la asociación psicológica americana (APA).

se deben de cubrir por lo menos 5 de los siguientes 9 criterios (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013, p. 663):

Tabla 3

Criterios diagnósticos del Trastorno de la Personalidad Límite según el DSM-5

Trastorno de la Personalidad Límite	
Criterios diagnósticos	301.83 (F60.3)
Patrón dominante de inestabilidad de las relaciones interpersonales, de la autoimagen y de los afectos, e impulsividad intensa, que comienza en las primeras etapas de la edad adulta y está presente en diversos contextos, y que se manifiesta por cinco (o más) de los siguientes hechos: 1. Esfuerzos desesperados para evitar el desamparo real o imaginado. (Nota: No incluir el comportamiento suicida ni las conductas autolesivas que figuran en el Criterio 5.) 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). (Nota: No incluir el comportamiento suicida ni las conductas autolesivas que figuran en el Criterio 5.) 5. Comportamiento, actitud o amenazas recurrentes de suicidio, o conductas autolesivas. 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.	

Nota. Tomado de *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5.ª ed.; DSM-5)*, por Asociación Americana de Psiquiatría, 2013, Editorial Médica Panamericana. © American Psychiatric Association. Todos los derechos reservados.

Una vez delimitados los criterios diagnósticos, quedan pendientes algunas preguntas, ¿en qué parte se indica que aquellas personas que emiten conductas instrumentales de búsqueda de atención social pueden ser "diagnosticadas" bajo la etiqueta nosológica del Trastorno Límite de la Personalidad? Incluso si llegara a ser un criterio diagnóstico, ¿en qué sección se muestra que la existencia de un único criterio sería suficiente para emitir un diagnóstico? Porque, al contrario, como es encontrado en el mismo DSM-V, se asegura que son necesarios por lo menos cinco criterios de la lista previamente transcrita, mismos de los cuales ni uno solo se comentó en la participación iatrogénica de la psicóloga.

Adicional a esto, ¿se puede extender una etiqueta diagnóstica a partir del reporte verbal de aquellos profanos del mal denominado campo de salud mental? Pues simplemente a partir del reporte secundario a la pregunta por aquellas "personas adictas al drama" ya se extendió el juicio moral (amparado por la pseudoexplicación psiquiátrica, que ya por sí apela a un error categorial (Ryle, 1949/2000)) de que "se trata de un Trastorno Límite de la Personalidad".

Por último, cabe señalar otro error fundamental, ahora en la dimensión epidemiológica. ¿Desde cuándo hay una incidencia del tipo "¡Súper! ¡Súper! ¿En cada grupo hay uno" al hablar del TLP? Esto resulta problemático porque, incluso si tomamos como referencia los datos más amplios, se ha encontrado una prevalencia que oscila entre el 0.7 % y el 2.7 % de la población solamente (Chapman et al., 2024).

Comprende un nivel aún más grave el hecho de hacer difusión de información falsa por medios de comunicación masivos, tales como lo son la radio, el periódico, la televisión, etc. Incluso en el mismo programa se pudo ver esto, pues se logró observar, por medio de la transcripción presente, que las tres participantes ahora entienden

que el diagnóstico nosológico del Trastorno Límite de la Personalidad se puede reducir al de aquellas “personas adictas al drama”.

Caso 2

Se trata del caso de una persona quien lleva desde hace dos años un proceso de terapia gestáltica. Le fue otorgada la etiqueta psiquiátrica de “trastorno por ansiedad generalizada” y fue referida a “tomar terapia” para “ayudar al tratamiento psicofarmacológico”. La persona encuentra a un profesionista quien cuenta con una licenciatura en psicología expedida por una las instituciones anteriormente descritas como carentes de certificación apropiada, adicional a un diplomado en terapia gestáltica (de origen desconocido).

Después de un par de sesiones, este psicólogo a manera de propuesta invita a la consultante a un retiro de experimentación con sustancias, en específico a aquel que conlleva lo que burdamente se le llama “ir a fumar sapo” a la zona geográfica de Punta Chueca, en la localidad de Bahía de Kino de la ciudad de Hermosillo, Sonora. La consultante acude a tres retiros a lo largo del proceso con este profesionista antes de buscar aproximación diferente de servicios de psicología aplicada. Se analiza el porqué es un ejercicio de mala praxis que llevaría incluso a la suspensión de la cédula para el ejercicio de la psicología.

La intervención en terapias asistidas con psicodélicos es un debate que erróneamente se piensa que se reduce al nivel teórico, pues se supone que desde el enfoque transpersonal de la psicología se ve como una alternativa viable a las opciones de intervención psicoterapéuticas tradicionales. Sin embargo, entra aquí la variable transaccional sanitaria, ya que no se puede experimentar con sustancias que,

o están completamente prohibidas, o son estrictamente reguladas y solamente en situaciones especiales se puede extender permisos para su experimentación.

Entonces, si deontológica y legalmente no es lícito el intervenir con sustancias psicodélicas, ¿qué pasaría con estos psicólogos? Si se sigue la lógica del derecho positivo, este ejercicio cae directamente en delitos contra la salud, lo cual no solamente llevaría a la suspensión de la cédula profesional de psicología (incluso un médico en esta misma posición sería sujeto al mismo trato y a la apertura de la vía legal del litigio por parte del consultante), sino que también lleva de la mano la pena de encarcelamiento, junto al agravante de que "La conducta sea realizada por profesionistas, técnicos, auxiliares o personal relacionado con las disciplinas de la salud en cualesquiera de sus ramas y se valgan de esta situación para cometerlos." (Ley General de Salud, 2024)

Es decir, no solamente se cae en iatrogenia a un nivel psicológico, si se le puede denominar así, sino que, muchos de estos profesionistas egresados de las ya delimitadas instituciones carentes de certificaciones adecuadas llegan incluso a atentar contra la salud física de sus consultantes.

Conclusión

A manera de conclusión, si no se le enseña debidamente al psicólogo qué hace, qué es o ni siquiera el qué se supone que estudió, no será sorpresa encontrar que tanto su práctica analítica, así como su ejercicio aplicado sean poco congruentes, problemáticos e incluso iatrogénicos, tal como se mostró en los ejemplos anteriormente recabados. Todo esto secundario a los problemas de desregularización, confusión conceptual y psicopatologización imperantes en la formación y ejercicio profesional.

Entonces, ¿qué se puede hacer? ¿Simplemente agregar mayores requisitos de educación formal como lo llegaron a hacer en Ciudad de México? Más allá de simplemente sumar grados académicos que cumplan el mínimo requisito legal –y no de calidad— se sigue un tanto la idea de Borja (2017), quien apela más a una regulación de calidad que a una sumativa de criterios legales mínimos. Aunque esto se quedará solo en un simple ejercicio de ensoñación.

Referencias

Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.a ed.; DSM-5). Editorial Médica Panamericana.

Barlow, D. H. (2024). *Manual clínico de trastornos psicológicos: Tratamiento paso a paso*. Editorial El Manual Moderno.

Borja Castañeda, J. (2017). La persecución psicológica en la vida cotidiana y la enseñanza de la psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 22*(3), 380–387.

Caballo, V. E. (2007). *Manual para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos*. Ediciones Siglo XXI.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024, 7 de junio). *Ley General de Salud*. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGS.pdf

Chapman, J., Jamil, R. T., Fleisher, C., & Torrico, T. J. (2024). Borderline personality disorder. In *StatPearls* [Internet]. StatPearls Publishing. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK430883/

Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología [CNEIP]. (2014). *Manual para la acreditación de programas de licenciatura en psicología 2014*.

Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología [CNEIP]. (2025). *Titular institucional*. https://www.cneip.org/

Díaz-Sanjuan, L. (2010). *Procedimiento y proceso del método clínico* [Documento académico]. Facultad de Psicología, UNAM. https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Procedimiento_y_Proceso_del_Metodo_Clinico_Lidia_Diaz_Sanjuan_TAD_3_Sem.pdf

Fernández-Ballesteros, R. (2013). *Evaluación psicológica: Conceptos, métodos y estudio de casos* (2.a ed.). Pirámide.

Freud, S. (2017). *Psicopatología de la vida cotidiana* (L. López-Ballesteros y de Torres, Trad.). En *Obras completas*, Tomo I: Ensayos del I al XXV (pp. 755–931). Editorial Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1901).

García, M. (2023, 15 de julio). Las carreras más demandadas en la Universidad de Sonora. *El Imparcial*. https://www.elimparcial.com/educacion/carreras-unison

Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO). (2025). *Las 10 carreras con más profesionistas*. Compara Carreras. https://comparacarreras.imco.org.mx/las-10-mas/profesionistas

Piña López, J. A., & Ybarra Sagarduy, J. L. (2016). *Psicología y salud: Temas selectos para el debate*. Colofón.

Ryle, G. (2000). *The concept of mind*. University of Chicago Press. (Trabajo original publicado en 1949).

Ribes Iñesta, E. (1990). *Psicología general*. Editorial Trillas.

Ribes Iñesta, E. (2008). *Psicología y salud: Un análisis conceptual*. Trillas.

Ribes Iñesta, E. (2011). La psicología: Cuál, cómo y para qué. *Revista Mexicana de Psicología, 28*(1), 85–92.

Ribes Iñesta, E., & López Valadez, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. Trillas.

Rodríguez-Campuzano, M. D. L. (2003). La inserción del psicólogo en el campo aplicado. *Psicología y Ciencia Social, 5*(1), 11–19.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). *Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES)*. https://educacionsuperior.sep.gob.mx/SEAES

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2025a). *Sistema de Información y Registro de la Oferta Educativa de los tipos Medio Superior y Superior (SIRVOES)*. Gobierno de México. https://dgair.sep.gob.mx/sirvoes

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2025b). *Solicitud RVOE*. Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación. https://dgair.sep.gob.mx/nuevo_rvoe

Szasz, T. S. (2002). *Esquizofrenia: El símbolo sagrado de la psiquiatría*. Coyoacán.

Universidad de Sonora. (2025, 25 de marzo). *Dirección de planeación 2017-2 a 2022-1*. https://www.planeacion.unison.mx/sie/egresados/eficiencia_terminal.htm

COMPORTAMIENTO SUICIDA Y SU RELACIÓN CON EL AUTISMO: ESTUDIO DE CASO ÚNICO

SUICIDAL BEHAVIOR IN RELATION TO AUTISM: A SINGLE-CASE STUDY

Carlos Eduardo González Gómez
Universidad Veracruzana
cegg93.2023@gmail.com

Fecha de recepción: 17 de febrero de 2025
Fecha de aceptación: 2 de marzo de 2025

Resumen:

Las personas autistas presentan problemas de comunicación e interacción social, fuertemente relacionados con el comportamiento suicida. El objetivo de la presente investigación es estudiar la población autista y la relación que tiene con el comportamiento suicida mediante un estudio de caso único. Se utilizó el "*Inventario de Razones para Vivir*" de Marsha Linehan, aplicándose a un estudiante que asiste a la Universidad Veracruzana, compuesto por 48 ítems con 6 posibles respuestas. En función de los resultados obtenidos, existe nula probabilidad de que el sujeto tome la decisión de atentar contra su vida. Investigaciones futuras, principalmente en el contexto actual de la Universidad Veracruzana, deben ir orientadas a comprender mejor el fenómeno del autismo y el comportamiento suicida, permitiendo detectar aquellos marcadores de riesgo suicida.

Palabras clave: Autismo, Comportamiento Suicida, Intervención Psicoterapéutica, DBT

https://doi.org/10.68951/9bcx-tns5

Abstract

Autistic individuals exhibit communication and social interaction difficulties, which are strongly associated with suicidal behavior. The aim of the present study is to examine the autistic population and its relationship with suicidal behavior through a single-case study. The *Reasons for Living Inventory* developed by Marsha Linehan was used and applied to a student enrolled at the Universidad Veracruzana. The instrument consists of 48 items with six possible responses. Based on the results obtained, there is no likelihood that the subject would make the decision to attempt suicide. Future research—particularly in the current context of the Universidad Veracruzana—should aim to better understand the phenomenon of autism and suicidal behavior, enabling the identification of suicide risk markers.

Keywords: Autism, Suicidal Behavior, Psychotherapeutic Intervention, DBT

Introducción

Las personas que presentan un diagnóstico formal de autismo tienen la probabilidad de presentar problemas de comunicación e interacción social (Quinde, 2024), fuertemente relacionados con el comportamiento suicida (Orta, 2024; Musich *et al*, 2024; Flores & Ricaldi, 2023; Ruggieri, 2022; Kõlves *et al*., 2021; Baños-Chaparro, 2021; Cassidy *et al*, 2018). Son nulas las investigaciones que apuntalen a una metodología eficiente que pueda hacer frente a dicha situación, siendo un gran reto en el contexto actual mexicano, no es nada extraño que poco se esté haciendo por esta población, o al menos eso se evidencia en pleno 2025 al interior de órganos institucionales como lo es la Universidad Veracruzana.

Por lo tanto, se trazará un camino en función de lo que es el autismo, el comportamiento suicida, el comportamiento suicida en población autista, así como las intervenciones "psicoterapéuticas" basadas en evidencia para el riesgo suicida en población autista. El objetivo de la presente investigación es estudiar la población autista y la relación que tiene con el comportamiento suicida mediante un estudio de caso único. En el presente estudio, se utilizó el *Inventario de Razones para Vivir* de Marsha Linehan, aplicándose a un estudiante que asiste a la Universidad Veracruzana; compuesto por 48 ítems con 6 posibles respuestas, es una escala que se enfoca en las particularidades adaptativas que evitan que el individuo tome la decisión de suicidarse.

Autismo

El autismo es definido como un "trastorno" del neurodesarrollo con una base neurobiológica, con mayor predominio en hombres, cuyas principales características es la presencia de déficits en la cognición social y la comunicación, intereses

restringidos y conductas estereotipadas, siendo el causante de disfunciones sensoriales, problemas de sueño, así como la presencia de epilepsia (Ruggieri, 2024). Asimismo, es una alteración del neurodesarrollo de inicio temprano, el cual presenta dificultades escolares en materia de inclusión, hostigamiento, soledad, aislamiento, falta de grupo de pertenencia, limitación para integrarse en la adultez en el ámbito laboral, provocando sensación de desprotección para los familiares y quien es autismo (Ruggieri, 2022).

Nada extraño es que el autismo genere muchas preguntas sin respuesta en torno a su etiología, tratamiento y evolución (Kyrtsopoulou & Fragkos, 2025). Sin embargo, las personas autistas presentan una base neurobiológica compleja, con hallazgos que implican cambios en la sinaptogénesis y conectividad neuronal, con una fuerte influencia de factores genéticos, inmunológicos y ambientales (Tick *et al.*, 2016). Por tanto, se considera un "trastorno" poligénico y multifactorial, con más de mil genes implicados y mutaciones de un solo nucleótido (Illanes *et al.*, 2014). La prevalencia del autismo ha aumentado estrepitosamente, afectando aproximadamente al 1% de la población mundial, lo que equivale a 1 de cada 160 niños (OMS, 2016, citado en Sandoval & Núñez, 2025).

Comportamiento suicida

El suicidio es un tema muy polémico y que ha sido debatido desde múltiples prismas conceptuales, no obstante, *a priori* del acto suicida, se detonan otras conceptualizaciones como la ideación y la intención suicida, imprescindibles de entender para poder intervenir oportunamente en caso de riesgo suicida (Pinargote & Tapia, 2025), en tal sentido, la asfixia, armas de fuego, intoxicación con alcohol, así como el envenenamiento con plaguicidas y productos químicos son los métodos de

autointervención más usados. Por otro lado, la probabilidad de riesgo suicida se incrementa por el consumo de sustancias psicoactivas, toda vez que estas sustancias refuerzan los estados "depresivos", aumentando la intensidad de las conductas impulsivas que conducen a la culminación del acto suicida (Guevara-Tirado, 2025).

Hablar del suicidio en ningún momento debe vislumbrarse como un tema novedoso del cual haya que sorprenderse, ya que este ocurre cada día en todo el mundo. El problema irradia desde el momento en que se intenta encubrir este tipo de situaciones, llegando a estigmatizarse en casi cualquier contexto. Por tanto, no hay nada "enfermo" en la persona, el gen suicida no existe, pues este comportamiento solo cobra relevancia mediante la interacción con el medio ambiente (Ortega, 2018). El autor resalta que cada concepto que caracteriza al individuo como "enfermo mental" solo es una descripción del comportamiento, mas no un padecimiento, por lo que se debe aclarar que las mal llamadas "enfermedades mentales" no existen, lo que hay son conductas desaprobadas socialmente. Lo anterior tiene similitud con lo dicho por Ribes (2008) cuando hace una critica feroz al modelo médico que atribuye al comportamiento como sano-enfermo, siendo inadmisible hacer uso de expresiones como "procesos mentales", "funciones mentales" o "enfermedades mentales" que hacen mención de algún tipo de disfunción o lesión del Sistema Nervioso Central (SNC), interpretando a las conductas como patológicas; lo estipulado por Ribes (2023), que hace mención que la mal llamada "salud mental" ha creado nuevas enfermedades, virus y pandemias del comportamiento, cuya manera de incidir es mediante la medicalización (drogas psiquiátricas), desconociéndose el efecto que podrían provocar, mucho menos se sabe si el cerebro será capaz de recuperarse. Siguiendo al autor, la psiquiatría carece del rigor y conocimiento sistemático sobre los procesos que regulan el

comportamiento, aunque lo que si ha hecho es contribuir indirectamente al control social, es considerada una pseudociencia y sus procedimientos "terapéuticos" son, además de cuestionables, pseudoterapias, teniendo sus fundamentos firmemente asentados en la ignorancia.

Desde otra perspectiva, el comportamiento suicida es un fenómeno complejo y multifactorial, de corte psicológico, el cual se caracteriza por la presencia de sufrimiento y un intolerable dolor psicológico, donde el individuo, al encontrarse en circunstancias determinadas, las cuales experimenta y siente de manera insoportable, toma la decisión de terminar con su vida (Al-Halabí & Fonseca-Pedrero, 2021), llegando a ser un enigma, un estigma y un tabú, rechazados socialmente y catalogados como individuos valientes, cobardes, culpabilizando en ocasiones a los familiares cuando la persona termina suicidándose (Al-Halabí, S. & Fonseca-Pedrero, 2023).

Comportamiento suicida en población autista

En 2024, no se cuentan con datos oficiales acerca de la prevalencia del comportamiento suicida en población autista (Musich *et al*., 2024). No es nada extraño que la mayoría de las investigaciones que hacen mención del comportamiento suicida en personas autistas daten del año 2006 en adelante (Orta, 2024), ni que decir de la escasez de cuestionarios y protocolos de evaluación que permitan "medir" dicha problemática. No obstante, Cassidy *et al.* (2021) lograron adaptar de manera fehaciente la escala *Suicidal Behaviours Questionnaire (SBQ)* a la población autista, haciendo ciertas adecuaciones y renombrándola como *SBQ-Autism Spectrum Conditions (SBQ-ASC)*, misma que cuenta con evidencia solida en validez de contenido, estructura, convergencia y divergencia. A pesar de la

novedosidad de la escala, los autores han sido muy tajantes al decir que la escala tiene exclusividad en ámbitos de investigación, descartándose su uso en el ámbito clínico. No se debe pasar por alto que diversas investigaciones apuntalan que el comportamiento suicida en población autista es muy común (Musich *et al*., 2024). Lo anterior tiene relación por lo dicho por Orta (2024), donde hay una interrelación entre el autismo y el alto riesgo de cometer suicidio; así como lo dicho por Mournet *et al.* (2023) y O'Halloran *et al.* (2022), los cuales apuntalan que los déficits en la comunicación social se relacionan con el comportamiento suicida.

Desde otras coordenadas, el comportamiento suicida (ideación, autolesiones, intentos), así como la "depresión", es algo muy común en población autista, principalmente por las dificultades sociales, hostigamiento, insatisfacción por no encajar socialmente, complejidad al momento de tener una pareja sentimental (Ruggieri, 2020). Asimismo, el autor hace mención que, en el caso de la población autista, son cuatro veces más propensos a desencadenar "depresión" en comparación con la población general (no autistas), en ellos, la "depresión" no se manifiesta mediante sentimientos de tristeza o apatía, sino con inquietud e insomnio, por lo que es exponencial el riesgo que tienen de experimentar ideación suicida, planearlo, actuar en consecuencia y morir por suicidio.

Pese a la escasez de estudios, no se debe descartar el metaanálisis realizado por Newell *et al*. (2023), cuyos datos de 48.186 personas autistas muestran una prevalencia del 21.9 % de planificar suicidarse. Mucho menos la investigación realizada por Jackson *et al.* (2018) en estudiantes universitarios autistas, la cual mostró que el 53-60 % de los participantes consideró la posibilidad de suicidarse. Ambos estudios permiten esclarecer que el comportamiento suicida es un fenómeno que se debe atender a prontitud, la actualización e investigación

metodológica constante, así como la rigurosidad conceptual deben ser aristas permanentes para considerar.

Intervenciones "psicoterapéuticas" basadas en evidencia para el riesgo suicida en población autista

Es evidente la relación que hay entre el riesgo suicida y la población autista, sin embargo, son diversos los autores que evidencian la inexistencia de protocolos eficientes que puedan hacerle frente al comportamiento suicida en adultos autistas (Musich *et al*., 2024; Spain *et al*., 2022; Musich & Aragon-Daud, 2022). Pese a esto, se cuenta actualmente con algunas adaptaciones de variados marcos teóricos que pueden fraguar una problemática muy notoria en el contexto actual, entre ellos está la Terapia Sistemática, Terapia Focalizada en las Emociones, Terapia Cognitivo Conductual (TCC), mismas que pueden aminorar el riesgo de cometer suicidio (Musich *et al*., 2024).

Cabe aclarar que actualmente, el enfoque que predomina para esta población es la TCC, oxímoron conceptual hibrido que parte de supuestos teóricos diferentes incompatibles entre si (Ribes, 2023), sin embargo, poco se hace mención de la implementación de DBT en población autista, cuya evidencia empírica-científica la tiene considerada como la alternativa más potente para intervenir en esta población y poder embestir el riesgo suicida, principalmente en lo que compete a la "desregulación emocional" (Musich *et al*., 2024). A continuación, se hará una breve descripción de la funcionalidad de la DBT.

Dialectical Behavior Therapy (DBT) es un enfoque terapéutico creado por Marsha Linehan, diseñada en un principio para tratar a individuos con "Trastorno

Limite de la Personalidad" (Linehan, 1993; Vega & Sánchez, 2013). Tiene la intencionalidad de ser un tratamiento efectivo para aquellos individuos que experimentan en su día a día dificultades de "regulación emocional", y que además presentan comportamientos suicidas y autolesivos (Musich *et al*., 2024). Los autores antes mencionados hacen hincapié de lo trascendental que es el uso del Coaching Telefónico, técnica emanada desde DBT, para dar apoyo y soporte en situaciones de crisis, cuya intencionalidad es que los consultantes implementen las habilidades aprendidas en sesión, las llamadas telefónicas deben ser breves, aunque no aplica en todos los casos, especialmente cuando el consultante expresa abiertamente querer terminar con su vida. En personas autistas hay ciertos agravantes como lo son: problemas de regulación emocional, cuatro veces mayor en comparación con la población general, riesgo elevado en el comportamiento suicida, siendo la DTB muy beneficiosa para esta población (England-Mason, 2020; Charlton *et al*., 2020; Taylor *et al*., 2022).

Método

Participantes

Un estudiante del área de Humanidades, perteneciente a la Universidad Veracruzana, con diagnóstico de autismo, 20 años de edad, con ideación suicida. La aplicación se llevó a cabo en línea mediante el uso del formulario Google Forms.

Instrumento

Se utilizó el "*Inventario de Razones para Vivir*" de Marsha Linehan, compuesto por 48 ítems con 6 posibles respuestas, es una escala que se enfoca en las particularidades adaptativas que evitan que el individuo tome la decisión de

suicidarse. Se optó por la aplicación de un instrumento derivado de la DBT, por ser el marco teórico que mostró mayor evidencia empírica en población autista.

Resultados

En la *tabla 1* se muestran las soluciones al inventario "*Razones para vivir*" de Marsha Linehan. El sujeto del presente estudio mostró una puntuación de 206 puntos, el cual lo sitúa en el siguiente resultado: "*Usted tiene bastantes razones para aferrarse a la vida, por lo que, a pesar de las adversidades, resulta improbable que llegue a cometer suicidio*".

Tabla 1. *Solución al inventario "Razones para Vivir" de Marsha Linehan*

Puntuación total	**Resultado**
0-72 puntos	Su resultado en el test indica que no encuentra apenas razones para aferrarse a la vida, lo que se sitúa en una situación de alto riesgo para cometer suicidio.
73-144 puntos	Le cuesta encontrar razones para aferrarse a la vida y existe cierto riesgo que termine por enfrentarse la idea del suicidio.
144-216 puntos	Usted tiene bastantes razones para aferrarse a la vida por lo que, a pesar de las adversidades, resulta improbable que llegue a cometer suicidio.
216-288 puntos	Usted tiene múltiples razones para aferrarse a la vida. Puede estar tranquilo, no presenta apenas riesgo de cometer suicidio.

Fuente: Elaboración propia

Discusión

Es importante destacar que, de manera anecdótica, hace apenas un año, el sujeto del estudio mostraba indicios de ideación suicida y autolesiones (derivado de la frustración por la falta de entendimiento y comprensión de temas escolares). Esto último tiene relación en lo dicho por Figueroa *et al.* (2023), pues el comportamiento suicida en población autista no es únicamente una problemática de corte "médico-clínico", hay un fuerte vínculo con aspectos educativos, siendo en los espacios escolares donde se carece de especialistas preparados, mucho menos se cuenta con herramientas que posibiliten trabajar con población autista. Asimismo, por lo explicitado por Ruggieri (2022), ya que además de las dificultades que hay en la educación y etapa escolar, se hipercomplejiza la inserción laboral y el desarrollo social.

La metodología con mayor evidencia para el comportamiento suicida en población autista es la DBT, sin embargo, pese a que no hay protocolos-instrumentos que puedan medir con precisión el riesgo de suicidio, el sujeto estudiado fue evaluado con cinco instrumentos adicionales: *Positive and Negative Suicide Ideation (PANSI) Inventory* (Rodas-Vera *et al*, 2020); *Plutchik Suicide Risk Scale* (Suárez-Colorado *et al*, 2019); *Inventario de Resiliencia (SRI-25)* ante el Suicidio (Fachin, 2023); Scale for Suicide Ideation, SSI (Rangel-Garzón *et al*, 2015*); Suicide Orientation Scale ISO-30* (Valdés-García & González-Tovar, 2019), los cuales no se incluyen ni discuten sus datos por las discrepancias encontradas durante la elaboración del presente estudio, aunque en todas las escalas fue baja la probabilidad de cometer suicidio.

Conclusiones

En la presente investigación se esbozó que la población autista se caracteriza por presentar dificultades en la comunicación e interacción social, lo que incrementa la probabilidad de presentar autolesiones, ideación e intento suicida. Es imprescindible no desatender a esta población, por lo que, apelando a la honestidad intelectual, se debe mencionar que la Universidad Veracruzana carece de una rigurosidad metodológica que permita hacer frente al comportamiento suicida en estudiantes universitarios autistas.

Empíricamente, el uso del del coaching telefónico ha mostrado mucha trascendencia en casos de ideación e intento suicida, donde la "validación emocional" (mostrar al consultante que lo que le ocurre y siente es válido dentro de su contexto particular) y la paciencia son atenuantes a considerar. Es imprescindible precisar que varios estudiantes universitarios autistas sufren en su día a día por las dificultades de adaptabilidad (Toledo, 2025), reciben tratos y prácticas discriminatorias (Lemus *et al*, 2025), sus docentes "no los entienden" (Nassri & Martínez, 2025), presentan dificultades en el seguimiento de instrucciones (Alabdulaziz, 2024), tampoco la Universidad Veracruzana ha posibilitado que haya tutores sombra en aras de que esta figura no existe al interior de la misma, y han sido escasos los beneficios que la tutoría académica convencional ofrece a esta población. Y hay que ser claros, si llegase un estudiante universitario en silla de ruedas o que sufre ceguera a alguna institución de Educación Superior, y además se carece de infraestructura, los directivos tendrían sí o sí que ver la manera de construir una rampa o posibilitar un espacio con accesibilidad, toda vez que se aboga por la llamada inclusión, lo mismo tendría que suceder con los estudiantes universitarios autistas, capacitar y contratar tutores sombra, eso sería ser inclusivo. Esta situación

no debe ser desatendida, es injusto que los padres de familia tengan que pagar cuantiosas cantidades de dinero por un tutor o maestro sombra particular, así como se tiene acceso al seguro facultativo gratuito por pertenecer a una universidad pública, también debe ser que un derecho que los estudiantes tengan acceso a un tutor sombra en caso de requerirlo. La inclusión no basta con apalabrarla constantemente en medios digitales y paginas oficiales de la universidad, mucho menos ponerse la bandera de inclusión si en las acciones se muestra lo contrario, se deben posibilitar acciones en pro de los estudiantes universitarios en situación de discapacidad, además de crear alianzas con las empresas para que puedan estar inmersos en el ámbito laboral una vez egresen de la universidad.

Investigaciones futuras, principalmente en el contexto actual de la Universidad Veracruzana, deben ir orientadas a comprender mejor el fenómeno del autismo y el comportamiento suicida, capacitar personal especializado que pueda trabajar con estudiantes universitarios autistas, permitiendo detectar aquellos marcadores de riesgo suicida, buscando la creación de algún protocolo basado en evidencia que pueda ser utilizado en los estudiantes y que posibilite un decremento en el comportamiento suicida, siendo sumamente relevante reconfigurar el "*Protocolo para Garantizar y Promover el Ingreso, Permanencia y Egreso del Alumnado con Discapacidad en la Universidad Veracruzana*", pues carece completamente de rigurosidad conceptual, apela al eclecticismo teórico en lo que compete a "lo psicológico", carece de estrategias pertinentes y con fuerte respaldo empírico para el ámbito educativo, aunque lo que si hace, de manera desatinada, es patologizar, trastornar y psiquiatrizar el comportamiento autista, trayendo como consecuencia "encasillar" a la persona con dicho diagnóstico, imposibilitándolo de un correcto desenvolvimiento académico y personal.

Referencias

'Halloran, L., Coey, P., & Wilson, C. (2022). Suicidality in autistic youth: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 93*, 102144. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2022.102144

Alabdulaziz, M. (2024). The Effects of Using Video-Based Instruction in Solving Fraction Computations of Students with Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Instruction, 17(1)*, 437–460. Retrieved from https://e-iji.net/ats/index.php/pub/article/view/514

Al-Halabí, S. & Fonseca-Pedrero, E. (2023). Manual de Psicología de la Conducta Suicida. Pirámide. *Psicothema*,

Al-Halabí, S., & Fonseca-Pedrero, E. (2021). Suicidal behavior prevention: The time to act is now. *Clínica y Salud*, *32*(2), 89-92.

Baños-Chaparro, J. (2021). Comportamiento suicida en el trastorno del espectro autista. *Revista Española de Discapacidad, 9(1)*, pp. 285-294.

Cassidy, S., Bradley, L., Shaw, R., & Baron-Cohen, S. (2018). Risk markers for suicidality in autistic adults. *Molecular autism, 9*, 42.

Cassidy, S., Cogger-Ward, H., & Rodgers, J. (2021). Development and validation of the suicidal behaviours questionnaire–autism spectrum conditions (SBQ-ASC). *Molecular Autism, 12*, 54. https://doi.org/10.1186/s13229-021-00449-3

Charlton, A., Smith, I., Mazefsky, C. & White, S. (2020). The role of emotion regulation on co-occurring psychopathology in emerging adults with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 50*(7), 2585–2592.

England-Mason, G. (2020). Emotion regulation as a transdiagnostic feature in children with neurodevelopmental disorders. *Current Developmental Disorders Reports, 7*, 1–9.

Fachin, D. (2023). *Ideación suicida y resiliencia ante el suicidio, en adolescentes de dos Instituciones Educativas Privadas del distrito de Puente Piedra 2022*. [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo].

Figueroa, C., Guajardo, C., Guillén, V., Vitali, M., Lagos, C., Huentemil, S. & Rifo, V. (2023). Social Interactions, Bullying, and Suicidal Behavior in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Revista Chilena De Fonoaudiología*, *22*(1), 1–10.

Flores, L. & Ricaldi, M. (2023). *Relación entre suicidio y Trastorno del Espectro Autista: Una revisión aplicada*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Lima].

Guevara-Tirado, A. (2025). Perfil de consumo de sustancias psicoactivas asociadas a niveles de riesgo de comportamiento suicida en adolescentes argentinos. *Revista Facultad Nacional De Salud Pública, 43*, e358005. https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.e358005

Jackson, S. L. J., Hart, L., Brown, J. T., & Volkmar, F. R. (2018). Brief report: Self-reported academic, social, and mental health experiences of post-secondary students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*(3), 643–650. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3315-x

Kolves, K. *et al*. (2021). Assessment of suicidal behaviors among individuals with autism spectrum disorder in Denmark. *JAMA Netw Open, 4*(1), e2033565.

Kõlves, K., Fitzgerald, C., Nordentoft, M., Wood, S. J., & Erlangsen, A. (2021). Assessment of suicidal behaviors among individuals with autism spectrum disorder in Denmark. *JAMA Network Open, 4*(1), e2033565. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.33565

Kyrtsopoulou, S., & Fragkos, S. (2025). Presentación de un estudio de caso de un estudiante en el espectro del autismo a la luz del Trabajo Social en una escuela. *Itinerarios De Trabajo Social, (5)*, 60–67. https://doi.org/10.1344/its.i5.46649

Lemus, B., Domínguez, M., Ruiz, M., Anguiano, A., Calderón, E. & Noriega, R. (2025). Estigma ante Personas con Trastorno del Espectro Autista en Personas de Morelia, Michoacán. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano , 6(1)*, 677–696. https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i1.503

Linehan, M. (1993). Skills training manual for treating borderline personality disorder. Guilford Press.

llanes, L., Pertossi, A. & González, Z. (2014). Diagnóstico prenatal no invasivo. *Revista Médica Clínica Las Condes, 25(6)*, 887-893. https://doi.org/10.1016/S0716-8640(14)70635-2

Mournet, A., Wilkinson, E., Bal, V. & Kleiman, E. (2023). A systematic review of predictors of suicidal thoughts and behaviors among autistic adults: Making the case for the role of social connection as a protective factor. *Clinical Psychology Review*, *99*, 102235.

Musich, F., & Aragon-Daud, A. (2022). Adaptaciones de las terapias psicológicas para adultos con Trastornos del Espectro Autista sin Discapacidad Intelectual. *Vertex Revista Argentina de Psiquiatría, 33*(157), 44-50.

Nassri, A. & Martínez, J. (2025). La Praxis del Docente Universitario desde la Experiencia de Estudiantes con Autismo y Discapacidad Visual. Ciencia Latina *Revista Científica Multidisciplinar, 9(1)*, 1900-1918. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15962

Newell, V., Phillips, L., Jones, C., Townsend, E., & Richards, C. (2023). A systematic review and meta-analysis of suicidality in autistic and possibly autistic people without co-occurring intellectual disability. *Molecular Autism, 14*, 10. https://doi.org/10.1186/s13229-023-00544-7

O'Halloran, L., Coey, P., & Wilson, C. (2022). Suicidality in autistic youth: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, *93*, 102144.

Orta, F. (2024). *La Conducta Suicida en Personas con TEA: una Revisión Paraguas*. [Tesis de maestría, Universidad de Oviedo].

Ortega, M. (2018). Comportamiento Suicida. Reflexiones críticas para su estudio desde un sistema psicológico. *Qartuppi*.

Pinargote, D. & Tapia, W. (2025). Effectiveness of dialectical behaviour therapy in patients with suicidal behaviour: a systematic review. *Revista PSIDIAL: Psicología y Diálogo de Saberes, 4(l)* 18-35. https://doi.org/10.33936/psidial.v4i1.7349

Quinde, D. (2024). *Desarrollo de las habilidades sociales para un estudiante de básica superior con autismo*. [Tesis de maestría, Universidad Estatal Península de Santa Elena].

Rangel-Garzón, C; Suárez-Beltrán, M. & Escobar-Córdoba, F. (2015). Escalas de evaluación de riesgo suicida en atención primaria. *Rev. fac. med, 63(4)*, pp.707-716.

Ribes, E. (2008). Psicología y salud. Un análisis conceptual. Trillas.

Ribes, E. (2023). Teoría de la Psicología: Reflexiones últimas. Co-presencias.

Rodas-Vera, N., Toro, R. & Flores-Kanter, P. (2020). Positive and Negative Suicide Ideation (PANSI) Inventory: Psychometric Properties in Peruvian University Students. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP. 60(3).* 27-39.

Ruggieri, V. (2020). Autismo, depresión y riesgo de suicidio. *MEDICINA - Suplemento II, 80(2): 12-16*

Ruggieri, V. (2022). El autismo a lo largo de la vida. *MEDICINA - Suplemento II, 80(3): 2-6*

Ruggieri, V. (2024). Autismo y camuflaje. *MEDICINA, 84(1),* 37-42.

Sandoval, M. & Núñez, A. (2025). Percepción de apoderados de estudiantes con autismo acerca del rol de Fonoaudiólogo. *European Public & Social Innovation Review, 10*, 1–14. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1010

Spain, D., Musich, F. M., & White, S. W. (Eds.). (2022). *Psychological therapies for adults with autism*. Oxford University Press.

Suárez-Colorado, Y., Palacio, J., Caballero, C. & Pineda, C. (2019). Adaptation, construct validity and reliability of the Plutchik suicide risk scale in colombian adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *51*(3), 145-152.

Taylor, L., Neophytou, E., Johnston, K. (2022). Dialectical Behavior Therapy. Psychological Therapies for Adults with Autism. Oxford University Press.

Tick, B., Colvert, E., McEwen, F., Stewart, C., Woodhouse, E., Gillan, N., Hallet, V., Lietz, S., Garnet, T., Simonoff, E., Ronald, A., Bolton, P., Happé, F.yRijsdijk, F. (2016). Autism spectrum disorders and other mental health problems: Exploring etiological overlaps and phenotypic causal associations. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry,55(2)*, 106-113. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2015.11.013

Toledo, N. (2025). *Rutas y protocolos para la inclusión educativa de estudiantes con autismo grado 1 en la Universidad Nacional de Chimborazo*. (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de Chimborazo.

Universidad Veracruzana (2024). Protocolo para Garantizar y Promover el Ingreso, Permanencia y Egreso del Alumnado con Discapacidad en la Universidad Veracruzana.

Valdés-García, K. & González-Tovar, J. (2019). Análisis Confirmatorio de la Escala de Orientación Suicida ISO-30 en una muestra de adolescentes de Coahuila, México. *Revista de psicología y ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, *10*(2), 11-29.

Vega, I. & Sánchez, S. (2013). Terapia dialéctico conductual para el trastorno de personalidad límite. *Acción Psicológica*, *10*(1), 45-56.

METODOLOGÍAS CRÍTICAS Y REDES SOCIALES PARA PROMOCIÓN DE LA ACTIVIDAD FÍSICA EN LA SOCIEDAD DE HERMOSILLO, MÉXICO

CRITICAL METODOLOGIES AND SOCIAL NETWORKS FOR PROMOTING PHYSICAL ACTIVITY IN THE SOCIETY OF HERMOSILLO, MEXICO

Jesús Enrique Mungarro Matus
Escuela Normal de Educación Física "Prof. Emilio Miramontes Nájera"
enrique.mungarro@gmail.com

Fecha de recepción: 15 de enero de 2025
Fecha de aceptación: 30 de enero de 2025

Resumen:

Se utilizó la metodología muestra comunitaria-reflexiva montando un escenario en banquetas y aceras peatonales de Hermosillo, México en la que participaron estudiantes de la Licenciatura en educación física, quienes a través de diversos estands vivenciales difundieron los efectos adversos que tiene el sedentarismo y la inactividad física en la salud de las personas, contrastando con los beneficios que provoca la práctica sistemática de actividad física. Se trata de un estudio sustentado en la investigación-acción, cuya intención fue provocar cambios en la percepción de la sociedad hermosillense hacia la ejercitación como una alternativa para desarrollar estilos de vida saludables. La muestra comunitaria fue acompañada por la viralización de la actividad en redes sociales como Facebook e Instagram. Los datos generados en redes sociales fueron analizados en el software Atlas-ti23. Los resultados muestran un impacto positivo en la comunidad

https://doi.org/10.68951/kv3z-3bks

manifestado a través del número de reproducciones y de los sentimientos positivos encontrados en los “posts” de Facebook.

Palabras clave: Actividad física, sedentarismo, salud, redes sociales, sociedad

Abstract

The community-reflective sampling methodology was used, setting up a stage on sidewalks and pedestrian walkways in Hermosillo, Mexico, in which students from the Bachelor's Degree in Physical Education participated. Through various experiential stands, they disseminated the adverse effects that a sedentary lifestyle and physical inactivity have on people's health, contrasting them with the benefits caused by the systematic practice of physical activity. This is a study based on action-research, whose intention was to provoke changes in the perception of Hermosillo society towards exercise as an alternative to develop healthy lifestyles. The community sample was accompanied by the viralization of the activity on social networks such as Facebook and Instagram. The data generated on social networks were analyzed in the Atlas-ti23 software. The results show a positive impact on the community, manifested through the number of reproductions and the positive feelings found in the Facebook posts.

Keywords: Physical activity, sedentary lifestyle, health, social networks, society

Introducción

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) el factor común en el desarrollo de la obesidad, diabetes, cardiopatías y demás enfermedades no transmisibles se puede asociar con el sedentarismo, el cual, se ha convertido en uno de los mayores problemas de salud pública a nivel mundial. “La falta de actividad física, combinada con un estilo de vida cada vez más tecnológico y urbanizado, está contribuyendo a una crisis de salud que afecta a personas de todas las edades" (OMS, 2020, P. 15). Destacando que, este fenómeno se agudiza por el incremento de opciones laborales con bajo desgaste energético, así como, por el incremento en las horas dedicadas a juegos electrónicos y consumo de comida rápida con alto valor calórico y poco valor nutricional.

Esta pandemia silenciosa ha provocado grandes estragos en la sociedad mundial, principalmente por el impacto en la salud y bienestar de las personas, que afecta la productividad laboral, incrementa los gastos en medicamentos, gastos hospitalarios y consecuencias fatales como invalidez física o la muerte.

Las cifras actuales de la Encuesta de Salud y Nutrición (ENSATU) 2020-2023 indica que 5.7 millones de escolares de 5 a 11 años padecen obesidad, en tanto que 10.4 millones de estudiantes de 12 a 19 años padecen esta enfermedad. Asimismo, el 70% de los escolares y 50 % de los adolescentes no desarrollan actividad física. La obesidad de infantil en México tiene la prevalencia más alta, ocupando los primeros lugares a nivel mundial. Por su parte, el 36.9% de la población adulta padece de obesidad y esta cifra tenderá a incrementarse al 45% en 2030, representando un problema de salud pública que pondrá en riesgo la seguridad nacional.

Con la finalidad de contrarrestar esta situación, diversos organismos gubernamentales han planteado sendas campañas para mejorar el nivel de actividad física de la población, sin embargo, en el ámbito de lo social estas formas de comunicación sobre la actividad física y deportiva no han tenido el impacto esperado en los últimos sexenios de gobierno. De acuerdo con Valverde (2023), la actividad física y deporte no se han utilizado de manera adecuada para hacer política, sino que al contrario, se han tergiversado las estrategias de comunicación social y comunicación gubernamental en este tema. Se ha desviando el mensaje sobre los beneficios de la actividad física y el deporte en los ciudadanos, quedando solo en vagas promesas de campaña que rara vez se traducen en acciones reales por parte del gobierno. Ejemplo de ello, son los programas de activación física del gobierno de Fox, la Ley de Cultura Física y Deporte de Calderón, los programas de clubes escolares del gobierno de Peña, las escuelas de formación deportiva del Gobierno de López, entre otros.

En septiembre del 2024 se publicó un punto de acuerdo en el H. Congreso de la Unión en donde se estipuló que la activación física se debe implementar en todas las entidades federativas por especialistas del área, lo anterior en vinculación con los contenidos y procesos de desarrollo del aprendizaje del Campo Formativo "*de lo Humano y lo Comunitario*", y del Eje articulador *"Vida Saludable"* del plan de estudios para la educación Preescolar, Primaria y Secundaria (H. Congreso de la Unión, 16 agosto de 2024). De manera adicional la Secretaría de Educación Pública emprendió una intensa campaña para erradicar la venta y consumo de alimentos chatarra en todos los establecimientos educativos del país a partir del 30 de marzo del 2025 (D.O.F., 30 septiembre, 2024).

Se podría inferir que, hasta el momento, las campañas gubernamentales para incentivar la práctica de actividades físicas y el desarrollo de estilos de vida saludable han adolecido del mensaje adecuado hacia los ciudadanos. Se han minimizado los efectos negativos del sedentarismo y poco se ha hecho para implementar y sostener programas que promuevan la actividad física en las comunidades. Por esta razón, se consideró pertinente explorar las reacciones de los ciudadanos frente a la problemática que a continuación se plantea.

Pregunta de investigación

¿Qué impacto pueden tener las metodologías críticas en la modificación de percepciones, creencias, actitudes y hábitos de la sociedad hermosillense sobre los efectos del sedentarismo y las Enfermedades No Transmisibles (ENT), así como los posibles beneficios de la actividad física para aminorar dichos efectos?

Objetivos

1. Indagar el nivel de penetración de una muestra comunitaria reflexiva sobre el impacto del sedentarismo y/o la actividad física en la salud de la sociedad de Hermosillo, México
2. Describir los conceptos y sentimientos más recurrentes expresados en redes sociales por el público hermosillense al visualizar una muestra comunitaria reflexiva sobre el impacto del sedentarismo o la actividad física en el organismo

Aproximación teórica

Creencias: Desde la psicología el concepto de "creencias" hace referencia a las afirmaciones subjetivas que los individuos consideran como verdaderas, dichas

afirmaciones son influenciadas por experiencias pasadas, por el entorno sociocultural y los procesos cognitivos de las propias personas. Las creencias desempeñan un papel crucial en la interpretación de la realidad por la forma en que afectan a las emociones, las conductas y percepciones de la misma persona y del mundo. Las creencias se pueden construir mediante procesos racionales y parten de las vivencias de la persona, aunque también se pueden generar mediante procesos automáticos o por la influencia del grupo cultural al que se pertenece (Baron & Byrne, 2016).

Actitud: se refiere a la predisposición mental o disposición aprendida hacia ciertos objetos, ideas, personas o situaciones que se expresan a través de valoraciones favorables o desfavorables. Las actitudes son resultado de experiencias anteriores, influencias sociales y procesos cognitivos, están soportadas por tres elementos principales: 1) el cognitivo (pensamientos y creencias); 2) el afectivo (emociones y sentimientos); 3) el conductual. (Allport, 1934).

Hábitos: De acuerdo con Duhigg (2020), los hábitos son conductas que se desarrollan mediante la repetición frecuente en escenarios concretos hasta realizarse de manera automática. Un hábito está fuertemente arraigado cuando el organismo ejecuta la misma respuesta, incluso sin una intención voluntaria. Los ejemplos más comunes de hábitos son comer a cierta hora, tomar café a una hora específica o ejercitarse en cierto momento del día.

Mecanismos de persuasión: Fishbein y Ajzen (2010) en su teoría de la acción razonada y la teoría del comportamiento planeado, sugieren que los mecanismos de persuasión para la modificación de conductas se logran principalmente influyendo en tres componentes clave: 1) las actitudes hacia el comportamiento; 2) las normas subjetivas; y 3) el control percibido. Los anteriores componentes definen la intención

de las personas para ejecutar un comportamiento específico, lo cual, a su vez, influye en la conducta real.

Redes sociales: Según Veletsianos (2016) y otros autores, las redes sociales como *Facebook* e *Instagram* son plataformas digitales en donde los usuarios pueden interactuar, diseñar y compartir contenido, además en ese entorno virtual pueden crear una identidad digital. El incremento exponencial de la comunicación e interacción en las redes sociales presenta también grandes desafíos a los usuarios, entre los más importantes se encuentran la gestión de la privacidad y la viralización de contenidos que pueden afectar en las creencias y conductas de los usuarios.

Metodologías críticas para el cambio social (MCCS): según Hagen (2019, octubre, 18) se trata de enfoques investigativos prácticos cuyo objetivo es provocar el autocuestionamiento, el análisis y la reflexión por parte de las personas, esto con la finalidad de transformar estructuras de poder, visibilizar las injusticias en la sociedad o combatir algunas creencias sobre temas específicos. Las metodologías críticas no se quedan solamente en la investigación de los fenómenos sociales, sino que, plantean mecanismos activos para el cambio o transformación de alguna situación, pensamiento o creencia. Algunas de las metodologías críticas más utilizadas son: 1) metodologías decoloniales; 2) Feminismo crítico; 3) educación popular y 4) la investigación acción participativa (IAP). Sustentamos nuestro trabajo en esta última, ya que en la IAP la comunidad participa no solo como objeto de investigación, sino que, interviene activamente para generar conocimiento y lograr transformaciones sociales. En resumen, las técnicas comunitarias son metodologías con las que se interviene a nivel psicosocial y mediante un proceso educativo se pueden desarrollar las potencialidades del individuo, de los grupos y de las comunidades con el objetivo

de mejorar sus condiciones de vida. Para profundizar en este rubro se han realizado diversas investigaciones sobre las creencias relacionadas con el estilo de vida en diversas comunidades.

Arrivillaga & Salazar (2005), desarrollaron una investigación con 754 estudiantes universitarios en Colombia, los autores exploraron las creencias en salud a partir del estilo de vida, desagregando las siguientes categorías: 1) condición, actividad física y deporte; 2) tiempo de ocio; 3) autocuidado y cuidados médicos; 4) consumo de alcohol, tabaco y otras drogas; 5) sueño. Los resultados se contrastaron con el modelo de creencias en salud (Hochbaum, 1958, Rosenstock, 1990); la teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen (1990) y el modelo de adopción de precauciones (Weistein, 1980). Los resultados indican creencias favorables muy altas hacia la salud y la práctica de actividad física, la categoría menos favorable fue la del sueño.

En otro contexto Vskub & Dinesh (2023, noviembre 1) exploraron que mantener una buena salud y forma física podría tener un impacto positivo en las personas y la sociedad al promover valores y conductas éticas. Para recopilar datos utilizaron cuestionarios que fueron aplicados a un grupo etario diverso (jóvenes, adultos en edad media y adultos mayores), los factores que se examinaron fueron la actividad física, la nutrición y el bienestar. También evaluaron los valores morales, empatía y amabilidad de los participantes. Los resultados indican que, la participación en prácticas saludables y fitness mejoran considerablemente la autodisciplina, la autoestima y el bienestar general de las personas.

También Pawłowski, Goniewicz, Goniewicz & Lasota (2018, December 21) exploraron la importancia que tiene el estilo de vida como uno de los factores de

mayor influencia en la salud de las personas, identificando que, las enfermedades cardiacas representan uno de los principales riesgos en la Unión Europea, responsable del 40% de las muertes. Los autores aluden a la necesidad de educar a las personas para que tomen elecciones adecuadas de comportamiento y estilos de vida por la alta influencia qué tienen sobre la salud. A dichas elecciones le denominan pro-salud. Las actitudes saludables representan todos los sentimientos, emociones, creencias y opiniones que expresan las personas sobre la salud, ubicándolas como un alto valor en sus vidas. Los resultados del estudio indican que, la actitud idónea hacia la salud es una postura estricta de la gente respecto a la practica diaria de ejercicio físico acompañada de recomendaciones científicas sobre su realización, una motivación constante y planes de acción específicos. Las conclusiones manifiestan que la modificación de actitudes hacia la practica del ejercicio físico y la vida saludable se basa en la fijación de conductas positivas y la eliminación de conductas negativas para la salud.

En lo que respecta a la utilización de redes sociales para la promoción de la actividad física, Duregon, et al (2022, agosto, 9), realizaron una revisión sistemática y meta-análisis a través del esquema prisma, con el cual, analizaron 18 estudios relacionados con el tema. Los hallazgos indican que en 11 estudios se demostró que el uso de *Facebook* puede ayudar a mejorar de manera importante la cantidad de horas que las personas dedican a la actividad física y a la mejora de otros indicadores que inciden en la capacidad cardiovascular, los niveles de composición corporal y el apoyo social.

En general, los estudios revisados indican que promover creencias y actitudes positivas hacia la practica de actividad física constante y fomentar estilos de vida

saludable a través de las plataformas electrónicas y redes sociales, pueden tener un impacto positivo en la sociedad, al fomentar comportamientos más éticos y compasivos sobre el cuidado del cuerpo.

Metodología

***Enfoque*:** se trata de un estudio exploratorio con enfoque cualitativo para el cual se empleó como técnica la investigación acción (Lewin, 1973), que de acuerdo con Kemmis (1988), tiene como fin principal mejorar la realidad vivida, evaluando ciertas situaciones para modificar la realidad desde la realidad misma.

Como estrategia se implementó la muestra comunitaria- reflexiva a la cual denominamos: "El banquetazo- ENEF", en donde se combinó la intervención de estudiantes mediante estaciones activas problematizadoras. Estrategias de este tipo se han utilizado en trabajo social para facilitar la creación de intervenciones adaptadas a las características socioculturales de una comunidad, incitando a la participación de sus integrantes en algún proceso específico. En enfermería también se ha utilizado para la identificación de factores de salud pública y diseñar acciones preventivas, educativas o de intervención que atiendan los problemas de salud de un grupo social determinado (Glanz et al., 2008, Montero, 2006).

Participantes: se recuperaron datos de 40 lectores del imparcial en línea que publicaron comentarios sobre la muestra comunitaria reflexiva observada a través de redes sociales.

Escenario: la muestra se presentó en el boulevard Solidaridad, frente a la Escuela normal de educación física de Sonora y fue difundida a través de una transmisión en vivo por Facebook e *Instagram* el 16 de octubre del 2024**.**

Implementación/ instrumentación

Para que la muestra comunitaria-reflexiva tuviese una mayor penetración en la sociedad se desarrolló en espacios públicos con alta afluencia vehicular y/o peatonal, además se incorporaron algunos elementos para diversificar el estímulo visual y auditivo de los espectadores. Para tal efecto los estudiantes montaron distintas estaciones en las que representaron los siguientes procesos: a) las enfermedades mórbidas y muerte; b) el acercamiento al ejercicio físico; c) la práctica de ejercicio vigoroso; d) estado óptimo de salud.

Materiales: se utilizaron camillas para simular espacios hospitalarios, personas en sillas de ruedas, tumbas de cementerio para señalar la muerte como resultado final de las enfermedades no transmisibles, material de ejercitación (balones medicinales, cuerdas para saltar, ligas, escaleras); Además el escenario principal estuvo ambientado con lonas ilustrativas sobre los efectos del sedentarismo en la salud, la buena alimentación, el descanso y la relajación, etc.

Para reforzar la emisión de mensajes al púbico se utilizó un potente equipo de sonido y un locutor, mismo que lanzó consignas sobre el impacto negativo del sedentarismo y la necesidad de desarrollar estilos de vida saludable a través del ejercicio físico sistemático, la alimentación adecuada y el descanso. La muestra comunitaria reflexiva fue grabada y transmitida en vivo en su totalidad a través de las redes sociales *Facebook – live* e *Instagram,* además fue difundida en medios de comunicación como *el Imparcial y* el *periódico la I. (El imparcial, sección Metro, 16 octubre, 2024).*

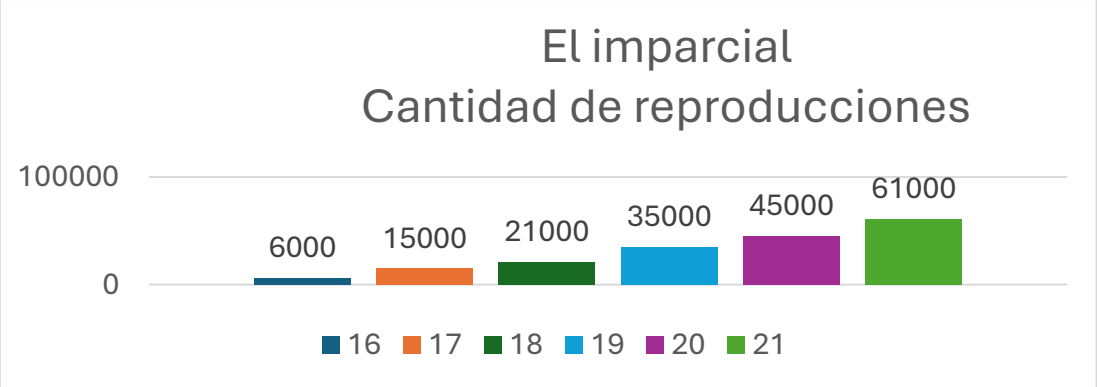
Procedimiento para el análisis de datos

Se revisó y graficó la cantidad de reproducciones alcanzadas durante una semana de exposición en el portal *"El imparcial en línea"* (16 octubre del 2024). Ver video: https://fb.watch/vx9OoMFyw_/. Se contabilizó la cantidad de reproducciones del evento a través de *Facebook- live*. Después se retomaron los comentarios o "*post"* colocados por los lectores o visitantes de dicho sitio para analizarlos en el *software* Atlas-ti23, utilizando el comando *"análisis de conceptos"*, ubicando los conceptos principales en una nube de palabras. Finalmente se aplicó el comando *"análisis de emociones"*, identificando las emociones positivas, neutras y negativas que emergieron de los comentarios colocados por los lectores en el portal del periódico *El Imparcial.com.mx*

Resultados

Sobre la capacidad de las redes sociales para la difusión de *El banquetazo-ENEF* se observó que fue positiva, ya que, la cantidad de reproducciones del vídeo se incrementó de manera exponencial desde el primer día de difusión en el portal *"El imparcial en línea"*, alcanzando 6,000 reproducciones, el segundo día subió a 15,000 reproducciones, el tercer día a 25,000 reproducciones; terminando con 61,000 reproducciones el quinto día (21 octubre del 2024).

Figura 1. Cantidad de reproducciones por día del video *El Banquetazo-ENEF* transmitido a través del portal de *El Imparcial en línea*, del 16 al 21 de octubre de 2024.



Fuente: Elaboración propia con datos de El Imparcial (2024).

En la parte inferior se puede observar el gráfico recuperado de *El imparcial en línea* con la finalidad de mostrar el impacto real de la actividad en redes sociales, llegando al 6.4% de la población total de Hermosillo, estimada en 936,000 personas de acuerdo a los últimos datos del Instituto Nacional de Geografía Estadística e Informática (INEGI, 2020).

Imagen 1. Estadística final de reproducciones del video *"#Hermosillo | Alumnos de Escuela Normal de Educación Física"* transmitido por *El Imparcial* a través de su portal en línea.

Fuente: El Imparcial (2024, 21 de octubre). Recuperado de https://fb.watch/vx9OoMFyw_/

También se cuantificó la cantidad de reproducciones de la transmisión de Facebook live publicada en la página personal del investigador en donde se encontró que durante el primer día se realizaron 800 reproducciones, 1500 el segundo día, 2200 el tercer día, hasta alcanzar un total de 3700 durante el sexto día. En lo que corresponde al análisis de conceptos, se identificaron los siguientes conceptos con mayor presencia en el discurso de los lectores: *excelente* con 610 menciones; trabajar con 420 menciones; activación con 210 menciones; activación con 189 menciones; proyección con 150 menciones.En la reconstrucción del discurso, se puede destacar que al público le pareció una actividad excelente para mostrar la forma en que se debe trabajar la educación física a través de la activación y que puede ser una forma importante de proyección hacia la comunidad sobre los beneficios que entraña esta disciplina para mantener una vida saludable.

Figura 2. Principales conceptos identificados en los comentarios de Facebook sobre la muestra comunitaria *El Banquetazo-ENEF*. Las palabras más recurrentes fueron “excelente”, “trabajar”, “activación” y “proyección”.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis realizado con Atlas. Ti 23.

En el análisis de sentimientos realizado con el software *Atlas.ti 23*, se identificaron 27 frases con contenido positivo respecto a la muestra comunitaria reflexiva. La mayoría de estos comentarios aludían a la importancia de desarrollar este tipo de actividades en beneficio de la comunidad, así como a la necesidad de fomentar la activación física y de que el gobierno atienda estas problemáticas. Ejemplos representativos incluyen:

"Excelente proyección y concientizar a la sociedad con la activación física, punto importante en la reducción de los riesgos de salud personal... Muchas felicidades por la participación de todos los maestros y que sea el inicio de otros proyectos más." (Participante 1, masculino)

"Muchas felicidades y excelente iniciativa, espero que se sumen más jóvenes para apoyar el banquetazo." (Participante 2, hombre)

Asimismo, se registraron siete frases clasificadas como sentimientos neutros, principalmente en forma de mensajes de aliento o comentarios personales, como los siguientes:

"Lucen muy bien en el evento." (Participante 3, mujer)

"Adelante chicos, ustedes pueden." (Participante 4, hombre)

Finalmente, se identificaron cuatro frases con sentimientos negativos. Estas expresaron escepticismo o críticas hacia el evento y sus participantes, por ejemplo:

"Algunos no tienen cuerpo atlético, nada más ordenarán a los niños y se pondrán cachetones al egresar, ni al caso la actividad." (Participante 5, masculino)

"Pero luego que agarren plaza se van a vengar de los niños y les van a poner una chinga." (Participante 7, masculino)

Discusión de resultados

Respecto al nivel de impacto que tuvo la difusión de la muestra comunitaria reflexiva "El banquetazo" en la sociedad hermosillense, se encontró que, dicho impacto fue positivo, cuantificado a través de las 61,000 reproducciones alcanzadas en cinco días, confirmando que, la utilización de las redes sociales como *Facebook* e *Instagram* son los medios más idóneos para la viralización de contenidos educativos dirigidos a la sociedad, resultando más eficaces que los medios tradicionales, como las demostraciones públicas al interior de los centros educativos a los que asisten pocas personas. Se concuerda en este sentido con Duregon, et al (2022, agosto, 9), sobre la importancia que revisten las redes sociales y dispositivos para la difusión y democratización del conocimiento en la sociedad, particularmente el relacionado con la promoción de la actividad física y la salud. Además, se demostró que la utilización de escenarios poco convencionales (como la vía pública) y materiales alusivos a la temática, son de alta relevancia para el montaje y desarrollo de muestras de este tipo, ya que tienen mayo impacto visual en los transeúntes, colocando en el imaginario social los principales conceptos y sentimientos de cambio.

En cuanto a las expresiones recuperadas de los propios internautas respecto a la muestra "El Banquetazo-ENEF", se encontró el predominio de sentimientos positivos, con lo cual, se infiere que la actividad tuvo una penetración efectiva en el imaginario colectivo, razón por la cual, se debe mejorar y reforzar este tipo de estrategias para la promoción de estilos de vida saludables en la comunidad. Este resultado concuerda con los hallazgos realizados en los Estados Unidos por Tricás-

Vidal (2022, noviembre 1), quien reportó una mayor participación y adherencia a la actividad física por las personas que se contactan a través de redes sociales como el *Instagram* para dar seguimiento a las actividades de ejercitación.

De igual manera se coincide con Pawłowski, Goniewicz, Goniewicz & Lasota (2018, diciembre, 21), respecto a la necesidad de educar a la sociedad sobre la importancia de tomar decisiones adecuadas en pro de la salud, esto con la finalidad de que establezcan patrones de comportamientos positivos y desplacen los comportamientos que son dañinos para una vida sana, como el sedentarismo y la falta de ejercicio.

Conclusiones

En general la participación activa de los actores (estudiantes), la difusión a través de redes sociales, el espacio público y los materiales utilizados, son más efectivos para muestras comunitarias destinadas a la promoción de la actividad física y la salud que las campañas tradicionales que se desarrollan y diluyen al interior de las instituciones, sin impactar de manera adecuada a la sociedad.

En este sentido, es importante considerar que las campañas publicitarias de los programas que promueven la salud, no funcionan por si solas. Para lograr cambios en la mentalidad colectiva se requiere de esquemas de persuasión efectivos que coloquen a la sociedad en una disyuntiva: Activarse físicamente adoptando estilos de vida saludables o padecer los estragos de las enfermedades no transmisibles y posiblemente la muerte prematura.

La sinergia entre las Instituciones de Educación Superior, la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Salud, podría resultar importante para el diseño

de estrategias de intervención comunitarias novedosas que ayuden a atender la pandemia de obesidad y enfermedades no transmisibles que aquejan a México.

Referencias

Allport, G. W. (1935). *Actitudes.* En C. Murchison (Ed.), *Manual de psicología social* (pp. 798–844). Prensa de la Universidad de Clark.

Arrivillaga, M., & Salazar, M. (2005). Creencias relacionadas con el estilo de vida de jóvenes latinoamericanos. *Psicología Conductual, 13*(1), 19–36. https://acortar.link/SObRNH

Baron, R. A., & Byrne, D. (2016). *Psicología social* (12.ª ed.). Pearson Educación.

Cámara de Diputados de la LXVI Legislatura. (2024, julio 24). *Punto de acuerdo exhorto a la Secretaría de Salud y Secretaría de Educación para reforzar las campañas de activación física en las entidades federativas*. https://acortar.link/neI9wP

Diario Oficial de la Federación. (2024, septiembre 30). *Acuerdo mediante el cual se establecen los lineamientos generales a los que deberán sujetarse la preparación, la distribución y el expendio de los alimentos y bebidas preparados, procesados y a granel, así como el fomento de los estilos de vida saludables en alimentación, dentro de toda escuela del Sistema Educativo Nacional*. https://n9.cl/y130u6

Duhigg, C. (2020). *El poder de los hábitos*. Red Universitaria Virtual Internacional. https://n9.cl/0srmw

Duregon, F., Bullo, V., Di Blasio, A., Cugusi, L., Pizzichemi, M., Sciusco, S., & Bergamin, M. (2022). The role of Facebook® in promoting a physically active lifestyle: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental*

Research and Public Health, 19(16), 9794. https://doi.org/10.3390/ijerph19169794

El Imparcial. (2024, octubre 16). *El banquetazo ENEF*. https://fb.watch/vx9OoMFyw_/

Fals-Borda, O., & Rahman, M. A. (Eds.). (1991). *Acción y conocimiento: Rompiendo el monopolio con la investigación-acción participativa*. Apex Press. https://n9.cl/pd91q

Fishbein, M. (1990). Aids and behavior change: An analysis based on the theory of reasoned action. *Revista Interamericana de Psicología, 24*(1), 39–55.

Glanz, K., Rimer, B. K., & Viswanath, K. (Eds.). (2008). *Health behavior and health education: Theory, research, and practice* (4.ª ed.). Jossey-Bass.

Hagen, A. (2019, octubre 18). How to engage in practices of critique? From a universal conception of the good life to the contestation of universals. *Krisis: Journal for Contemporary Philosophy, 39*(1), 115–124. https://doi.org/10.21827/krisis.39.1.36256

Hochbaum, G. M. (1958). Public participation in medical screening programs: A socio-psychological study. *Public Health Service Publication* No. 572.

Katzmarzyk, P. T., & Friedenreich, C. (2018). Sedentarismo y salud: Evolución y actualización de paradigmas. *Informes actuales de medicina deportiva, 17*(6), 265–267. https://doi.org/10.1249/JSR.0000000000000505

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.

Lewin, K. (1973). Action research and minority problems. En G. Lewin (Ed.), *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics* (pp. 201–216). Souvenir Press.

Montero, M. (2006). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria: La tensión entre comunidad y sociedad*. Paidós. https://n9.cl/zcgny7

Organización Mundial de la Salud. (2020). *Directrices sobre actividad física y hábitos sedentarios*. https://n9.cl/4m765

Pawłowski, W., Goniewicz, K., Goniewicz, M., & Lasota, D. (2018, diciembre 21). Lifestyle and wellness – effects on cardiovascular disease risk factors. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu, 24*(4), 237–242. https://doi.org/10.26444/monz/97369

Rosenstock, I. M. (1990). The health belief model: Explaining health behavior through expectancies. In K. Glanz, F. M. Lewis, & B. K. Rimer (Eds.), *Health behavior and health education* (pp. 39–62). Jossey-Bass.

Ruiz, L. (2019, febrero 26). La teoría de la acción razonada: ¿Cómo podemos predecir una conducta? *Psicología y Mente*. https://n9.cl/abcgj

Tricás-Vidal, H. J., Vidal-Peracho, M. C., Lucha-López, M. O., Hidalgo-García, C., Monti-Ballano, S., Márquez-Gonzalvo, S., & Tricás-Moreno, J. M. (2022, noviembre 1). Impact of fitness influencers on the level of physical activity performed by Instagram users in the United States of America: Analytical cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(21), 14258. https://doi.org/10.3390/ijerph192114258

Valverde, M. (2023). *Comunicación, actividad física y deporte. Hacia una cultura física y deportiva en el país* [Tesina de licenciatura, Universidad Autónoma de México]. https://n9.cl/ny9rd

Veletsianos, G. (2016). *Social media in academia: Networked scholars*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315611403

Vskub, M., & Dinesh, D. (2023, noviembre 1). A study on impact of health and fitness towards bringing back goodness among health cautious consumers. *International Journal of Scientific Research in Engineering and Management, 7*(11), 85–93. https://doi.org/10.55041/ijsrem26778

Weinstein, N. D. (1980). Unrealistic optimism about future life events. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*(5), 806–820. https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.5.806

TUTORÍA SOMBRA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS AUTISTAS. REFLEXIONES CRÍTICAS

SHADOW TUTORING FOR AUTISTIC UNIVERSITY STUDENTS: CRITICAL REFLECTIONS

Carlos Eduardo González Gómez
Universidad Veracruzana
cegg93.2023@gmail.com

Fecha de recepción: 12 de febrero de 2025
Fecha de aceptación: 20 de febrero de 2025

Resumen

Un tutor sombra efectivo es un profesional con un elevado nivel de preparación académica, capaz de comprender las implicaciones de dar un acompañamiento atemporal, quien sabe y es efectivo en el desempeño conductual. Asimismo, el tutor sombra es quien se encarga de posibilitar una mejora significativa en la comunicación del estudiante con su entorno inmediato de aprendizaje, se encarga de potenciar y desarrollar habilidades sociales, así como informar acerca de los planes de trabajo y avances que ha tenido. Por tanto, se intentará esbozar como es que, dentro de las funciones del tutor sombra, se encuentra vigente lo concerniente al acompañamiento psicológico conductual como un atenuante para evitar estragos en estudiantes universitarios autistas. El objetivo de la presente investigación es estudiar la población autista y su relación con la tutoría. Al ser una investigación documental, se realizó una búsqueda exhaustiva en las principales bases de datos y de gestores de la información. Dicha revisión se implementó

https://doi.org/10.68951/en6e-3yfx

durante los meses enero de 2020 a junio de 2024. Del total de artículos, se seleccionaron aquellos que abordaban propuestas en relación a estudiantes autistas y la tutoría. Se concluye que el tutor sombra es una figura imprescindible en la formación de algunos estudiantes universitarios autistas. Se espera que la presente investigación, extraída del primer tutor sombra no reconocido de la Universidad Veracruzana, pueda ser un parteaguas para que la figura del tutor sombra sea reconocido, pues su intervención desencadena cambios favorables, pudiendo aperturarse vacantes desde la Bolsa de Trabajo UV, para que haya más tutores sombra.

Palabras clave: tutor sombra, autismo, inclusión educativa, educación superior.

Abstract

An effective shadow tutor is a professional with a high level of academic preparation, capable of understanding the implications of providing atemporal support, and who is knowledgeable and effective in behavioral performance. Likewise, the shadow tutor plays a key role in significantly improving the student's communication with their immediate learning environment, enhancing and developing social skills, and reporting on work plans and progress. Therefore, this study aims to outline how behavioral psychological support remains a core function of the shadow tutor, serving as a mitigating factor to prevent difficulties in autistic university students. The objective of this research is to study the autistic population and its relationship with tutoring. As a documentary research project, an exhaustive search was conducted in major databases and information management platforms. This review was carried out from January 2020 to June 2024. From the total number

of articles, those addressing proposals related to autistic students and tutoring were selected. It is concluded that the shadow tutor is an essential figure in the academic development of some autistic university students. It is hoped that this study—based on the experience of the first unrecognized shadow tutor at the Universidad Veracruzana—may serve as a turning point for the formal recognition of the shadow tutor role, given the favorable changes their intervention produces. This recognition could lead to the opening of job positions within the UV Job Board to allow for the hiring of more shadow tutors.

Keywords: shadow tutor, autism, educational inclusion, higher education.

Introducción

La tutoría universitaria es una función imprescindible al interior de las Instituciones de Educación Superior (IES), algunas de sus atribuciones son la atención y orientación a problemáticas que los estudiantes manifiestan a lo largo de su trayectoria escolar (Reyes, 2024). La tutoría sombra es una pieza imprescindible que llega a posibilitar cambios favorables en el proceso educativo de estudiantes universitarios autistas.

Por tanto, se trazará un camino en función de lo que se conoce como educación inclusiva, autismo, así como lo que es la tutoría. Se profundizará los antecedentes de la tutoría sombra, las diversas definiciones en el contexto actual que hay en relación a la tutoría sombra y las principales funciones del tutor sombra en educación superior. El objetivo de la presente investigación es estudiar la población autista y su relación con la tutoría. Para llevar a cabo esto, se hará mediante la revisión aplicada de los estudios previos efectuados en este ámbito, durante los meses de enero de 2020 a junio de 2024.

Educación Inclusiva

La definición de educación inclusiva ha atravesado por variados prismas conceptuales. A continuación, se mencionarán algunas definiciones:

- La inclusión educativa es una de las temáticas más relevantes en el ámbito pedagógico y social, sin embargo, también ha sido un gran desafío para los educadores, pues ha sido complejo integrar a todos los estudiantes en un espacio educativo que valore y respete la diversidad, pues algo que

imposibilita la inclusión educativa son aspectos estructurales y actitudinales (Prieto et al., 2025; Baker, 2022). Eso sin mencionar la escasez de recursos materiales y humanos que vuelve inviable una adecuada adaptación de los contenidos y metodologías para atender a la diversidad, afectando considerablemente la calidad del proceso educativo de aquellos estudiantes que demandan "necesidades específicas de apoyo" (Martínez, 2022).

- La educación inclusiva ha emergido como un enfoque que le apuesta a las políticas educativas globales, posibilitando la creación de entornos escolares donde los estudiantes tengan acceso al aprendizaje y participación en igualdad de condiciones (Booth & Ainscow, 2023).

Autismo

El autismo es un "trastorno" del neurodesarrollo que hipercomplejiza la conducta, comunicación e interacción, dificultando su autonomía e independencia, requiere atención conductual y trabajo en rutinas; además, se suelen presentar movimientos estereotipados y de autoconocimiento, haciendo imprescindible las redes de apoyo (Carranza-Valdez & Acevedo-Alemán, 2025).

La tutoría

El tutor académico juega un papel imprescindible en la toma de decisiones para hacer frente a los posibles conflictos y problemáticas que se puedan presentar, siendo menester una comprensión profunda de las adversidades de los estudiantes, lo anterior determinante si lo que se busca es garantizar la gobernabilidad universitaria (Reyes, 2024). Siguiendo al autor, su función está focalizada en un acompañamiento formativo, pero sobre todo socio-afectivo de los tutorados, esto

repercutirá favorablemente en el fracaso o éxito de las trayectorias de formación escolar de cada estudiante.

Antecedentes de la tutoría sombra

Antes que nada, se debe resaltar lo dicho por Martínez (2021), la denominación pertinente de poder nombrar a este profesional es muy variada: maestro integrador, docente de apoyo, maestro-sombra, tutor sombra, etc., y pese a tener múltiples vocablos, el significado es el mismo: un profesional encargado de apoyar la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad. A continuación, se mostrarán algunas investigaciones realizaras en torno a la tutoría sombra:

- Torres (2017, citado en Briceño, 2023) realizó un estudio con la intencionalidad de analizar el trabajo de los tutores sombra frente a la inclusión de estudiantes de las mal llamadas “Necesidades Educativas Específicas (NEE)” en la Unidad Educativa “Montessori” de la ciudad de Guayaquil. En este sentido, el tutor sombra es aquella persona que presta su atención profesional a estudiantes de educación básica, aquí el tutor sombra se convierte en el vínculo inicial entre el estudiante y el maestro de educación básica, el tutor sombra proporciona las herramientas requeridas para que en un futuro el estudiante pueda asistir solo a la escuela. Erróneamente, suele percibirse al tutor sombra como una clase de “niñera” personalizada.

- Subedi (2018, citado en Briceño, 2023) realiza una exhaustiva exploración en el proceso, las razones y las consecuencias de la tutoría sombra según la percepción de docentes de nivel secundaria, así como de los estudiantes de las escuelas comunitarias. En este estudio, los estudiantes perciben cambios

favorables en el aprendizaje gracias al papel que juega el tutor sombra. El motivo de requerir una tutoría privada se debe al aprendizaje precario centrado en exámenes, mala enseñanza en el aula, cultura de los demás compañeros de clase, la presión de los padres y de los maestros. Sin embargo, la mejora del aprendizaje mediante el apoyo inmediato se debe al acompañamiento del tutor sombra. Aunque alguna consecuencia negativa es la carga financiera que deben hacer los padres de familia de manera constante.

- Zhang & Bray (2020) realizaron una investigación acerca de la tutoría privada, validada y reconocida como educación sombra, esto durante las primeras décadas del presente siglo. Tomaron como punto de referencia el primer estudio, publicado en 1999, empero, se mencionan discrepancias en cuanto a una temporalidad precisa, pues también se sitúa el primer estudio años anteriores al 99. Por tanto, durante las dos décadas iniciales, la exacerbada expansión en torno a investigaciones sobre la educación sombra trajo repercusiones más profundas y una mayor conciencia respecto al tema.

- De Luca & Galarza (2020) llevaron a cabo una sistematización de experiencias, cuya intención fue conocer el acompañamiento conductual y psicopedagógico del tutor sombra a niños autistas para potencializar el proceso de atención. El estudio tuvo enfoque cualitativo de alcance descriptivo. Entre los principales resultados se encontró una incongruencia epistemológica, es decir, un eclecticismo en relación a los enfoques y técnicas en los que efectúan su praxis las tutoras sombra, poca supervisión por parte

de las escuelas formadoras de capacitar tutoras sombra, mismas que ofrecen un acompañamiento puramente conductual.

- Finalmente, Polo *et al.*, (2023) implementaron un estudio que tuvo como objetivo investigar las responsabilidades y prácticas de los tutores sombra que interactúan con estudiantes autistas. Los tutores sombra trabajan con el fin de facilitar el acceso y la permanencia de estos estudiantes en escuelas de educación primaria, su metodología fue de corte cualitativo. Entre sus principales resultados se evidencia la diversidad de roles y tareas desempeñadas, con un enfoque particular en la gestión de rutinas, así como la importancia en relación a la regulación emocional y conductual en el entorno del aula.

Tutor sombra

La tutoría sombra es una pieza imprescindible que llega a posibilitar cambios favorables en el proceso educativo de estudiantes autistas. A continuación, se mencionará lo más relevante en el contexto actual que se ha encontrado:

- El tutor sombra es aquella figura actoral que ayuda a la integración socioeducativa de estudiantes que presentan dificultades para trabajar por sí mismos, específicamente por su desarrollo psicosocial, en este caso no se trata de algún familiar o conocido del estudiante, sino de un profesional que esté cualificado para ejercer esta labor con buena praxis, y que además posea aquellos conocimientos que favorezcan el desarrollo cognitivo y social del estudiante (Domínguez, 2024). Siguiendo al autor, el tutor sombra puede ser un psicólogo que domine el ámbito de la educación inclusiva.

- Para Hernández Sampieri (2014 p.45, citado en Briceño, 2023), un tutor sombra es “un asistente educativo que trabaja directamente con un único niño con necesidades especiales durante su año de preescolar y primaria. Estos asistentes entienden una variedad de discapacidades de aprendizaje y cómo manejarlas en consecuencias”. Del mismo modo, Bonals & Sánchez (2006 p.12, citado en Briceño, 2023) hacen referencia al tutor sombra definiéndolo como “aquella persona que tiene intereses y motivaciones personales orientadas hacia el conocimiento del ser humano, principalmente en su dimensión psicológica.

- Un tutor sombra efectivo es un profesional con un elevado nivel de preparación académica, capaz de comprender las implicaciones de dar un acompañamiento atemporal, quien sabe y es efectivo en el desempeño conductual, un verdadero experto en potenciar aspectos cognitivos, sociales, emocionales y de autocuidado del estudiante, con un ímpetu en la adecuación metodológica, promoción de la comunicación funcional y de apoyo (Cordero *et al*, 2023). Asimismo, los autores respaldan que el tutor sombra es quien se encarga de posibilitar una mejora significativa de calidad en la comunicación del estudiante con su entorno inmediato de aprendizaje (docentes y compañeros de clase), se encarga de potenciar y desarrollar habilidades sociales, así como informar acerca de los planes de trabajo, avances, las readecuaciones e inclusive la extensión extra áulica que el estudiante requiere en su proceso educativo.

- El término pertinente para hacer referencia a este profesional es multivariado, entre ellos destaca el Shadow teacher, en este sentido, la inclusión del tutor

sombra ha llegado a ser enriquecedor por parte de las instituciones educativas, ya que permite, mediante una ayuda específica, que los estudiantes desarrollen sus roles de aprendizaje al interior del aula (Márquez *et al*, 2022).

- Cuando en entornos educativos se hace mención de la incorporación de estudiantes autistas, inmediatamente se hace mención del tutor sombra, ya que su presencia es indispensable gracias al acompañamiento pedagógico que ejercen (López, 2021).

Principales funciones del tutor sombra en Educación Superior

El tutor sombra tiene una función de apoyo hacia el estudiante autista, lo ayudará a encontrar vías de comunicación efectivas con los docentes y el resto de sus compañeros de clase, empero, en ningún momento debe ser considerado como altavoz del estudiante, sino por el contrario, debe propiciar que este logre relacionarse de manera autónoma (Domínguez, 2024). Como bien menciona el autor, será importante que el tutor sombra esté presente al momento del diálogo que haya con sus demás docentes, quien mejor que el tutor sombra que pueda verbalizar aquello que el estudiante, por sus problemas de interacción y comunicación social no es capaz de externar, siendo menester prestar mucha atención a lo que el estudiante requiere.

Siguiendo a Domínguez (2024), entre las principales funciones que tiene el tutor sombra destacan:

- *Apoyar al estudiante*. En el caso de que el tutor sombra vea que el estudiante no es capaz de responder de manera adecuada, entonces le ayudará a llevarlo a cabo de otra forma, pero siempre será el estudiante el que se exprese con sus docentes.

- *Promover su progreso hacia la autonomía*. En ocasiones el estudiante presenta un desarrollo cognitivo y social más lento, por consiguiente, el tutor sombra deberá prestar más ayuda de habitual para apoyarle en lo que requiere, aunque este apoyo deberá ir cesando gradualmente, esto con la intención de motivar al estudiante a que se percate que es capaz de desenvolverse de manera pertinente y con plena autonomía. En ocasiones deberá ser importante explicitar las cosas al estudiante, pero con un lenguaje más digerible.

- *Entender el proceso del alumno*. Es imprescindible que el tutor sombra comprenda en todo momento que el estudiante tiene su propio ritmo, esto quiere decir que el estudiante requiere procesar durante más tiempo sus pensamientos, emociones y todo lo que le rodea. El tutor sombra debe ser el puente que permita hacerlo sentir tranquilo, para así evitar que el estudiante se frustre y/o forzarlo a realizar actividades que están fuera de su alcance. Los estudiantes autistas pueden realizar las cosas, solo que a un ritmo diferente al de sus demás compañeros.

- *Mediar entre la familia y el centro educativo*. El tutor sombra será el encargado de establecer de manera armoniosa una comunicación entre la institución y los padres del estudiante, informando sobre el progreso del estudiante y sobre aquellas situaciones de vital importancia que tengan

trascendencia en ese momento, como lo puede ser la actitud del estudiante en su rutina escolar, las dificultades en cualquier actividad escolar, no comprensión de alguna actividad en particular, siendo la familia del estudiante quienes primeramente deberán estar al tanto de la situación, para así, *a posteriori*, buscar alternativas de solución.

- *Reducir las barreras.* El tutor sombra debe tratar de evitar las barreras que puedan imposibilitar el aprendizaje efectivo del estudiante, tanto dentro como fuera de clase. Esto significa que el tutor sombra deberá animar al estudiante a realizar otras actividades que se desarrollen fuera del salón de clase, explicándole, de la manera más sencilla, la importancia de realizar excursiones, actividades recreativas o practicar alguna actividad física. En este sentido, al menos a corto plazo, el acompañamiento atemporal es imprescindible.

Metodología

Al ser una investigación documental, se realizó una búsqueda exhaustiva en las principales bases de datos y de gestores de la información: PubMed, SciELO, WoS, Google académico, Redalyc, Scopus. Dicha revisión se implementó durante los meses enero de 2020 a junio de 2024. Del total de artículos, se seleccionaron aquellos que abordaban propuestas en relación a estudiantes autistas y la tutoría. Una vez que se implementó la búsqueda, se seleccionaron aquellos artículos que cumplían con los criterios de inclusión descritos con anterioridad. Se recabaron 10 artículos, de los cuales fueron seleccionados 4 artículos por cumplir los criterios de inclusión.

Resultados

Estudios incluidos

En la Tabla 1 se muestra un total de 4 estudios descritos a continuación:

Tabla 1. Investigaciones recabadas entre enero de 2020 a junio de 2024

AUTOR (AÑO)	**PROPUESTAS**
García (2022)	*Propuesta en tiempos de recreo en alumnado autista*: Intervenir con aquellos estudiantes que se encuentren aislados y que presenten cierta dificultad para relacionarse y mantener habilidades sociales.
Martínez (2021)	*Propuesta de un profesional de apoyo (tutor sombra)*: Deberá contar con una multiplicidad de funciones como lo es el diagnóstico de "necesidades especiales", apoyo en la planificación, adaptación curricular, gestión de recursos para el aprendizaje, fungir como guía, apoyo en sus tareas, facilitador en el establecimiento de vínculos (socializar), nexo entre el estudiante y los demás actores de la escuela, favorecer la autonomía del estudiante, contención en caso de crisis, apoyo al director, así como el demás equipo docente y sugerir estrategias en pro del estudiante autista.
Amador, *et al*., (2021)	*Propuesta de reconfiguración a la mejora de las necesidades de estudiantes "neurodiversos" en Educación Superior*: Disminución de la ansiedad y materiales didácticos para la enseñanza de habilidades sociales mediante la identificación de emociones.

Vidriales, *et al*., (2020)	*Propuesta de adaptaciones y apoyos disponibles en el ámbito universitario para estudiantes autistas*: Es importante que la universidad esté sensibilizada, disponga de las adaptaciones necesarias, utilice diseños curriculares flexibles e individualizados, comprensión de la carencia de desempeño social, principalmente en la percepción de la soledad y falta de habilidades interpersonales

Fuente: Elaboración propia.

La primera investigación titulada, *Inclusión del alumnado con tea en los tiempos de recreo* elaborada por García (2022) presentó una propuesta que espera que los estudiantes autistas, y con la ayuda del juego, puedan mejorar sus habilidades sociales.

La segunda investigación titulada, *¿Tutor sombra o profesional de apoyo?: Redefiniciones para una escuela inclusiva* elaborada por Martínez (2021) presentó una propuesta donde se espera que el tutor apoye al estudiante autista en diversas áreas de la vida.

La tercera investigación titulada, *Neurodiversity in Higher Education: the students experience* elaborada por Amador, *et al*. (2021) presentó una propuesta que se espera permita decrementar la ansiedad al mejorar las habilidades sociales mediante la regulación emocional.

La cuarta investigación titulada, *La educación universitaria para estudiantes con trastorno del espectro del autismo* elaborada por Vidriales, *et al*. (2020) presentó una propuesta que se espera sensibilice al contexto universitario en relación a los

estudiantes universitarios autistas, pues en muchas ocasiones la soledad y la falta de habilidades interpersonales son el caldo de cultivo para que se presente el comportamiento suicida.

Discusión

La revisión documental que se llevó a cabo tuvo el fin de indagar la relación de la población autista y la tutoría, sin embargo, de las 4 investigaciones estudiadas, solo una de ellas (Martínez, 2021) hace una propuesta en relación con la tutoría sombra. En muchas ocasiones, se debe reconocer que habrá estudiantes que requieran de un mayor acompañamiento al convencional, pues como algunos estudios hacen mención (Cordero *et al*., 2023), el acompañamiento atemporal si posibilita cambios favorables en estudiantes universitarios autistas.

En relación con el acompañamiento atemporal descrito por Cordero *et al* (2023), hay una semejanza en lo dicho por Castejón (2016, como se cita en González-Gómez, 2023) al decir que la tutoría es el ir de la mano del tutorado, estando juntos en un recorrido atemporal, que haga crecer a ambas personas, con la imperante pretensión de que se logre la mayor aprehensión de conocimientos, valores, actitudes, conductas y habilidades.

Conclusiones

El tutor sombra tiene un papel imprescindible que posibilita cambios favorables en el ámbito educativo en estudiantes universitarios autistas. Se debe precisar que un buen psicólogo conductual, analista del comportamiento, sabrá incidir fehacientemente, incluso para situaciones más críticas como lo es el riesgo suicida. Aquí, un psicólogo no se puede adjudicar como conductista si de manera

simultánea se está anclado al modelo médico patologizante, pues desde estas directrices se termina "encasillando" al sujeto en la etiqueta psiquiátrica, siendo diferencialistas con la persona autista. Es imprescindible hacer los siguientes cuestionamientos, ¿Qué debe pasar para que se deje de invisibilizar la figura del tutor sombra y se comience a apoyar a los estudiantes universitarios autistas? ¿Acaso garantizar un tutor sombra no es sinónimo de ser inclusivo? ¿La inclusión se demuestra en acciones o solo se apalabra? ¿Acaso no podría ser un ajuste razonable contar con un tutor sombra? ¿Hasta cuándo se va a reconocer que ni el tutor académico o estudiantes monitores podrán incidir de manera adecuada como si lo hiciera el tutor sombra? ¿Cuándo se tomará en cuenta la opinión de los estudiantes universitarios autistas o de los padres de familia? ¿Por qué los padres de familia deben pagar cuantiosas sumas de dinero semanalmente para que su hijo(a) cuente con un tutor sombra de manera privada? ¿La tutoría convencional tiene la misma envergadura que la que tendría un tutor sombra? ¿Por qué es factible tener acceso al seguro facultativo, pero no a un tutor sombra?

El problema medular es que como no existe esa figura, se piensa que no es necesaria, hilarantemente algunos pueden objetar que tener un tutor sombra es sinónimo de ser capacitista, asistencialista o que el tutor sombra hace las actividades por el estudiante, lo anterior hablaría más del desconocimiento que hay acorde al tema y de los juicios de valor que se llevan a cabo para esta población, de la cual poco se hace para garantizar la culminación exitosa de la universidad. Es sumamente relevante que todas las instituciones, no únicamente de Educación Superior, se circunscriban a contratar tutores sombra para que puedan dar seguimiento a los estudiantes autistas, específicamente a lo que compete en "desmenuzar"

instrucciones, y se debe ser claro. ¿Existe algún otro profesional que no sea el psicólogo que pueda llevar a cabo esta labor? Es menester monitorear y evaluar constantemente y de manera critica las políticas y prácticas inclusivas.

Es pertinente que las instituciones públicas hagan foros internacionales de inclusión año tras año cada 03 de diciembre visibilizando el día internacional de las personas con discapacidad, el problema irradia en que aquello que se comenta en las ponencias no se aterriza a la realidad, es decir, no se han hecho adecuaciones pertinentes para personas autistas, no cuentan en su repertorio con tutores sombras, eso sin mencionar que no hay ajustes razonables en casos de hipo e hipersensibilidad en estudiantes universitarios autistas, al menos no en el contexto actual de la Universidad Veracruzana. Y aquí se cuestiona, ¿La universidad está realmente comprometida con la inclusión, o solo lo hace para cumplir con requisitos legales o normativos? ¿La universidad podría garantizar que se han erradicado las prácticas discriminatorias al interior de cada facultad? ¿La universidad ha posibilitado la accesibilidad en todas las instalaciones universitarias que garantice el acceso físico para todos los estudiantes en situación de discapacidad? ¿Las políticas universitarias promueven una inclusión real o se limitan a la integración superficial de estudiantes en situación de discapacidad? ¿La universidad podría garantizar que si se han implementado todos los ajustes razonables que estudiantes en situación de discapacidad han solicitado? ¿De qué manera la universidad hace frente a aquellas barreras invisibles como lo son los prejuicios o la estigmatización, lo que sí dificulta la plena integración de sus estudiantes en el entorno académico? ¿De qué manera la universidad promueve un ambiente de respeto, empatía y comprensión en las aulas para evitar la discriminación de los estudiantes en situación de discapacidad? ¿La inclusión universitaria es una verdadera prioridad para la institución o simplemente

es una estrategia de marketing institucional para mejorar la imagen pública de la universidad?

Apostarle a la inclusión es mantener un dialogo constante con los estudiantes en situación de discapacidad, así como con los padres de familia para escuchar sus necesidades, quien mejor que ellos para hablar de las situaciones adversas que como estudiantes enfrentan en su día a día. En ocasiones se debe tener la suficiente honestidad intelectual para reconocer que lo que hasta ahora se hace en materia de inclusión educativa NO ha sido suficiente, las acciones bienintencionadas de nada sirven. Mientras no se implementen acciones, NO se está promoviendo ni la salud ni la inclusión.

Referencias

Amador, G., Clouder, L., Karakus, M., Uribe, I., Cinotti, A., Virginia, M., & Rojo, P. (2021). *Neurodiversity in Higher Education: The students experience*. Revista de la Educación Superior, 50, 129–152. https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1893

Baker, T. (2022). *Inclusive education: Global perspectives and challenges*. Routledge.

Booth, T., & Ainscow, M. (2023). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. https://archive.org/details/booth-t.-y-ainscow-m.-guia-para-la-educacion-inclusiva.-desarrollando-el-aprendi

Briceño, E. (2023). Percepciones sobre el rol del tutor sombra en el aprendizaje de idiomas de estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA). *Cuestiones*

Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación, 2(32), 13–28. https://doi.org/10.12795/CP.2023.i32.v2.01

Carranza-Valdez, G., & Acevedo-Alemán, J. (2025). Trastorno del Espectro Autista y el impacto que se tiene en la dinámica familiar. *Intervención del Trabajo Social. Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (39), e20213812. https://doi.org/10.25100/prts.v0i39.13812

Cordero, C., Cobos, M., Pibaque, L., & Elizalde, R. (2023). El trabajo de la maestra sombra de los niños con necesidades educativas especiales y la enseñanza regular de la educación inicial en el Ecuador. *Revista Ciencia y Líderes*, 2(1), 21–28.

De Luca, G., & Galarza, K. (2020). *Proceso de acompañamiento conductual y psicopedagógico del tutor sombra a niños/as con trastorno del espectro autista* [Tesis de licenciatura, Universidad de Guayaquil].

Domínguez, D. (2024). ¿Qué es un maestro sombra y cuáles son sus funciones? *Instituto Oficial de Formación Profesional*. https://medac.es/blogs/sociocultural/maestro-sombra

González-Gómez, C. (2023). *Actitudes del tutor académico ante la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en Educación Superior* [Tesis de licenciatura, Universidad Veracruzana].

Jiménez, E. (2020). Origen y base filosófica de la tutoría. *Revista Vinculando*. https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/author/revistavinculando

López, M. (2021). ¿Tutor sombra o profesional de apoyo?: Redefiniciones para una escuela inclusiva. *Educere*, 25(81), 441–455.

Márquez, E., Olivencia, J., & Terrón, A. (2022). Escuchando voces de los maestros sombras. Análisis de prácticas para una pedagogía inclusiva del alumnado con Trastornos de Espectro Autista (TEA). *Revista Educativa HEKADEMOS*, (32), 52–61.

Martínez, M. (2021). ¿Tutor sombra o profesional de apoyo?: Redefiniciones para una escuela inclusiva. *Educere*, 25(81), 441–455.

Martínez, P. (2022). *Estrategias inclusivas en la educación primaria: Un análisis crítico*. Ediciones Pedagógicas.

Prieto, M., González, S., Aules, L., Tigrero, O., & Macías, D. (2025). La educación inclusiva. Un reto para los educadores. *Ciencia y Reflexión*, 4(1), 704–723. https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.139

Reyes, C. (2024). La función del tutor universitario desde la perspectiva de la paz. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 9(19). https://www.redalyc.org/journal/6681/668176026005/

Vidriales, R., Hernández, C., Meizoso, M., Gutiérrez, C., Plaza, M., & Verde, M. (2020). *La educación universitaria para estudiantes con trastorno del espectro del autismo*. Confederación Autismo España.

Zhang, W., & Bray, M. (2020). Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead. *European Journal of Education*, 55(3), 322–341.

Nota editorial de afiliaciones

Complemento geográfico incorporado el 6 de noviembre de 2026 a las afiliaciones institucionales declaradas en los trabajos. La documentación de respaldo se conserva en el expediente editorial de la revista.

Esta nota se incorpora después de las páginas originales. Su fecha corresponde a la actualización de metadatos; las fechas históricas y los intervalos de páginas citados de los artículos se mantienen.

Reflexiones sociológicas sobre lo educativo

DOI: https://doi.org/10.68951/cnvk-n9jn | Páginas citadas: 7-41

Jesús Bernardo Miranda Esquer

Centro de Estudios Superiores del Mayo, Navojoa, Sonora, México

La crisis de las licenciaturas en psicología en Hermosillo: Desregularización, confusión conceptual, psicopatologización y mala praxis en la formación y ejercicio profesional

DOI: https://doi.org/10.68951/be5s-ea4n | Páginas citadas: 42-78

Cristian Alejandro Herrera Camarena

Instituto Tecnológico de Sonora, Hermosillo, Sonora, México

Comportamiento suicida y su relación con el autismo: Estudio de caso único

DOI: https://doi.org/10.68951/9bcx-tns5 | Páginas citadas: 79-97

Carlos Eduardo González Gómez

Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México

Metodologías críticas y redes sociales para promoción de la actividad física en la sociedad de Hermosillo, México

DOI: https://doi.org/10.68951/kv3z-3bks | Páginas citadas: 98-118

Jesús Enrique Mungarro Matus

Escuela Normal de Educación Física "Prof. Emilio Miramontes Nájera", Hermosillo, Sonora, México

Tutoría sombra en estudiantes universitarios autistas. Reflexiones críticas

DOI: https://doi.org/10.68951/en6e-3yfx | Páginas citadas: 119-138

Carlos Eduardo González Gómez

Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México

Consulta de fichas y datos bibliográficos: cessumex.org. Las fuentes públicas y el cotejo documental permiten precisar la ubicación institucional. No se incluyen currículos ni datos personales de contacto.