

ISSN: 2007-9249

INTEGRA2 REVISTA ELECTRÓNICA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y FAMILIA

Volumen 16 / Número 1 / enero - junio 2025

Universidad
Autónoma de Tlaxcala





Portada: Ilustración digital / Alex F. Blanco

Integra2 Revista Electrónica de Educación Especial y Familia, Vol. 16, No. 1, enero-junio 2025, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Tlaxcala en coordinación con la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano. Calle del Bosque s/n Colonia Tlaxcala Centro C. P. 90000, Tlaxcala, Tlax., México. Teléfono (246) 4621533, <http://integar2.fcdh.uatx.mx>, revista_fcdh@uatx.mx. Editor Responsable: Josué Antonio Camacho Candia. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2013-091810333900-203, ISSN: 2007-9249, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsables de la última actualización de este número, Universidad Autónoma de Tlaxcala en coordinación con la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano. Calle del Bosque s/n Colonia Tlaxcala centro C. P. 90000, Tlaxcala, Tlax., México. Teléfono (246) 4621533 Mtra. Myriam Nayeli Villafuerte Vega, Ing. Kevin Urbano Águila Medina, fecha de última modificación, 30 de junio de 2025.

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

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma de Tlaxcala a través de la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano.



Universidad Autónoma de Tlaxcala

Directorio

Dr. Serafín Ortiz Ortiz
Rector

Mtro. Alejandro Palma Suárez
Secretaría Académica

Dra. Margarita Martínez Gómez
Secretaría de Investigación Científica y Posgrado

Arq. Miguel Moisés García de Oca
Secretaría Administrativa

Mtra. Diana Selene Avila Casco
Secretaría de Extensión Universitaria
y Difusión Cultural

Dra. Gloria Ramírez Elías
Secretaría de Autorrealización

M. C. Roberto Carlos Cruz Becerri
Secretaría Técnica

Mtro. Irving Eduardo Ortiz Gallardo
Coordinador de la División de
Ciencias y Humanidades

Dr. Josué Antonio Camacho Candia
Director de la Facultad de Ciencias
para el Desarrollo Humano

Directorio Integra2

Editor General
Josué Antonio Camacho Candia
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Recopilador (México)
Andrea Saldívar Reyes
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Recopilador (España)
Antonio Luque de la Rosa
Universidad de Almería

Consejo Editorial

Agustín Daniel Gómez Fuentes
Universidad Veracruzana, México

Ángel Jiménez Ortiz
Centro Universitario de la Ciénega,
Universidad de Guadalajara, México

Antonio Sánchez Palomino
Universidad de Almería, España

Claudia Teresa Domínguez Chavira
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

Emma Espejel Aco
Asociación Mexicana de Terapia Familiar

Gloria Olivia Rodríguez Garay
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

Faustino Medardo Tapia Uribe
Universidad Nacional Autónoma de México
CRIM, México

Felipe Cabrera González
Centro Universitario de la Ciénega,
Universidad de Guadalajara, México

Guadalupe Mares Cárdenas
Universidad Nacional Autónoma de México,
Iztacala, México

Hugo Romano Torres
Universidad Nacional Autónoma de México
Fes Iztacala

Luz de Lourdes Eguiluz Romo
Universidad Nacional Autónoma de México

María del Carmen Santos Fabelo
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

Pablo Covarrubias Salcido
Centro Universitario de la Ciénega,
Universidad de Guadalajara, México

Patricia Plancarte Cansino
Universidad Nacional Autónoma de México,
Fes Iztacala

Pedro Sánchez Escobedo
Universidad Autónoma de Yucatán

Raúl Jiménez Guillén
Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

Sacnité Jiménez Canseco
Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

Coordinador de diseño, ilustración
y artículos en línea

Myriam Nayeli Villafuerte Vega
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Traductor

Edith Jiménez García
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Angélica Ortiz Barroso
Universidad Popular Autónoma del
Estado de Puebla (UPAEP)

Asistentes editoriales

Ana Gabriela Juárez Benítez
USAER 02, Ahuashuatepec, Tlaxcala
Celia Natalí Chumacero Lagunas
USAER 3, Calpulalpan, Tlaxcala

Yanet Rafael Díaz
Unidad Básica de Rehabilitación, Tlaxcala.

Ivette Viridiana García Ramírez
Docente de Apoyo Psicopedagógico de Preescolar
en San Salvador El Verde, Puebla.

Guadalupe Pérez Juárez
Instituto de Seguridad y Servicios Sociales
de los Trabajadores del Estado, Tlaxcala

Diana Arroyo Hernández
Unidad Básica de Rehabilitación,
Panotla, Tlaxcala.

Areli Nava Lima
Profesional independiente

Mariel Cuahquentzi Pérez
Profesional independiente

Nohely Yazmin Padilla Atonal
Profesional independiente

Paloma Pérez Botis
Profesional independiente

Sinaí Mastranzo Pérez
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Adriana Elizabeth Melgarejo Briones
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Tania Teresa Reyes López
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Jocelyn Ramos Domínguez
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Kelly Denicia Flores
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Roxana Pluma Romo
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Indra Damaris Cervantes Aguilar
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Victoria Zainos Robles
Profesional independiente

Tania López Méndez
Profesional independiente

Ana Laura Bustamante Díaz
Profesional independiente

Soporte técnico, edición y actualización

Kevin Águila Medina
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Radai Coyotzi Corona
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Jaquelin Meneses Padilla
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Índice

Volumen 16 / Número 1 / Enero - junio 2025

5 Editorial

6 Algunas características del desarrollo de las esferas voluntaria y verbal en preescolares
Some characteristics of the voluntary and verbal spheres development in preschoolers

Yulia Solovieva y Luis Quintanar Rojas

31 Brecha digital y situación discapacitante: un reto para la equidad de oportunidades en América Latina
Digital gap and disability: a challenge for equal opportunities in Latin América

Roxana Pluma Romo y Enrique Hernández Arteaga

43 La inclusión de personas con discapacidad en la educación: una mirada desde la biopolítica
Including people with disabilities in education: A perspective from biopolitics

Rodolfo Cruz Vadillo

59 Resiliencia en el cuidador familiar: un estudio autoetnográfico
Resilience in family caregivers: an autoethnographic study

Daniel Rosas Alvarez y Pedro Luis Isaac Bautista Cruz

76 Uso de las TICs en adolescentes con TDAH: Riesgos y desafíos
Use of ICTs in adolescents with ADHD: Risks and challenges

Emma Gómez García y Andrea Saldivar Reyes

88 Respondiendo a los desafíos educativos actuales, desde la orientación familiar
Addressing the educational challenges nowadays, from family guidance perspective

Emma Verónica Santana Valencia

Editorial

En este número de Integra2, se presentan cinco artículos que abordan diferentes temas, que van desde el análisis de las esferas verbal y voluntaria en edad preescolar, pasando por el análisis del proceso de resiliencia en torno del cuidado familiar de un adulto mayor positivo a SARS-CoV-2, hasta el uso de las tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en el ámbito educativo, especialmente para el trabajo con adolescentes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

En el primer capítulo, Solovieva y Quintanar Rojas, analizan las características de las esferas verbal y voluntaria en tres grupos del tercer grado preescolar, utilizando las tareas que componen la prueba “Esquema de evaluación de la preparación del niño para la escuela” de los mismos autores. Aunque los resultados muestran un desarrollo insuficiente de las esferas en todos los grupos, se observaron mayores dificultades en el grupo rural. Los autores plantean que la insuficiente formación de las esferas voluntaria y verbal, puede ser causa directa de problemas en la adquisición de la lecto-escritura y de las matemáticas.

Por otra parte Pluma Romo y Hernández Arteaga, analizan la interrelación entre la brecha digital y la situación discapacitante en el contexto latinoamericano, enfatizando las barreras tecnológicas y sociales que enfrentan las personas. Los autores hacen énfasis en la importancia de implementar políticas inclusivas que promuevan el acceso equitativo a las TIC, para reducir las desigualdades digitales y favorecer una participación plena.

Posteriormente, Cruz Vadillo problematiza sobre la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito escolar, cuestionando los fundamentos que permiten formas de segregación que pasan por legítimos. Con base en la propuesta arqueo-genealógica de Foucault, el autor plantea nuevas aproximaciones analíticas al tema para la transformación de las prácticas educativas institucionales.

Más adelante Rosas Álvarez y Bautista Cruz abordan los significados y sentidos que afectan el proceso de resiliencia en torno al cuidado familiar de un adulto mayor positivo a SARS-CoV-2, encontrando diversos sentidos asociados a la vulnerabilidad y a la protección.

Por otra parte Gómez García y Saldivar Reyes, abordan cómo el uso de las tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) ha transformado el ámbito educativo, específicamente en los adolescentes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), las TICs, sugiriendo que el uso direccionado de estas tecnologías puede potenciar la atención, la organización y la motivación en el aprendizaje, advirtiendo sobre los riesgos de distracción, dependencia y efectos negativos en la salud mental en los adolescentes con TDAH.

Finalmente Santana Valencia, aborda la importancia de la participación familiar para el desarrollo integral de los estudiantes, señalando la importancia de que los profesionales con formación en orientación familiar, desarrollen competencias psicoeducativas para resolver conflictos y prevenir problemas familiares que afectan o influyen en el desempeño académico. La autora presenta una investigación exploratoria-descriptiva para conocer las experiencias de los docentes formados como orientadores familiares, en cuanto a su trabajo en el contexto educativo.

Como se hace evidente, este número contiene diversidad de temas, metodologías, teorías y aproximaciones que se dirigen al desarrollo humano en general, desde la infancia hasta las personas mayores, con serios y profundos análisis y propuestas re temas paralelos a este desarrollo, como lo son la discapacidad, alteraciones del neurodesarrollo y las tecnologías. Esperamos que nuestros lectores encuentren en estos trabajos la oportunidad de reflexionar y discutir de forma más amplia en sus espacios de desarrollo profesional.

Dr. Josué A. Camacho Candia
Editor General

Algunas características del desarrollo de las esferas voluntaria y verbal en preescolares

Some characteristics of the voluntary and verbal spheres development in preschoolers

YULIA SOLOVIEVA ¹
LUIS QUINTANAR ROJAS ²

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA ¹
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA ¹⁻²

¹ORCID:
<https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>

Correo electrónico:
aveivolosailuy@gmail.com

²ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-9758-1467>

Correo electrónico:
ranatniuu@icloud.com

Resumen

El desarrollo de las esferas verbal y voluntaria hacia el final de la etapa preescolar es fundamental para que las niñas y niños se incorporen a la escuela primaria de manera exitosa. El objetivo del presente estudio fue analizar las características de dichas esferas en tres grupos del tercer grado preescolar procedentes de escuelas urbanas, privadas y oficiales, y rurales. Cada grupo se integró por 20 sujetos, 10 niñas y 10 niños. Para la evaluación se utilizaron las tareas de la esfera voluntaria y de la esfera del lenguaje, apartados de la prueba Esquema de evaluación de la preparación del niño para la escuela" de Quintanar y Solovieva (2019). Los resultados muestran un desarrollo insuficiente de las esferas voluntaria y verbal en todos los grupos. Sin embargo, se observaron mayores dificultades en el grupo rural. Se discuten los efectos de las ayudas proporcionadas sobre cada grupo y su significado de acuerdo con el concepto de zona de desarrollo próximo. Se plantea que la insuficiente formación de las esferas voluntaria y verbal, específicamente en las funciones generalizadora y mediatizadora del lenguaje, pueden ser causas directas de problemas en la adquisición de la lecto-escritura y de las matemáticas.

Palabras clave: *Esfera voluntaria, esfera verbal, lenguaje, desarrollo psicológico, evaluación cualitativa.*

Abstract

The development of verbal and voluntary skills toward the end of preschool is essential for children to successfully transition to elementary school. The objective of this study was to analyze the characteristics of these skills in three groups of third-grade preschoolers from urban, private, and public schools, as well as rural schools. Each group was integrated by 20 people: 10 girls and 10 boys. The assessment used tasks from the voluntary skills and the language skills, sections from the test “Assessment Scheme for Child Readiness for School” by Quintanar and Solovieva (2019). The results show insufficient development of the voluntary and verbal skills in all groups. However, greater difficulties were observed in the rural group. The effects of the support provided to each group and its significance according to the concept of the zone of proximal development are discussed. It is suggested that insufficient development of the voluntary and verbal skills, specifically in the generalizing and mediating functions of language, may be direct causes of problems in the acquisition of reading, writing and mathematics.

Keywords: *Voluntary skills, verbal skills, language, psychological development, qualitative assessment.*

Introducción

Desde el punto de vista psicológico, la etapa preescolar es una de las etapas más importantes para el desarrollo del niño. Durante este periodo se forman elementos indispensables de la psique, como la imaginación, la conducta voluntaria, la mediatización de los procesos psicológicos, la regulación del comportamiento a través del lenguaje, la reflexión, la imaginación y la personalidad (Salmina, 2019; González, Solovieva y Quintanar, 2022). A estos elementos de la psique, que aparecen durante como resultado de la actividad concreta del niño, se les denomina neoformaciones básicas de la edad psicológica (Vigotsky, 1996). En esta edad preescolar, entre los 3 y los 6 años, la actividad más importante (actividad rectora) que garantiza el desarrollo psicológico, es el juego temático de roles sociales (Elkonin, 1995; Obukhova, 1995; Salmina y Filimonova, 2001; Solovieva y Quintanar, 2016).

De acuerdo con la psicología del desarrollo infantil por etapas de la escuela histórico-cultural, la actividad lúdica compleja es el fundamento psicológico para el desarrollo de la edad psicológica posterior. En estos juegos se desarrollan aspectos indispensables para el desarrollo de la personalidad del niño y para su preparación escolar, entre los cuales se encuentra la actividad voluntaria, el respeto a las reglas y los diversos roles del juego (Solovieva y Quintanar, 2016; Salmina, 2019). La ausencia de la conducta voluntaria en el niño pequeño, frecuentemente se asocia con el denominado trastorno por déficit de atención (Solovieva y Quintanar, 2022).

Además del respeto a las reglas, el juego impulsa el desarrollo de la imaginación en todos sus aspectos. Para realizar el juego, es necesario imaginar a los personajes que participan en él, sus papeles y comportamientos, los objetos que se van a necesitar y las reglas que se van a cumplir (Borges, Solovieva y Quintanar, 2020). Simultáneamente surge la posibilidad de formar el objetivo de la actividad, tanto individual como compartida.

En el juego se garantiza el desarrollo posterior del comportamiento mediatizado, es decir, la posibilidad de utilizar diversos signos y símbolos como medios de organización externa e interna de la actividad propia. Así, el pensamiento se mediatiza por el lenguaje, la comunicación verbal por los medios culturales (gestos, expresiones,

movimientos, conceptos, etc.) y la memoria se mediatiza por el lenguaje o por los apoyos externos e internos (Solovieva y Quintanar 2019).

Pero además de la función comunicativa, en el juego el lenguaje desarrolla otras funciones como la regulación, la generalización y la mediatización de todo el comportamiento. Así, el niño comienza a regular su actividad de comunicación y de juego con ayuda del lenguaje. La generalización de los fenómenos de la vida se hace posible sólo durante la abstracción de algunos rasgos de los objetos, lo que permite separar la palabra sonora del objeto y convertir al lenguaje mismo en el objeto de aprendizaje (Solovieva y Quintanar 2019).

Como sucede en otras formas de actividad, el objetivo final del juego frecuentemente aparece durante el mismo proceso y no al principio. Por esta razón el juego no se puede considerar como una actividad plenamente voluntaria. En la teoría de la actividad, la actividad voluntaria se relaciona con la posibilidad de establecer el objetivo final al cual conduce todo el proceso. El juego tiene un carácter semi-voluntario y creativo, debido a que los objetivos finales varían y cambian constantemente durante la actividad misma (Quintanar y Solovieva, 2020).

Otra actividad que apoya el desarrollo de la imaginación es el dibujo infantil, el cual pasa por diferentes etapas durante su formación (Vigotsky, 1995). Desde el punto de vista de Vigotsky (1995), el gesto, el juego y el dibujo, constituyen las premisas para el desarrollo de lenguaje escrito, el cual no puede surgir en el niño por sí solo, de manera natural, sino que constituye un proceso que se apoya en necesidades reales y tiene un carácter consciente y voluntario (Solovieva y Quintanar, 2020).

Desde el punto de vista psicológico, el dibujo cumple otra función indispensable, aunque más tradicional: el desarrollo de la motricidad manual fina. No obstante que la mayoría de los maestros y psicólogos conocen este hecho, es importante apoyar más este aspecto. Por ejemplo, se pueden establecer los objetivos específicos del dibujo ante el niño, como iluminar los ojos u otras partes de los objetos de manera exacta. El niño no debe rebasar los límites establecidos del contorno y debe seguir todas las líneas del dibujo.

El juego temático de roles representa a la actividad rectora de la edad preescolar, la cual también posibilita la formación de la personalidad y la eleva hasta el nivel más reflexivo y responsable (Elkonin, 1995; Solovieva y Quintanar, 2016; Campos y Solovieva, 2022). Al representar papeles diferentes en el juego, el niño conoce múltiples aspectos de las relaciones humanas y sus sentidos, y comienza a reflexionar sobre el mundo y sobre sí mismo (Solovieva y Quintanar, 2016).

El sentido personal se adquiere en la edad preescolar durante el juego y, en general, en la vida cotidiana. Si en la familia existen necesidades de diferentes actividades con sentido que se satisfacen por motivos concretos, gradualmente el niño construye su propia jerarquía de motivos. El sentido personal depende de los aspectos de la vida y del comportamiento a los que se les da prioridad en la familia durante las etapas particulares del desarrollo del niño (Solovieva y Mata, 2017; Campos y Solovieva, 2022).

A partir de lo anterior, antes de que el niño ingrese a la escuela, se recomienda evaluar la esfera psicológica desde el punto de vista de las neoformaciones básicas de esta edad: la actividad voluntaria, la mediatización de la actividad, la imaginación, la personalidad y la motivación (Solovieva y Quintanar, 2014). Todas estas neoformaciones garantizan el desarrollo del pensamiento conceptual general y de algunas áreas específicas, como el pensamiento matemático elemental, el cual fue mencionado en los trabajos clásicos de Piaget (1975a, 1975b) y en trabajos recientes (Solovieva y Quintanar, 2024b).

En general, el diagnóstico psicológico infantil tradicional se basa en el análisis de funciones aisladas (memoria, atención, pensamiento, etc.), a través de pruebas

psicológicas ampliamente conocidas en la literatura y en la práctica (Binet y Simon, 1904; Plaisted y Cols., 1983; Rosselli y Cols., 2004; Weschler, 2014; Ostrosky, Lozano y González, 2016) y a través de los criterios de la Asociación Psiquiátrica Americana (DSM-5, 2014). En contraste, en la teoría de la actividad, el análisis se realiza a través de la evaluación de la preparación del niño para la escuela, con el objeto de determinar el estado del desarrollo psicológico general del niño desde el punto de vista de la actividad rectora de esta edad – la actividad del juego temático de roles sociales (Elkonin, 1980).

Actualmente, el porcentaje de niños con bajo rendimiento y problemas en el aprendizaje escolar es muy alto, particularmente en zonas rurales (Mendieta y Cols., 2019; Lechuga, 2022) y los métodos tradicionales para el diagnóstico y la corrección, además de ser insuficientes, no permiten comprender las regularidades y las características del desarrollo psicológico del niño. Una vía alternativa puede ser el conocimiento del estado de las neoformaciones básicas de la edad escolar de acuerdo con las propuestas de Vigotsky (1996) y a la teoría de la actividad (Leontiev, 1984, 2003; Davidov, 2000; Talizina, 1988).

El objetivo del presente estudio es analizar el estado de las formaciones nuevas de la edad preescolar, como la actividad voluntaria y la esfera del lenguaje. Consideraremos brevemente el contenido psicológico de ambas formaciones.

Cabe señalar que la actividad voluntaria es un concepto propio que se utiliza dentro de la teoría de la actividad para caracterizar el comportamiento orientado hacia un fin, organizado y controlado por el sujeto mismo. En la aproximación neuropsicológica este comportamiento se relaciona con el funcionamiento de los lóbulos frontales (Luria, 1969, 1973; Luria y Xomskaya, 1979; Stuss y Benson, 1986; Xomskaya, 1987; Passingham, 1993; Akhutina y Pilayeva, 2004). Este desarrollo se adquiere gradualmente en la ontogenia dentro de la actividad escolar dirigida por los adultos (Talizina, 2019; Korsakova, Mikadze y Balashova, 1997). Los inicios de esta actividad se forman en la infancia preescolar en la actividad del juego de roles. El concepto de la actividad voluntaria puede ser comparado con la función de la atención en otras aproximaciones psicológicas (Solovieva y Quintanar, 2022).

Por otro lado, la esfera del lenguaje no implica solamente la comunicación y la pronunciación de fonemas por parte del niño. Estos aspectos del lenguaje normalmente son evaluados por los psicólogos tradicionales y los logopedas. Sin embargo, estos aspectos, a pesar de que son sumamente importantes para la caracterización del desarrollo del niño, no abarcan todas las funciones del lenguaje, ni pueden servir, por sí solos, como base suficiente para el diagnóstico del nivel de preparación del niño para la escuela. Desde el punto de vista psicológico, las funciones principales del lenguaje son la función reguladora, mediatizadora e intelectual (Luria, 1997; Luria y Yudovich, 1978). Precisamente la evaluación de estas funciones del lenguaje se incluye en el diagnóstico de las neoformaciones básicas de la edad preescolar.

Método

Sujetos. En el estudio participaron 60 niños que asistían al tercer grado preescolar, divididos en tres grupos de acuerdo con el tipo de escuela. Cada grupo estuvo integrado por 20 sujetos (10 niñas y 10 niños) que asistían a: grupo 1 - preescolar urbano público, grupo 2 – preescolar urbano privado y grupo 3 preescolar rural (tabla 1). Para su inclusión al estudio solo se consideró que los escolares no tuvieran antecedentes patológicos y que tuvieran un desempeño académico regular.

Tabla 1. *Característica de la población de acuerdo con el género y procedencia.*

Género	Procedencia		
	Preescolar oficial	Preescolar privado	Preescolar rural
Niñas	10	10	10
Niños	10	10	10
Total	20	20	20

Nota: Elaboración propia.

Material. Todos ellos fueron evaluados con la prueba “Esquema de evaluación de la preparación del niño para la escuela” de Quintanar y Solovieva (2019). En el presente trabajo se analizan los resultados obtenidos en dos apartados: a) esfera voluntaria, que incluye lenguaje voluntario, acciones y movimientos voluntarios y b) esfera del lenguaje, que incluye función reguladora, función generalizadora y función mediatizadora. Las tareas que se incluyen en estos apartados se describen a continuación.

ESFERA VOLUNTARIA

1. Lenguaje voluntario

Tarea: “Cuenta”.

Instrucción: “Por favor cuenta del diez al uno”.

Ejecución: Si el niño empieza a contar del uno al diez, se le puede repetir la instrucción: “Yo sé que tú puedes contar muy bien del uno al diez, pero quiero que me cuentes del diez al uno, al revés”. Si el niño se equivoca de nuevo, el psicólogo empieza a contar en voz alta: “Diez, nueve, ocho, ¡tú continúa!” Si el niño no lo logra, el psicólogo empieza a contar con ayuda de los dedos, proponiéndole al niño hacer lo mismo: “Diez, nueve, ¡ahora tú!”. Se registra la ejecución correcta, el tipo de ayuda o la imposibilidad.

Tarea: “Tienda”.

Instrucción: “¿Cómo pides el pan cuando entras a la tienda?”

Ejecución: Si el niño dice que nunca va a la tienda, se le puede decir que imagine cómo pide el pan su mamá, cuando va de compras. En caso necesario, se le pueden hacer preguntas complementarias: “¿Es todo lo que dices?”, ¿Qué más?”. Se registra la respuesta coherente y desplegada con palabras de cortesía, la respuesta con ayuda de preguntas y la imposibilidad o respuestas incoherentes.

Tarea: “Permiso”.

Instrucción: “¿Cómo pides permiso a tus papás para hacer algo?”

Ejecución: En caso necesario se pueden hacer preguntas complementarias: “¿Es todo lo que dices?”, ¿Qué más?”.

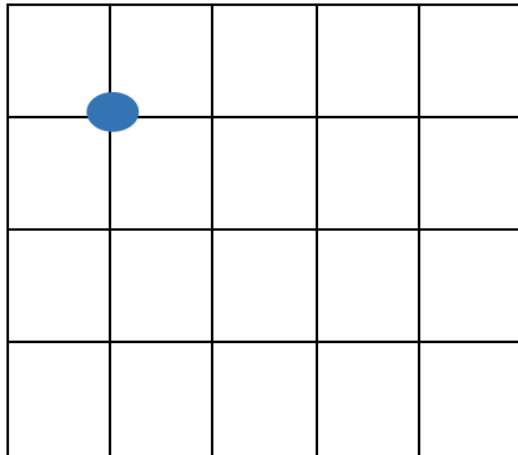
Se registra la respuesta coherente y desplegada con palabras de cortesía, la respuesta con ayuda de preguntas y la imposibilidad o respuestas incoherentes.

2. Acciones voluntarias

Tarea: “Ensayo”.

Instrucción: “Coloca la punta de tu lápiz en este punto de la hoja (figura 1), traza las líneas que te indicaré, fíjate muy bien en la dirección que tendrá cada línea, procura no despegar tu lápiz de la hoja, presta mucha atención. Ahora, traza una línea hacia abajo, ahora una hacia la derecha, una hacia abajo, una hacia la derecha; por favor continúa tú solo la secuencia”.

Figura 1. *Ensayo*



Nota: Elaboración propia.

Ejecución: El niño trabaja con lápiz y una hoja de cuadrícula grande. Se le pide no borrar las ejecuciones.

Los términos de “izquierda”, “derecha”, “arriba” y “abajo” se pueden explicar en relación con la mano del niño: “Cuando yo digo a la izquierda, tu dibujas una línea hacia tu mano izquierda”; o con el espacio de la hoja: “hacia arriba de la hoja”.

El especialista también puede señalar la orientación con su dedo y con flechas de cartón como apoyo (Ejemplo 1).

Ejemplo 1. *Fichas para el apoyo de la dirección a seguir.*



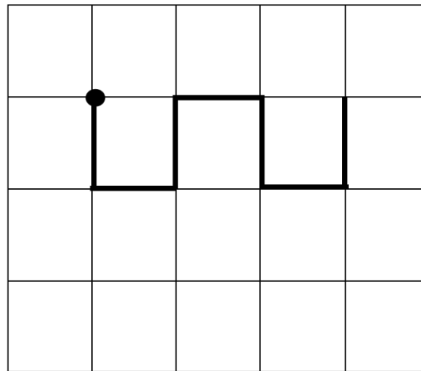
Nota: Elaboración propia.

Después de la ejecución, se le pregunta al niño: “¿a qué se parece la figura que dibujaste?, ¿qué podría ser?”.

Tarea 1.

Instrucción: “Ahora trazarás una línea hacia abajo, una línea hacia la derecha, una hacia arriba, una hacia la derecha, una hacia abajo, una hacia la derecha, una hacia arriba, ahora por favor continúa tú solo la secuencia” (figura 2).

Figura 2. Muestra de las líneas de acuerdo con la instrucción.



Nota: Elaboración propia.

Después de la ejecución se le pregunta al niño: “¿A qué se parece la figura que dibujaste?, ¿qué podría ser?”.

Tarea: 2.

Instrucción: “Fíjate muy bien, ahora trazarás una línea hacia arriba, una hacia la derecha, una hacia arriba, una hacia la derecha, una hacia abajo, una hacia la derecha, una hacia abajo, una hacia la derecha; por favor continúa tú solo la secuencia”. Después de ejecución, al niño se le pregunta: “¿A qué se parece la figura que dibujaste?, ¿qué podría ser?”.

Tarea: 3.

Instrucción: “Muy bien, ahora trazarás tres líneas hacia la derecha, una hacia arriba, una hacia la izquierda, una hacia arriba, tres hacia la derecha, una hacia abajo, una hacia la izquierda, una hacia abajo, tres hacia la derecha; por favor continúa tú solo la secuencia”.

Se registra la ejecución correcta, los tipos de ayudas y la autocorrección o imposibilidad.

3. Movimientos voluntarios

Tarea: “Chofer”.

Instrucción: “Muéstrame cómo maneja el chofer el autobús”.

Ejecución: Se espera que el niño muestre el movimiento y el sonido del ruido del autobús. Se le puede proponer al niño que imagine que él va en el autobús y recordar cómo maneja el chofer y cuáles con sus movimientos.

Tarea: “Caballo”.

Instrucción: “Muéstrame cómo corre el caballo”.

Ejecución: Se espera que el niño se levante y realice los movimientos correspondientes. Si el niño dice que no le gusta el caballo, se le propone elegir al animal que le guste y mostrar su movimiento. Esta variación no implica una ejecución incorrecta de esta tarea.

Se registra la ejecución correcta y la autocorrección o el rechazo. Esfera del lenguaje.

ESFERA DEL LENGUAJE

1. Función reguladora

Tarea 1 – a.

Instrucción: “Ahora vas a brincar hacia adelante o hacia atrás. Cuando yo diga el número uno, brincas hacia adelante; cuando diga el número dos, brincas hacia atrás”.

Tarea 1 – b.

Instrucción: “Tú mismo, en voz alta, di un número: uno o dos y brinca hacia adelante o hacia atrás, como lo hiciste anteriormente”.

Tarea 2 – a.

Instrucción: “Vas a brincar a la cuenta de tres. Voy a contar hasta tres, cuando escuches el tres entonces brincas”.

Tarea 2 – b.

Instrucción: “Ahora cuenta tú y brinca cuando llegues al tres” Ejecución: El niño realiza todos los movimientos correspondientes. En caso necesario el adulto se levanta y le muestra al niño cómo se brinca. También, se le puede proponer al niño jugar junto con él.

Se registra la ejecución correcta y la autocorrección o la imposibilidad, así como los tipos de ayuda presentados.

2. Función generalizadora

Tarea: “¿Qué palabra es más larga?” (Pares de palabras: elefante – rana; bigotes – bigotitos; gata – vaca; tren – automóvil).

Instrucción: “Dime qué palabra es más larga”.

Ejecución: El niño tiene que orientarse por la longitud de la palabra y no por la imagen real del objeto que ésta determine.

Se registra la cantidad de errores que comete el niño o la posibilidad de reflexionar y de corregir su respuesta.

Tarea: “Ayer”.

Instrucción: “¿Qué hiciste ayer?”

Tarea: “Mañana”

Instrucción: “¿Qué vas a hacer mañana?” Ejecución: Para ambas tareas se esperan respuestas desplegadas del niño elaboradas como una oración. Se pueden proporcionar ayudas en forma de preguntas de apoyo, como: “¿acuérdate qué otra cosa hiciste?”, etc.

Se registran las respuestas desplegadas y coherentes, los tipos de ayudas y las respuestas incompletas o incoherentes.

Tarea: “Completar oraciones”.

Instrucción: “Yo voy a decir una frase y tú la vas a completar”.

Ejecución: Es posible repetir la frase las veces necesarias, pero en esta tarea no se dan demasiadas ayudas. Se anota la respuesta del niño.

Se registran las respuestas coherentes y desplegadas, los errores gramaticales y las respuestas incompletas o incoherentes.

3. Función mediatizadora

Tarea “Memorización de figuras”

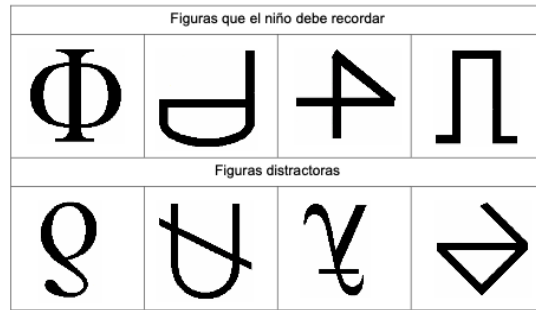
Instrucción: “Te voy a mostrar cuatro figuras, trata de recordarlas en el orden en que te las voy a mostrar; para que puedas recordarlas vamos a ponerles nombre a cada una”.

Posteriormente se le pregunta al niño: “¿Recuerdas qué figuras te mostré?”. Si el niño se equivoca en el orden de las figuras, se le pregunta: “¿Te acuerdas en qué orden te las mostré?”.

Ejecución: Si el niño no les pone nombre a las figuras, el psicólogo le puede proponer las siguientes denominaciones: “mariposa”, “barco”, “moño”, “sombrero”. El niño tiene que repetir los nombres junto con el psicólogo, después de lo cual se retiran las tarjetas y se mezclan con otras cuatro figuras, a las cuales no se les da ningún nombre (ver ejemplo 2). El niño debe encontrar las cuatro primeras figuras y recordar sus nombres y el orden de su ubicación.

Se registra la ejecución correcta y la posibilidad de proponer nombres para las figuras (o imposibilidad), la posibilidad de reproducir el orden de las figuras con sus denominaciones, las dificultades, etc.

Ejemplo 2. Figuras utilizadas para la tarea de ‘memoria mediatizada’, del apartado “función mediatizadora del lenguaje”. Figuras que el niño debe recordar.



Nota: Elaboración propia

Procedimiento. La aplicación se realizó en forma individual para cada niño con una duración aproximada de 1 hora. Después de la aplicación, se realizó el análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados. El análisis cualitativo de las ejecuciones se realizó considerando los tipos de errores y los niveles de ayuda requeridos.

Resultados

En general, los resultados mostraron un desarrollo insuficiente de la esfera voluntaria y del lenguaje en la mayoría de los niños de todos los grupos. Sin embargo, las dificultades fueron más evidentes en los niños de la población rural. Analizaremos algunas de las tareas.

En la tarea ‘cuenta del 10 al 1’ (“Lenguaje voluntario”) se cuantificó de la siguiente manera: 1 = ejecución correcta e independiente; 2 = ejecución con ayuda verbal; 3 = ejecución con ayuda perceptiva; 4 = imposibilidad. Los resultados mostraron que un alto porcentaje de niños de la escuela urbana privada accedió a la tarea, ya sea de forma independiente (65%) o con ayuda verbal (30%), en contraste con los niños de la escuela urbana pública, donde el 43.86% no accedió a la tarea a pesar de las ayudas y con los niños de la escuela rural, para quienes la tarea resultó inaccesible (tabla 2).

Tabla 2. Porcentaje obtenido en la ejecución de la tarea contar números del 10 al 1 (lenguaje voluntario).

Calificación	Población escolar		
	Urbana privada	Urbana oficial	Rural
1 = Correcto	65%	31.5%	-
2 = Ayuda verbal	30%	15.8%	-
3 = Ayuda con dedos	-	8.8%	-
4 = Incorrecto	5%	43.9%	100%

Nota: Elaboración propia.

Para las tareas del dictado gráfico (“acciones voluntarias”) se calificó con 1 la respuesta correcta independiente, con 2 la respuesta correcta (sólo después de la muestra o repetición por parte del evaluador) y la respuesta incorrecta con 3. Estos puntajes se asignaron únicamente durante las instrucciones para la ejecución de la figura dada. Posteriormente, cuando el niño continúa solo la ejecución de la figura (sin ningún tipo de ayuda), los puntajes asignados fueron 1 = ejecución correcta y 2 = ejecución incorrecta.

Como muestra la tabla 3, en las tres poblaciones un alto porcentaje de niños requirió de ayudas (flechas, repetición de la instrucción y señalamiento con puntos de la dirección a seguir) durante el seguimiento de la instrucción. Sólo la población privada obtuvo el 50% de ejecución correcta en esta tarea.

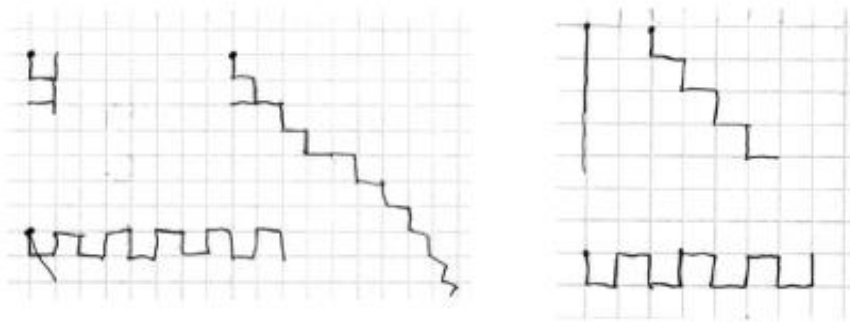
Cuando el niño continuaba la figura de manera independiente, los niños de la escuela privada obtuvieron el mayor porcentaje de ejecuciones correctas. Para los niños de la escuela rural, la tarea fue poco accesible, especialmente en los modelos de mayor complejidad (ver ejemplos de ejecución).

Tabla 3. Porcentaje obtenido en la ejecución de la tarea dictado gráfico (acciones voluntarias).

Calificación	Población escolar		
	Urbana privada	Urbana oficial	Rural
	Ensayo 1		
1 = Correcto	50%	26.3%	5%
2 = Con ayuda	45% ⁰	71.9%	90%
3 = Incorrecto	5%	1.7%	5%
	Modelo 1		
1 = Correcto	55%	31.6%	10%
2 = Con ayuda	45%	63.2%	70%
3 = Incorrecto	0%	5.3%	20%
	Modelo 2		
1 = Correcto	55%	14%	5%
2 = Con ayuda	45%	71.9%	85%
3 = Incorrecto	0%	14%	10%
	Modelo 3		
1 = Correcto	55%	12.3%	0%
2 = Con ayuda	30%	66.7%	65%
3 = Incorrecto	15%	21%	35%

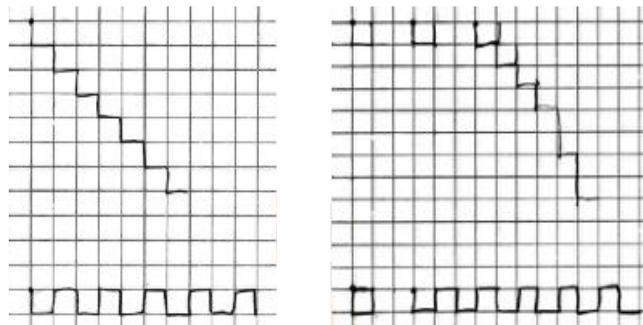
Nota: Elaboración propia.

Ejemplos de ejecución: Preescolar urbano oficial. Ensayo y Modelo 1



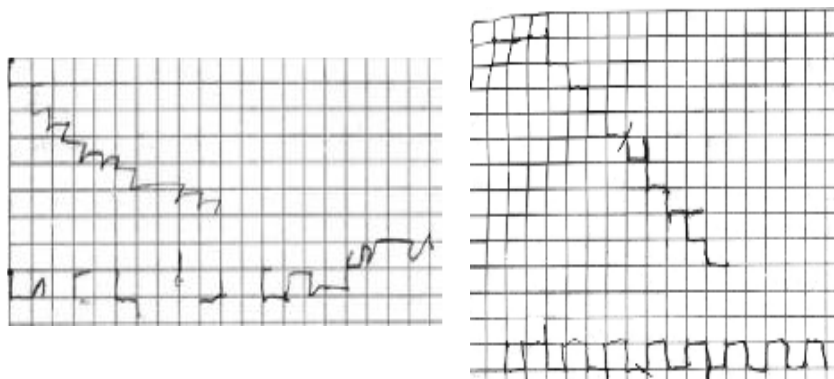
Nota: Elaboración propia.

Ejemplos de ejecución: Preescolar urbano privado. Ensayo y Modelo 1



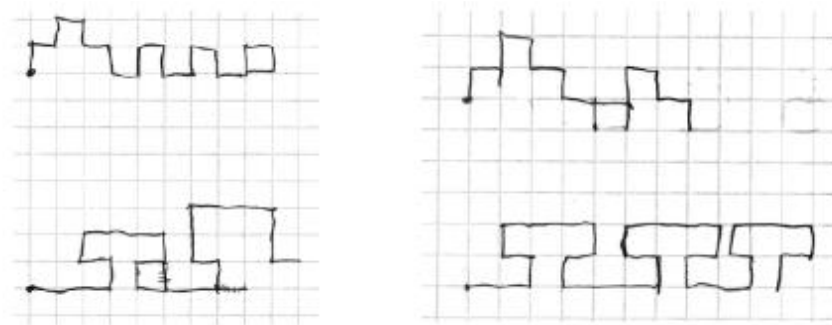
Nota: Elaboración propia.

Ejemplos de ejecución: Preescolar rural. Ensayo y Modelo 1



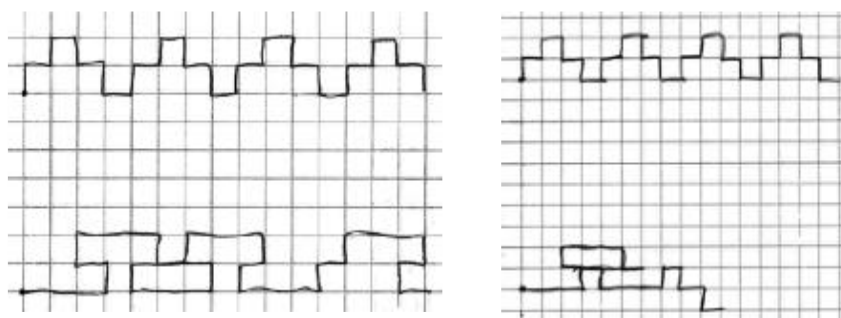
Nota: Elaboración propia.

Ejemplos de ejecución: Preescolar urbano oficial. Modelos 2 y 3



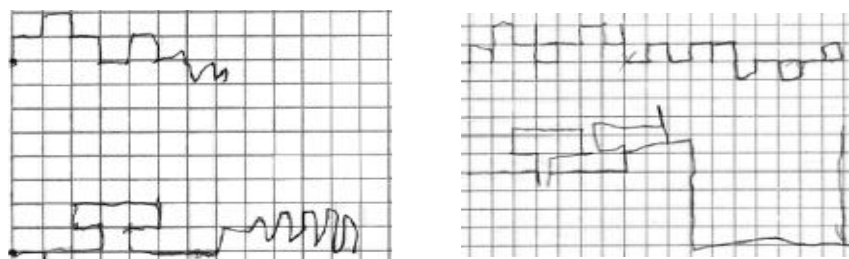
Nota: Elaboración propia.

Ejemplos de ejecución: Preescolar urbano privado. Modelos 2 y 3



Nota: Elaboración propia.

Ejemplos de ejecución: Preescolar rural. Modelos 2 y 3



Nota: Elaboración propia.

Los puntajes de 1, 2 y 3, también fueron asignados a las tareas del apartado de 'movimientos voluntarios' (tabla 4). Estas tareas fueron las más accesibles para los niños, mientras que las más complejas resultaron ser las del lenguaje voluntario y de las acciones voluntarias.

Tabla 4. *Porcentaje de las puntuaciones obtenidas en la ejecución de las tareas de ‘chofer’ y ‘caballo’ (“movimientos voluntarios”).*

Calificación	Población escolar		
	Urbana privada	Urbana oficial	Rural
1 = Correcto	90%	80.7%	80%
2 = Con ayuda	5%0	12.3%	10%
3 = Incorrecto	5%	7%	10%

Nota: Elaboración propia

Para algunas tareas de la esfera voluntaria sólo se calificó la ejecución correcta = 1 e incorrecta = 2 (tabla 5). Es importante señalar que para las tareas ‘tienda’ y ‘permiso’, el puntaje 2 (incorrecto) se le asignó a las respuestas que no correspondían a la pregunta, o a las respuestas pobres, o cuando el niño requería de una serie de preguntas de apoyo para desplegar su lenguaje.

Tabla 5. *Porcentaje obtenido en la ejecución de las tareas imaginación’, ‘tienda’ y ‘permiso’ (esfera voluntaria).*

Calificación	Población escolar		
	Urbana privada	Urbana oficial	Rural
Imaginación			
1 = Correcto	95%	47.4%	65%
2 = Incorrecto	5%	52.6%	35%
¿Cómo pides el pan en la tienda?			
1 = Correcto	40%	49.1%	5%
2 = Incorrecto	60%	50.9%	95%
¿Cómo pides permiso a tu papás para hacer algo?			
1 = Correcto	40%	61.4%	10%
2 = Incorrecto	60%	38.6%	90%

Nota: Elaboración propia.

En el apartado de la esfera del lenguaje, las tareas más complejas para los niños fueron las que valoran la función generalizadora, mientras que en las otras tareas los niños mostraron mejor desempeño, aunque requirieron de diferentes niveles de ayuda por parte del evaluador.

Tabla 6. *Porcentaje de las puntuaciones obtenidas en la ejecución de las tareas del apartado “función reguladora del lenguaje”.*

Calificación	Población escolar		
	Urbana privada	Urbana oficial	Rural
Brincar adelante - atrás con el lenguaje del adulto			
1 = Correcto	100%	29.8%	80%
2 = Autocorrección	-	28.1%	-
3 = Con errores	-	22.8%	15%
4 = Imposible	-	19.3%	5%
Brincar adelante - atrás con la cuenta del niño			
1 = Correcto	95%	64.9%	65%
2 = Autocorrección	-	8.8%	20%
3 = Con errores	5%	15.8%	-
4 = Imposible	-	10.5%	15%
Brincar a la cuenta de tres con el lenguaje del adulto			
1 = Correcto	90%	50.8%	65%
2 = Autocorrección	5%	14%	20%
3 = Con errores	5%	28.1%	-
4 = Imposible	-	7%	15%
Brincar a la cuenta de tres con el lenguaje del niño			
1 = Correcto	90%	67%	65%
2 = Autocorrección	-	3%	20%
3 = Con errores	10%	14%	15%
4 = Imposible	-	16	-

Nota: Elaboración propia.

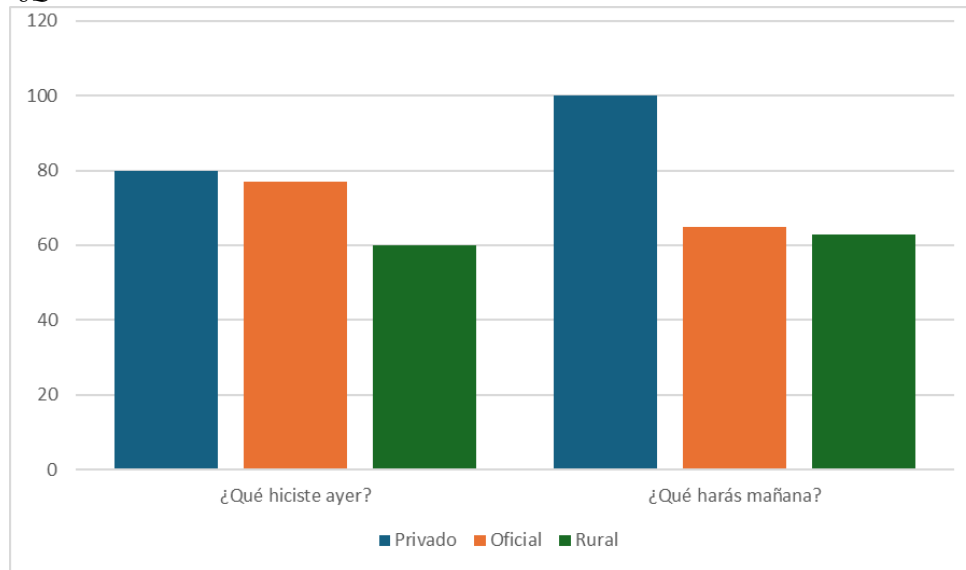
Como se observa en la tabla 6, los niños de la escuela privada obtuvieron una mejor ejecución correcta en el apartado de la función reguladora del lenguaje, mientras que los otros dos grupos mostraron una mayor cantidad de errores.

Para la función generalizadora del lenguaje, la tarea más difícil resultó ser ‘¿qué palabra es más larga?’. Así, sólo el 5% de los niños de la escuela privada respondió correctamente y el 1.75% de la escuela urbana pública. Ninguno de los niños de la escuela rural logró ejecutar correctamente esta tarea.

En las tareas ‘¿Qué hiciste ayer?’ y ‘¿Qué harás mañana?’, las respuestas generalmente eran muy cortas (por ejemplo: “no sé”, “nada”, etc.), por lo que el

evaluador animaba a los niños o les hacía preguntas de apoyo. En el grupo rural se observaron errores gramaticales y respuestas incoherentes o sin sentido (gráfica 2).

Gráfica 2. Porcentaje de ejecución correcta en las tareas ‘¿Qué hiciste ayer?’ y ‘¿Qué harás mañana?’.



Nota: Elaboración propia.

Ejemplos de respuestas obtenidas en las tareas ‘ayer’ y ‘mañana’.

Pregunta: ¿Qué hiciste ayer?

Respuesta: “Ayer estaba en la escuela, me fui en el transporte, entonces, llegué a mi casa y cuando llegó mi mamá yo ya había terminado mi tarea; me fui con mi abuelita, regresé, vi la tele otro ratito y ya”.

Pregunta: ¿Qué vas a hacer mañana?

Respuesta: “Voy a comer y voy a venir a estudiar y cuando me vaya voy a comer y hacer mi tarea, ver tele y esperar que se haga de noche y dormir”.

Finalmente, en la tarea ‘memorización de figuras’ (función mediatizadora del lenguaje), el 60% de los niños de la escuela rural respondió incorrectamente y requirió de mayor ayuda. Sin embargo, después de recibir la ayuda, el 58.33% accedió a la tarea (aunque con errores al recordar el orden de las figuras), pero para el resto de los niños (40%) la tarea fue inaccesible. Por su parte, en las escuelas privada y oficial el 90% y el 84% (respectivamente) de los niños ejecutaron correctamente y los niños restantes corrigieron su ejecución después de recibir una ayuda mínima.

Discusión

En general, los resultados mostraron que la mayoría de los niños evaluados (que están por ingresar a la escuela primaria) aún no ha alcanzado un nivel suficiente de desarrollo de la esfera voluntaria y de las diferentes funciones del lenguaje. El alto porcentaje de niños que requirió de orientación y de diferentes formas de apoyo para lograr la realización correcta de las tareas, indica que tales tareas no se encuentran en la zona del desarrollo actual de estos niños, sino en la zona del desarrollo próximo (Vigotsky, 1991, 1996), particularmente en las poblaciones urbanas privada y pública.

Lo anterior significa que en estos niños su zona de desarrollo próximo es amplia y concuerda con datos de investigaciones anteriores (Quintanar y Solovieva, 1998; Solovieva y Quintanar, 2003, 2024a). Además, la zona de desarrollo próximo gradualmente se transforma en zona de desarrollo actual, gracias al empleo de las estrategias de orientación correspondientes, sin las cuales el niño no logra desplegar su zona de desarrollo próximo y queda, durante más tiempo, en la zona de su desarrollo actual (Solovieva, 2022).

Las tareas que resultaron más significativas para valorar el nivel de desarrollo de la esfera voluntaria, como formación psicológica central de la edad preescolar (Davidov, 1996), fueron el ‘dictado gráfico’ y el ‘contar del 10 al 1’. Para la esfera verbal las tareas más significativas fueron ‘¿Qué hiciste ayer?’, ‘¿Qué vas a hacer mañana?’ y ‘completar oraciones’, que se relacionan con la función reguladora y generalizadora del lenguaje.

Por otro lado, las tareas que resultaron ser más accesibles para los niños fueron las que valoran la esfera de los movimientos voluntarios. Este hecho es comprensible si consideramos que los movimientos y las poses voluntarias se adquieren en la etapa preescolar, a través de juegos activos y en la actividad práctica, los cuales se organizan frecuentemente en los jardines de niños. Lo anterior se puede relacionar con la adquisición de los juegos simbólicos, que corresponden a la neoformación de la etapa anterior, denominada primera fase preescolar, que corresponde al periodo de 1 a 3 años (Obukhova, 2006).

En la tarea para diferenciar la longitud de las palabras y abstrayéndose de la imagen del objeto, en los tres grupos se encontró que la función generalizadora aun no adquiere el grado deseado de desarrollo. Por ejemplo, se observó que los niños dirigen su atención hacia la imagen objetual (referente concreto) de la palabra y no a la palabra como objeto (independiente, abstracto) de análisis, por lo que no toman en cuenta su longitud. Lo anterior señala que los niños aun no separan los planos de los objetos y del lenguaje, lo cual constituye la base para el éxito de la enseñanza de la lecto-escritura (Talizina, 2019; Solovieva y Quintanar, 2025).

Nuestros resultados muestran una alta correlación entre el desarrollo de la esfera voluntaria y la esfera verbal del niño preescolar. Esto quiere decir que un desarrollo exitoso de la función reguladora del lenguaje en el niño, indica que ya se ha iniciado la formación de su actividad voluntaria propia. En el estudio de Rueda (2001) se mostró que la ausencia de la actividad voluntaria coincide con un pobre desarrollo de la regulación del niño a través del lenguaje propio.

Algunas investigaciones con niños con déficit de atención (Quintanar y Cols., 2001; 2011; Solovieva y Quintanar, 2022) han señalado a la función reguladora del lenguaje como uno de sus mecanismos en el nivel psicológico. Por otro lado, en el nivel neuropsicológico se han planteado diversos mecanismos cerebrales subcorticales (Korsakova, Mikadze y Balashova, 1997; Mahone y Cols., 2001; Hoogman y Cols., 2017; Solovieva, Machinskaya y Quintanar, 2020). Estos niños no pueden someterse al lenguaje del adulto, el cual debe participar como organizador de su conducta en la etapa preescolar, en contraste con los niños con desarrollo óptimo en quienes el lenguaje del adulto regula su comportamiento sin dificultad. Por ello es por lo que los niños con este trastorno requieren del establecimiento de la regulación externa y de su interiorización posterior (Galperin y Kabilnitskaya, 1979; Solovieva y Quintanar, 2022).

En el caso del presente estudio debemos señalar que, algunos niños de la escuela rural muestran un pobre desarrollo de la función reguladora del lenguaje, incluso de la regulación externa. Esto se expresa tanto en las tareas dirigidas a la valoración de la función reguladora (brincar), como en la tarea de acciones voluntarias (dictado gráfico), en las que no logran seguir las indicaciones y mucho menos la continuación independiente de las figuras propuestas.

En la normalidad, los niños ya tienen establecida la regulación externa, pero aún no pasan la regulación propia interna y necesitan la formación de esta habilidad por etapas (Galperin, 1996, 1998; Talizina, 1984). No obstante que ambas dificultades pueden conducir a problemas en el aprendizaje escolar, el grado de su expresión será totalmente diferente.

Debido a lo anterior, las estrategias correctivas para los niños con déficit de atención y para los niños normales con un desarrollo insuficiente de la actividad voluntaria, deben ser diferentes.

En resumen, nuestros resultados indican una correlación entre la esfera voluntaria y la esfera de lenguaje. Por ejemplo, la *función reguladora* del lenguaje es fundamental para la realización adecuada de las tareas del dictado gráfico (acciones voluntarias), la *función generalizadora* para la realización de las tareas del lenguaje voluntario y de las acciones voluntarias y la *función mediatizadora* del lenguaje para la realización de diversas tareas de análisis y reflexión de problemas de diferente complejidad.

Los resultados sugieren que una ejecución pobre en las tareas de la esfera voluntaria se manifiesta en un desarrollo insuficiente de las funciones reguladora, generalizadora y mediatizadora del lenguaje. Simultáneamente, las dificultades en la ejecución de las tareas que requieren de la participación de estas funciones se reflejan en el *estado negativo de la esfera voluntaria*. Debemos señalar que estos resultados sólo se refieren a las funciones del lenguaje especificadas y no se debe confundir con la competencia verbal, la cual no se evalúa con el esquema utilizado en nuestro estudio.

Consideramos que los datos obtenidos permiten analizar de otra manera las dificultades que presentan los niños en el aprendizaje escolar, así como el bajo rendimiento escolar, el cual alcanza grados alarmantes en condiciones de pobreza en zonas rurales (Mendieta y Cols., 2019; Lechuga, 2022). Una insuficiente formación de las esferas voluntaria y verbal, específicamente en las funciones generalizadora y mediatizadora del lenguaje, pueden ser causas directas de problemas en la adquisición

de la lecto-escritura y de las matemáticas, que requieren de un grado alto de abstracción y generalización. A su vez, la organización adecuada, construida sobre la base de las aportaciones psicológicas contemporáneas y del trabajo pedagógico en las instituciones preescolares, permitirá superar de manera directa estas dificultades.

Debemos destacar que, para muchos niños de la escuela rural los niveles de ayuda fueron insuficientes para lograr la ejecución correcta de algunas tareas, lo que indica que tales habilidades aún no se encuentran en su zona de desarrollo próximo. Para alcanzar el nivel mínimo de desarrollo de estas habilidades, será necesario trabajar sobre la zona de desarrollo próximo con orientación permanente.

Conclusiones

1. Para los niños(as) de las escuelas urbanas privada y pública, los niveles de ayuda brindados generalmente resultaron efectivos, lo que señala la presencia de una zona de desarrollo próximo amplia.

2. Los niños(as) de la escuela rural cometieron mayor cantidad de errores o imposibilidad durante la realización de las tareas y las ayudas brindadas por el especialista no mejoraron su ejecución.

3. Las tareas más sensibles para la valoración de la esfera voluntaria son: ‘dictado gráfico’ (acciones voluntarias) y ‘contar del 10 al 1’ (lenguaje voluntario).

4. Para la esfera verbal, las tareas significativas fueron las que se incluyen en la función generalizadora y mediatizadora: ‘¿qué hiciste ayer?’, ‘¿qué vas a hacer mañana?’ y ‘completar oraciones’.

5. La tarea de determinación de la longitud de las palabras (‘¿Qué palabra es más larga?’), resultó inaccesible para los niños de todas las poblaciones, lo que indica un pobre desarrollo de la función generalizadora del lenguaje en esta edad en las tres poblaciones evaluadas.

Referencias

- Akhutina, T.V. y Pilayeva, N.M. (2019). *Metódica para el desarrollo y la formación de la atención en niños escolares*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Binet, A. y Simon, Th. (1904). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'année psychologique*, 11. 191-244.
- Borges, C., Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2020). Efectos del juego de roles sobre la interiorización de acciones objetales y simbólicas en preescolares. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 20(1), 1-15.
- Campos, D. y Solovieva, Yu. (2022). Formación de la personalidad durante la infancia y la edad preescolar desde el paradigma histórico-cultural. *INTEGRA2 Revista Electrónica de Educación Especial y Familia*, 13(1), 44-61.
- Davidov, V.V. (1996). *Теория обучения, ведущая к развитию (La teoría de la enseñanza que conduce al desarrollo)*. Moscú: INTER.
- Davidov, V.V. (2000). *Виды обобщения в обучении (Tipos de generalización en la enseñanza)*. Moscú: Sociedad Pedagógica de Rusia.
- DSM-5 (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos*. Arlington: Asociación Americana de Psiquiatría.
- Elkonin, D.B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- Elkonin, D.B. (1995). *Psikhologicheskoye razvitiye detskogo vozrasta (Desarrollo psicológico de las edades infantiles)*. Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas y Sociales.
- Galperin, P.Ya. (1996). *К проблеме биологического в психическом развитии человека (Hacia el problema de lo biológico en el desarrollo psíquico del hombre)*. En: G.V. Burmenskaya Com.) *Сборник детской психологии (Compilación de psicología infantil)*. Moscú: Instituto de Psicología Práctica.
- Galperin, P.Ya. (1998). Acerca del lenguaje interno. En: L. Quintanar (Comp.) *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. pp. 57-65. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

- Galperin, P.Ya. y Kabilnitskaya, S.L. (1979). *Экспериментальное формирование внимания (La formación experimental de la atención)*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- González, C., Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2022). Evaluación de la imaginación creadora en la edad escolar. *CIENCIA ergo-sum*, 29(1), e150-e167.
- Hoogman, M., Bralten, J., Hibar, D.P., Mennes, M., Zwiers, M., et.al. (2017). Subcortical brain volume differences in participants with attention deficit hyperactivity disorder in children and adults: a cross-sectional mega-analysis. *The Lancet Psychiatry*, 4(4), 310–319.
- Korsakova, N.K., Mikadze, Yu.V. y Balashova, E.Yu. (1997). *Дети с трудностями в обучении: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении у младших школьников (Niños con problemas en el aprendizaje: Diagnóstico neuropsicológico de las dificultades de aprendizaje en los escolares menores)*. Moscú: Agencia Pedagógica de Rusia.
- Lechuga, E.L. (2022). Pobreza infantil y su efecto en la deserción escolar (2002-2018). *Ensayos. Revista de Economía*, 41(1) 71-100.
- Leontiev, A.N. (1984). *Actividad, conciencia, personalidad*. México: Cartago.
- Leontiev, A.N. (2003). Формирование психологии деятельности (*Formación de la psicología de la actividad*). Moscú: Sentido. Serie: Clásica viva: 373.
- Luria, A.R. (1969). *Высшие корковые функции человека (Las funciones corticales superiores del hombre)*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Luria, A. (1973). *Основы нейропсихологии (Fundamentos de la neuropsicología)*. Moscú: Academia.
- Luria, A.R. (1997). *Conciencia y lenguaje*. México: Visor.
- Luria, A.R. y Yudovich, (1978). *Lenguaje y el desarrollo intelectual del niño*. Madrid: Pablo del Río.
- Luria, A.R. y Хомская, Е.Д. (1979). *Лобные доли и регуляция психических процессов (Los lóbulos frontales y la regulación de los procesos psíquicos)*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.

- Mahone, E.M., Crocetti, D., Ranta, M.E., Gaddis, A., Cataldo, M., Slifer, K.J. y Mostofsky, S.H. (2011). A preliminary neuroimaging study of preschool children with ADHD. *The Clinical Neuropsychologist*, 25(6), 1009-1028.
- Mendieta, G.M., Castro, M.E., Priego, L.B. y Perales, C. La política educativa para escuelas multigrado: análisis del diseño. En: S. Schmelkes y G. Aguila (Eds.) *La educación multigrado en México*, pp. 195-240.
- Obukhova, L.F. (1995). *Детская психология: проблемы, теории, факты (Psicología infantil. Problemas, teorías, hechos)*. Moscú: Trivola.
- Obukhova, L.F. (2006). *Психология развития по возрасту (Psicología del desarrollo por edades)*. Moscú, Educación Superior.
- Ostrosky, F, Lozano G., y González, O. (2016). *Batería Neuropsicológica para preescolares BANPE*. México: Manual Moderno.
- Passingham, R.E. (1993). *The frontal lobes and voluntary action*. New York: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1975a). *Seis estudios de psicología*. México: Seix Barral.
- Piaget, J. (1975b). *Introducción a la epistemología genética. El pensamiento matemático*. Buenos Aires: Paidós.
- Plaisted, J.R., Gustavson, J.L., Wilkening, G.N. y Golden, C.J. (1983). The Luria-Nebraska neuropsychological battery-children's revision: Theory and current research findings. *Journal of Clinical Child Psychology*, 12(1), 13-21.
- Quintanar, L. y Solovieva, Yu. (1998). Evaluación del desarrollo de la actividad intelectual en niños de diferente nivel sociocultural. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje y Neuropsychologia Latina*, 6(2): 91-110.
- Quintanar L. y Solovieva Yu. (2019). *Evaluación neuropsicológica del niño en la edad preescolar*. México, Universidad Autónoma de Puebla.
- Quintanar, L. y Solovieva, Yu. (2020). Importancia de la teoría de la actividad. En: V. Covarrubias (Comp.) *Bases para la inducción y el desarrollo del pensamiento científico en la niñez y la preadolescencia*, pp. 111-172. México: CONCYTEP.
- Quintanar, L., Solovieva, Yu. y Bonilla, R. (2001). Acerca de los mecanismos del déficit de atención. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje y Neuropsychologia Latina*, 7(2b), 205-222.

- Quintanar, L., Hernández A.L., Bonilla R., Sánchez A. y Solovieva Yu. (2001). La función reguladora del lenguaje en niños con déficit de atención. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje y Neuropsychologia Latina*, 9(2), 164-180.
- Quintanar, L., Gómez, R., Solovieva, Yu. y Bonilla, R. (2011). Características neuropsicológicas de niños preescolares con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista CES Psicología*, 4(1), 16-31.
- Rosselli, M., Matute, E., Ardila, A., Botero, V., Tangarife, G., Echeverría, S., Arbeláez, C., Mejía, M., Méndez, L., Villa, P. y Ocampo, P. (2004). *Evaluación neuropsicológica infantil (ENI): una batería para la evaluación de niños entre 5 y 6 años de edad. Estudio normativo colombiano*. *Revista de Neurología*; 38 (8): 720-731.
- Rueda V. (2001) Características del desarrollo de la esfera verbal y voluntaria en preescolares mayores. Tesis de grado. México, BUAP.
- Salmina, N.G. y Filimonova, O.G. (2001). *Diagnóstico y corrección de la actividad voluntaria en la edad preescolar y escolar*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Salmina, N.G. (2019). Indicadores de la preparación de los niños para la escuela. En: Solovieva Yu. y Quintanar L. *Antología del desarrollo psicológico del niño para la edad preescolar*. México: Trillas.
- Solovieva, Yu. (2022). *La actividad intelectual: Concepto, desarrollo y evaluación desde el paradigma histórico-cultural*. México: CONCYTEP.
- Solovieva, Yu. y Mata, A. (2017). Motives in learning process: Proposal of qualitative analysis. *Journal of Education, Society and Behavioral Science*, 23(2), 1-14.
- Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2003). La zona de desarrollo próximo como método para el diagnóstico del desarrollo intelectual. En: S. Castañeda (Ed.) *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*, pp. 75-104. México: Manual Moderno.
- Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2014). *Evaluación del desarrollo para niños preescolares menores*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2016). *Actividad de juego en la edad preescolar*. Trillas.

- Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2019). Acerca de la mediatización. En: Yu. Solovieva, y L. Quintanar (Eds.), pp. 157-179. *La metodología formativa en la psicología histórico cultural*. Madrid: EOS.
- Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2020). *El dibujo como actividad formativa en la edad preescolar*. México: Trillas.
- Solovieva Yu. y Quintanar L. (2022) *Neuropsicología del déficit de atención: de la evaluación a su corrección*. México: CONCYTEP.
- Solovieva, Y.V., Quintanar, L. (2024a). The role of zone of proximate development in diagnostic of intellectual development in Mexican children. *Preschool Education Today*, 18(4), 70–80.
- Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2024b). *La formación de conceptos matemáticos y de acciones intelectuales en la educación básica. Programa para maestros*. México: CONCYTEP. https://www.colegiokepler.edu.mx/_files/ugd/d259fe_d7b435d84be94d169c203936a7ca6c89.pdf
- Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2025). *Enseñanza de la lectura: un método práctico*. México: Trillas.
- Solovieva, Yu., Quintanar, L., Escotto, E.A. y Baltazar, A.M. (2022). La postura histórico-cultural de L.S. Vigotsky no es constructivista. *CIENCIA ergo-sum*, 29(2), e158-e172.
- Solovieva, Yu., Quintanar, L. y Machinskaya, R. (2020). A Qualitative Syndromic Analysis of ADHD: Interdisciplinary Neuropsychological and Neurophysiological Approach. En: J. Glozman (Ed.) *Understanding children with attention deficit hiperactivity disorder (ADHD)*, pp. 141-176. New York: NOVA.
- Stuss, D.T. y Benson, D.F. (1986). *Frontal lobes*. New York: Raven Press.
- Talizina, N.F. (1984). *Процесс управления усвоением знаний (El proceso de dirección de la asimilación de los conocimientos)*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Talizina, N.F. (1988). *Психология обучения (Psicología de la enseñanza)*. Moscú: Progreso.
- Talizina, N.F. (2019). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.

- Vigotsky, L.S. (1991). *Педагогическая психология (Psicología pedagógica)*. Moscú: Pedagogía.
- Vigotsky, L.S. (1995). Obras escogidas, Tomo III. Madrid, Visor.
- Vigotsky, L.S. (1996). Obras escogidas, Tomo IV. Madrid, Visor.
- Weschler, D. (2014). *Escala Wechsler de Inteligencia para niños, WISC-IV*. Madrid: TEA.
- Xomskaya, E.D. (1987). *Нейропсихология (Neuropsicología)*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.

Brecha digital y situación discapacitante: un reto para la equidad de oportunidades en América Latina

Digital gap and disability: a challenge for equal opportunities in Latin América

ROXANA PLUMA ROMO Y ENRIQUE HERNÁNDEZ ARTEAGA¹

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

Resumen

En la actualidad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) juegan un papel central en la comunicación y el desarrollo de las actividades cotidianas de la sociedad, dando lugar a lo que se conoce como sociedades digitales. Estas tecnologías no solo facilitan el acceso a la educación, el empleo y la interacción social, sino que también se han convertido en herramientas esenciales para la inclusión y el desarrollo pleno de los individuos. Sin embargo, la brecha digital persiste como un obstáculo significativo, afectando de manera desproporcionada a grupos históricamente vulnerados, especialmente a las personas en situación discapacitante. En América Latina, esta problemática se agrava debido a las condiciones socioeconómicas desiguales y la limitada infraestructura tecnológica en muchas regiones, lo que dificulta aún más el acceso y uso efectivo de las TIC por parte de esta población. Objetivo: analizar la interrelación entre la brecha digital y la situación discapacitante en el contexto latinoamericano, visibilizando las barreras tecnológicas y sociales que enfrentan estas personas. Asimismo, busca generar conciencia sobre la importancia de implementar estrategias y políticas inclusivas que promuevan el acceso equitativo a las TIC, con el fin de reducir las desigualdades digitales y favorecer una participación plena y en igualdad de condiciones en las sociedades digitales emergentes.

Palabras clave: *Brecha digital, discapacidad, inclusión digital, Tecnologías de la Información y Comunicación.*

ORCID:
<https://orcid.org/0000-0003-3929-6200>¹

Correo electrónico:
electrónico:
eharteaga@uatx.mx¹

Abstract

Currently, information and communication Technologies (ICT) play a central role in communication and the development of society's daily activities, giving rise to what are known as digital societies. These technologies not only facilitate access to education, employment, and social interaction but have also become essential tools for inclusion and the full development of individuals. However, the digital gap remains a significant barrier, disproportionately affecting historically marginalized groups, particularly disabled people. In Latin America, this issue is exacerbated by unequal socioeconomic conditions and limited technological infrastructure in many regions, further hindering effective access to and use of ICT by this population. Therefore, this article aims to analyze the interrelation between the digital gap and disability within the Latin American context, highlighting the technological and social barriers faced by disabled people. Additionally, it seeks to raise awareness regarding the importance of implementing inclusive strategies and policies that promote equitable access to ICT, with the goal of reducing digital inequalities and fostering full and equal participation in emerging digital societies.

Key words: *Digital gap, disability, digital inclusion, Information and Communication Technologies.*

Introducción

El inicio del siglo XXI se ha caracterizado por la consolidación de sociedades dominadas por la racionalidad científica y tecnológica, impulsadas por constantes avances que han transformado diversos aspectos de la vida cotidiana, desde la forma de pensar y actuar hasta la manera de relacionarse con los demás (Garcés et al., 2016). Estos cambios han sido acelerados por la integración creciente de lo digital en la vida diaria, dando lugar a lo que se conoce como sociedades digitales. Una sociedad digital se define como aquella en la que las prácticas de producción y comunicación se realizan principalmente a través de medios digitales (Mossberger et al., 2008).

Las nuevas formas de producir y comunicar han obligado a distintos sectores sociales, incluida la educación, a transformar sus prácticas. En la era digital, la educación debe modificar sus paradigmas y enfoques para avanzar al ritmo de las sociedades digitales (Garcés et al., 2016). En este contexto, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) adquiere un papel crucial para la reconfiguración educativa que responda a los nuevos desafíos y oportunidades (Casas-Armegol, 2005).

El uso de las TIC se ha extendido en los procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo la reestructuración de los contenidos educativos para facilitar el desarrollo de habilidades digitales y competencias informáticas (Garcés et al., 2016). La incorporación de las TIC implica una transformación no solo educativa, sino también social, dado que la educación y la sociedad se influyen mutuamente.

Sin embargo, la velocidad de los cambios digitales dificulta la identificación clara de los conocimientos y habilidades prioritarios en la escuela para favorecer la integración activa de los estudiantes y su futura inserción laboral (Garcés et al., 2016). En este sentido, el siglo XXI ha evidenciado la necesidad de formar individuos capaces de resolver problemas, argumentar, tomar decisiones racionales y desarrollar habilidades comunicativas, colaborativas y digitales (UNESCO, 2021).

En particular, el desarrollo de habilidades digitales se ha convertido en un tema central e indispensable en la educación actual, ya que permite a los individuos integrarse plenamente en una sociedad conectada digitalmente. Por ello, las escuelas

deben adaptarse para fomentar estas habilidades, aunque enfrentan barreras estructurales y contextuales que limitan este desarrollo y acentúan la brecha digital.

La brecha digital se refiere a la desigualdad en el acceso a internet y medios digitales (Gómez et al., 2018), lo que se traduce en oportunidades desiguales para acceder a la información, especialmente en ámbitos educativos y laborales (Serrano y Martínez, 2003). Entre los grupos más afectados se encuentran las personas en situación discapacitante.

Una persona en situación de discapacidad es aquella que presenta deficiencias físicas, mentales, intelectuales y/o sensoriales de larga duración, y cuya participación plena y en igualdad de condiciones en la sociedad se ve limitada no solo por sus condiciones individuales, sino principalmente por las barreras sociales, ambientales y actitudinales presentes en su entorno. (Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006). Esta perspectiva reconoce que la discapacidad no reside únicamente en la persona, sino en la interacción entre sus características y las barreras que impone la sociedad, que dificultan su inclusión, acceso a derechos y oportunidades, por lo tanto, esta población ha enfrentado históricamente desigualdades sociales, educativas, económicas y laborales, que afectan directamente su calidad de vida. La era digital ha sumado nuevas desigualdades relacionadas con el acceso a internet, dispositivos digitales y la educación para el desarrollo de habilidades digitales.

La brecha digital en personas en situación discapacitante potencia la exclusión y limita su progreso social, económico y humano, reduciendo el aprovechamiento de las oportunidades que ofrecen las TIC (Cañón et al., 2016). Esta desigualdad se agravó durante la pandemia de COVID-19, particularmente en América Latina, debido a sus impactos en la salud y la economía, afectando la capacidad de las familias para acceder a dispositivos digitales (Banco Mundial, 2021). Las personas en situación discapacitante suelen ser las últimas en acceder a estas tecnologías, lo que restringe su participación en ámbitos educativos, laborales y recreativos.

Por lo tanto, el presente escrito busca analizar cómo la brecha digital afecta a la población en situación de discapacidad en América Latina, con el objetivo de visibilizar esta barrera tecnológica que, a pesar de su impacto, aún no ha sido abordada de manera integral. Así, este análisis busca también fomentar la concientización para promover una inclusión más efectiva y equitativa en la era digital.

Brecha digital: desigualdad tecnológica en un mundo interconectado

De acuerdo con Pérez (2002), el paradigma digital es el más reciente paradigma tecnológico que ha transformado a la sociedad. Desde la revolución industrial, iniciada en 1771, hasta la actualidad, la ciencia y la tecnología han impactado significativamente en el desarrollo educativo, económico y cultural de las sociedades. El uso de las TIC ha favorecido una intercomunicación constante entre comunidades, propiciando la creación y reestructuración de conocimiento, lo que representa una “frontera sin fin” para el progreso colectivo de la humanidad (Arellano, 2020).

A partir de la década de 1970, el uso de las TIC creció de forma acelerada, dando origen a las llamadas sociedades de la información, caracterizadas por el desarrollo de instrumentos modernos y sofisticados para la generación y transmisión de conocimientos (Gómez, et al., 2018). Las TIC se han convertido en un motor del desarrollo humano, social y económico (Galperín, et al., 2014); sin embargo, su acceso aún está restringido a sectores privilegiados, generando una brecha digital y social cada vez más amplia (Gómez, et al., 2018).

El surgimiento del término brecha digital data a mediados de la década de los noventa, en un informe elaborado por la Administración Nacional de Información y

Telecomunicaciones del Departamento de Comercio de los Estados Unidos (Van Dijk, 2017). Inicialmente, el concepto se refería exclusivamente a la desigualdad en el acceso físico a las TIC. No obstante, conforme estas tecnologías se integraron más profundamente en la vida cotidiana, las desigualdades se diversificaron, lo que llevó a la redefinición del término (Gómez, et al., 2018). Así, la brecha digital comenzó a abordarse también en función de las diferencias entre países ricos y pobres (brecha social), entre naciones desarrolladas y en vías de desarrollo (brecha global), o entre quienes utilizan las TIC con fines políticos (brecha democrática) (Norris, 2001).

Actualmente, el concepto de brecha digital se aborda desde una perspectiva contextualizada y multidimensional, por lo que se entiende como la separación existente entre personas, comunidades o regiones que utilizan cotidianamente las TIC, y aquellas que no tienen acceso o, si lo tienen, carecen de las habilidades para emplearlas adecuadamente (Serrano y Martínez, 2003). Entonces, esta desigualdad no se limita a la provisión de tecnología, sino que implica factores socioeconómicos, educativos, culturales y de infraestructura. (Gómez, et al., 2018).

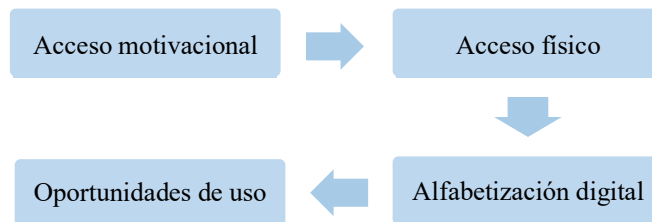
Para que las TIC generen un impacto significativo en una comunidad, es indispensable no solo el acceso, sino una verdadera apropiación social, entendida como el uso activo de estas herramientas en las actividades cotidianas (laborales, educativas, recreativas y relacionales) con el fin de promover el desarrollo económico, educativo, social y cultural (Covi y López, 2011; Winocur, 2006).

Van Dijk (2017) propone una clasificación de los tipos de brecha digital (figura 1), que pueden verse afectados por políticas públicas, instituciones (públicas o privadas) y condiciones socioeconómicas o culturales. Estos tipos son:

1. Acceso motivado por la atracción e interés a estas tecnologías, esta motivación responde a factores psicológicos, sociales y culturales;
2. Acceso físico a las TIC y sus aplicaciones, que involucra la disponibilidad de dispositivos y conexión a internet;
3. Acceso a la alfabetización digital relacionado con la educación para la adquisición de habilidades digitales; y
4. Mismas oportunidades significativas de uso, que involucra una posibilidad real de beneficiarse de estas tecnologías en distintos ámbitos de la vida.

Figura 1.

Tipos de brecha digital



Nota: Tipos de brechas digitales que pueden presentarse en las sociedades. Elaboración propia a partir de información tomada de Van Dijk (2017)

El análisis de la brecha digital ha dado lugar a nuevos conceptos, como el analfabetismo digital, entendido como una extensión del analfabetismo tradicional que aún persiste a nivel mundial (Gómez et al., 2018). Así, los grupos vulnerables enfrentan tanto las desigualdades históricas como nuevas formas de exclusión derivadas del avance tecnológico.

Este fenómeno se manifiesta con mayor intensidad en los países en desarrollo, particularmente en América Latina, donde las desigualdades son más marcadas en el primer nivel: el acceso a internet y a dispositivos digitales. Estas disparidades se intensificaron durante la pandemia por COVID-19, cuando la tecnología se volvió clave para garantizar la continuidad educativa y laboral. América Latina fue la región del mundo con más días sin clases presenciales (BID, 2021), lo que convirtió al internet en una herramienta indispensable para el aprendizaje.

Sin embargo, las desigualdades estructurales —económicas, sociales, de salud y empleo— dificultaron que muchas familias pudieran acceder a las TIC. La brecha digital se convirtió así en una nueva forma de exclusión, influida por factores políticos, económicos y sociales (Gómez et al., 2018).

Se estima que alrededor del 32% de la población latinoamericana no tiene acceso a internet (BID, 2021). Esta carencia responde no solo a cuestiones económicas, sino también a variables sociodemográficas como el nivel educativo de las personas responsables del hogar, la edad de los integrantes, el género, la ubicación geográfica (urbana o rural), la pertenencia a pueblos originarios, la escolarización infantil y la presencia de personas en situación discapacitante (UNESCO, 2021).

En particular, las personas en situación discapacitante constituyen uno de los sectores de la población que enfrenta mayores barreras para acceder, utilizar y apropiarse de las TIC. Estas barreras van desde las económicas hasta los estigmas sociales que limitan sus oportunidades. Visibilizar la brecha digital que afecta a este grupo es urgente, especialmente en contextos como América Latina, donde muchas veces ni siquiera se garantizan derechos básicos como salud, vivienda o alimentación. En este escenario, las TIC pueden ser una herramienta clave para mejorar su calidad de vida mediante el desarrollo de habilidades que les permitan acceder a la educación, al empleo y a una participación social más activa.

La brecha digital como una nueva forma de exclusión

En América Latina, se estima que aproximadamente 85 millones de personas viven con alguna discapacidad, lo que representa alrededor de 52 millones de hogares; es decir, uno de cada tres (Banco Mundial, 2021). Este colectivo es altamente heterogéneo, con una gran diversidad de condiciones y contextos. Sin embargo, comparten una experiencia común marcada por la exclusión, la vulneración de derechos, la discriminación, la violencia y la desigualdad de oportunidades (Bietti, 2023).

A pesar de los avances científicos, políticos y sociales, estas desigualdades estructurales persisten. Con la expansión de las TIC, se ha sumado una nueva forma de exclusión: la brecha digital, la cual es una expresión contemporánea de la desigualdad que afecta desproporcionadamente a las personas en situación discapacitante. Lejos de tratarse solo de un problema de acceso a dispositivos o conectividad, esta brecha revela una serie de barreras estructurales, económicas, sociales y culturales que impiden la participación plena de este grupo en la vida digital. A pesar del potencial transformador de las TIC, su diseño, implementación y distribución siguen excluyendo a quienes más podrían beneficiarse de ellas.

Marco normativo y regulaciones sobre accesibilidad digital

A nivel internacional y regional, existen diversas regulaciones que reconocen la accesibilidad digital como un derecho fundamental. En la Unión Europea, Estados Unidos y otros países, se han implementado marcos normativos que exigen la accesibilidad tanto en servicios públicos como privados. Estas normativas no solo

establecen estándares técnicos, sino que también incorporan mecanismos de monitoreo centralizado, con el objetivo de garantizar su cumplimiento y evitar que la carga de denuncia recaiga exclusivamente en las personas en situación discapacitante, quienes históricamente han tenido que luchar por el reconocimiento y respeto de sus derechos (Kusainova et al., 2024).

No obstante, la protección efectiva de estos derechos enfrenta obstáculos tanto legales como técnicos. Un ejemplo de ello es el uso de tecnologías de gestión de derechos digitales (DRM, por sus siglas en inglés), diseñadas para proteger la propiedad intelectual, pero que en ocasiones restringen el acceso a contenidos digitales para personas en situación discapacitante. Esto sucede incluso en contextos donde existen leyes que promueven la accesibilidad, lo que pone en tensión la garantía de derechos frente a intereses comerciales o tecnocráticos (Lamlert y Sawetrattanasatian, 2019).

En América Latina, los desafíos para garantizar la accesibilidad digital son especialmente significativos. En Brasil, por ejemplo, la Ley 13.146 (Estatuto de la Persona con Discapacidad) reconoce expresamente este derecho. Sin embargo, su aplicación práctica es limitada. Diversos estudios indican que solo una minoría de investigaciones y desarrollos tecnológicos hace referencia o incorpora esta normativa, lo que evidencia tanto un bajo nivel de conocimiento como una escasa voluntad institucional para aplicarla de forma sistemática (Da Costa Nunes et al., 2023).

En una sociedad donde el acceso a las TIC resulta clave para la inclusión social y laboral, es indispensable que los gobiernos diseñen políticas públicas inclusivas, y que los sistemas educativos promuevan el desarrollo de habilidades digitales entre las personas en situación discapacitante. Solo así será posible garantizar una verdadera igualdad de oportunidades, especialmente en regiones como América Latina, donde las desigualdades estructurales entre personas con y sin discapacidad son más profundas.

Pese a ello, la mayoría de las estrategias de inclusión digital en la región no contemplan explícitamente a las personas en situación de discapacidad. Aunque se han implementado políticas dirigidas a poblaciones vulnerables, como habitantes de zonas rurales o pueblos originarios, estas no garantizan por sí solas el cierre de brechas si no se consideran adecuadamente las particularidades del contexto (Espinoza Zárate et al., 2023). La discapacidad representa una dimensión interseccional frecuentemente invisibilizada. Por ejemplo, en Colombia, la dotación de infraestructura tecnológica en instituciones oficiales no logró reducir la brecha digital en zonas rurales (Prada et al., 2019), lo que demuestra que el acceso material es insuficiente si no se abordan otras barreras, como la accesibilidad, la alfabetización digital o la necesidad de apoyo personalizado.

En contraste, políticas más integrales como el Plan Ceibal en Uruguay —que implementó el modelo "una computadora por niño" y ofreció acceso gratuito a Internet, formación docente, soporte técnico, reparación de equipos y participación familiar— han mostrado resultados más positivos (Rivoir y Lamschtein, 2014). No obstante, incluso estas estrategias requieren adaptaciones específicas para personas en situación discapacitante, tales como tecnologías accesibles, materiales adaptados y el acompañamiento de profesionales especializados. En este sentido, una política universal sin enfoque interseccional ni diferencial resulta insuficiente para garantizar la equidad digital.

Además, muchas de estas políticas tienden a fracasar porque no consideran adecuadamente a los actores involucrados, las tensiones de su implementación, o parten de diagnósticos poco rigurosos. Frecuentemente, las propuestas se diseñan desde una visión idealizada de las instituciones educativas, y cuando fallan, se responsabiliza a las escuelas o al profesorado. Esta lógica individualizante desplaza la responsabilidad hacia las y los docentes, quienes terminan asumiendo como propias las fallas del sistema y se sienten rezagados o incapaces de utilizar adecuadamente las herramientas

tecnológicas (Espinoza Zárate et al., 2023). En el ámbito de la educación inclusiva, estas omisiones profundizan aún más las desigualdades. Por ello, es necesario superar la lógica de la urgencia y la inmediatez, y apostar por políticas públicas que integren enfoques universales y focalizados, que atiendan tanto las condiciones materiales como las diferencias culturales y funcionales de los destinatarios, mediante acciones concretas a nivel institucional y comunitario.

Acceso desigual y uso limitado de las TIC en personas en situación discapacitante

De acuerdo con la UNESCO (2021), las personas en situación discapacitante tienen hasta cinco veces menos probabilidades de estar conectadas a internet en comparación con quienes no presentan discapacidad. Esta situación evidencia las profundas desigualdades en el acceso, pero también sugiere que los niveles más avanzados de la brecha digital (como la apropiación tecnológica y el uso significativo) presentan aún mayores obstáculos para este grupo.

Un estudio reciente de la Fundación Adecco (2023), realizado con 300 personas en situación discapacitante en búsqueda de empleo, mostró que las principales barreras para el acceso a las TIC son de tipo económico, seguidas por la falta de accesibilidad. Muchas herramientas tecnológicas siguen sin estar adaptadas para diversas discapacidades o trastornos del neurodesarrollo. Además, más de la mitad de las personas encuestadas reportaron no haber recibido formación sobre el uso de estas tecnologías en contextos laborales.

No obstante, el mismo estudio reveló que el 75.9% de los participantes considera que las nuevas tecnologías han mejorado su calidad de vida. Esto demuestra que las TIC pueden representar una oportunidad importante para la inclusión; sin embargo, su uso sigue limitado a un enfoque asistencialista. En muchos casos, estas herramientas se emplean únicamente para facilitar acciones básicas como desplazarse, vestirse o alimentarse, sin promover el desarrollo de habilidades digitales más complejas orientadas a la resolución de problemas, la toma de decisiones o la participación social.

Este panorama exige un análisis crítico sobre el modo en que se están utilizando las TIC en la población con discapacidad. Existe el riesgo de asumir erróneamente que el único problema es el acceso, o incluso de negar la existencia de una brecha digital si se cuenta con algún tipo de tecnología de apoyo. Como señalan Martínez y Steve (2022), es necesario analizar esta problemática considerando los distintos tipos de discapacidad, en lugar de abordar al colectivo como un grupo homogéneo.

Incluso entre quienes sí utilizan las TIC, estas pueden representar un arma de doble filo: si bien pueden mejorar aspectos de la vida cotidiana, también pueden generar frustración y exclusión cuando no están diseñadas de manera accesible. Garantizar el acceso no basta; es imprescindible que las tecnologías estén pensadas desde el inicio para ser inclusivas, por ejemplo, asegurando que una persona con discapacidad visual o auditiva pueda utilizarlas sin dificultades (Martínez y Steve, 2022).

De acuerdo con testimonios de personas en situación discapacitante, las expectativas hacia las TIC se concentran en tres grandes áreas: (1) incrementar su autonomía, (2) facilitar las actividades de la vida diaria, y (3) mejorar la conectividad social y el acceso a oportunidades laborales (Martínez y Steve, 2022). En este sentido, la educación juega un papel clave no solo en la enseñanza del uso de herramientas tecnológicas básicas, sino también en el desarrollo de habilidades digitales que permitan a estas personas competir en igualdad de condiciones en el mercado laboral.

Estos aspectos repercuten considerablemente en un menor uso y, por ende, insuficientes habilidades digitales por parte de las personas en situación discapacitante. En este sentido, las personas en situación discapacitante tienen menos acceso a internet,

computadoras y dispositivos móviles, y usan menos servicios digitales en comparación con la población general. Las diferencias son especialmente marcadas en el uso de redes sociales y servicios digitales esenciales, como aplicaciones de información y entrega, lo que reduce los beneficios que pueden obtener de su uso. Factores como nivel educativo, edad, ingresos y tipo de discapacidad influyen fuertemente en el acceso y uso efectivo (Duplaga, 2017).

Es innegable que las personas en situación discapacitante han sido históricamente marginadas, y que la inmersión digital ha acentuado aún más las brechas existentes. Sin embargo, también es cierto que la tecnología ha contribuido a mejorar diversos aspectos de su vida, como el acceso a prótesis, herramientas de diagnóstico y rehabilitación, así como aplicaciones móviles que facilitan tareas cotidianas (por ejemplo, mapas para personas en situación discapacitante visual). El problema radica en que estos avances solo están disponibles para una minoría con mejores condiciones económicas y educativas.

En general, el desarrollo tecnológico para la discapacidad se ha centrado en herramientas de apoyo, sin contemplar suficientemente el potencial de las TIC para la participación de estas personas en la sociedad, como ciudadanas productivas, empleadas o creadoras de contenido. En este contexto, la brecha digital no solo es una consecuencia de la pobreza, sino también un factor que la perpetúa (DOT Force, 2001). Entonces, la falta de diseño inclusivo en herramientas digitales que sean de uso para la población general limita la participación digital, especialmente para personas en situación discapacitante con afectaciones en áreas cognitivas, visuales o del lenguaje. Las dificultades varían según el tipo de discapacidad, siendo mayores en grupos con discapacidades relacionadas con el lenguaje y la comprensión (Sachdeva, et al., 2015).

Finalmente, a partir del análisis mencionado, la Figura 2 sintetiza las principales problemáticas que inciden en la persistencia de la brecha digital entre las personas en situación discapacitante, abarcando factores estructurales, sociales y tecnológicos que limitan su acceso, uso y apropiación de las tecnologías digitales.

Figura 2

Factores que contribuyen a la brecha digital en personas en situación discapacitante



Nota: Elaboración propia

Riesgos emergentes en el siglo de la inteligencia artificial

Una herramienta digital emergente del siglo XXI es la aparición de la inteligencia artificial. El uso de esta, si bien ofrece oportunidades para mejorar la accesibilidad, también ha introducido nuevas formas de exclusión y vulneración de derechos, particularmente a través de la discriminación algorítmica. Esta forma de discriminación ocurre cuando los sistemas automatizados, al ser entrenados con datos históricos, reproducen o amplifican sesgos existentes, afectando de forma desproporcionada a personas en situación discapacitante. Uno de los riesgos emergentes más preocupantes es el de la minería de datos médicos emergentes (EMD, por sus siglas en inglés), un proceso mediante el cual empresas tecnológicas recopilan y analizan huellas digitales (como patrones de navegación, compras en línea o publicaciones en redes sociales) para inferir información sobre la salud física o mental de los usuarios sin su conocimiento ni consentimiento. Estos datos, cuando son procesados por algoritmos de aprendizaje automático, revelan características que pueden ser utilizadas para clasificar a las personas en categorías con valoraciones positivas o negativas, lo que en muchos casos puede reforzar estigmas sobre la discapacidad y limitar el acceso a oportunidades en áreas como el empleo, la educación o el crédito (Marks, 2019; Packin, 2020).

Este fenómeno altera de manera radical el flujo tradicional de información sobre discapacidad, que históricamente se daba entre la persona, su entorno cercano y profesionales de salud. En cambio, en la actualidad, plataformas digitales e inteligencia artificial permiten que terceros accedan y utilicen esa información sin regulación adecuada, evadiendo incluso leyes como la Ley de Portabilidad y Responsabilidad de Seguros de Salud (HIPAA) o la Ley sobre estadounidenses con Discapacidades (ADA) en Estados Unidos. Ante esta situación, se han propuesto diversas reformas legales, como la ampliación del Título III de la ADA para incluir a los negocios digitales como lugares de acceso público, la inclusión de empresas tecnológicas que recopilan EMD dentro del alcance de la HIPAA, el establecimiento de obligaciones sobre el uso de datos de salud, y la adopción de marcos normativos similares al Reglamento General de Protección de Datos (GDPR) de la Unión Europea o la Ley de Privacidad del Consumidor de California (CCPA). Cualquiera que sea la vía regulatoria elegida, es indispensable actualizar la concepción de los datos sobre salud y discapacidad, reconociendo que estos deben estar protegidos independientemente de si fueron proporcionados directamente o inferidos mediante IA. De lo contrario, el uso no regulado de estos datos podría reducir la autonomía de las personas en situación discapacitante y contribuir a la reproducción de barreras estructurales en los entornos digitales (Marks, 2019; Packin, 2020). Sin embargo, en América Latina no se han propuesto normativas relacionadas al respecto.

En este escenario, resulta urgente avanzar hacia un enfoque estructural e interseccional que reconozca que la brecha digital no es un fenómeno aislado, sino una manifestación contemporánea de desigualdades históricas. El acceso desigual a las tecnologías, la falta de diseño inclusivo, la ausencia de formación digital adaptada y la limitada participación de las personas en situación discapacitante en la toma de decisiones tecnológicas son factores que refuerzan su marginación y vulnerabilidad en el entorno digital. Más allá del acceso material, se requiere garantizar un uso significativo de las TIC que potencie la autonomía, la participación social y el desarrollo profesional de las personas en situación discapacitante. Esto implica no solo políticas públicas más inclusivas, sino también marcos regulatorios que protejan sus derechos frente a los riesgos emergentes de la inteligencia artificial, la vigilancia algorítmica y el uso no consentido de sus datos. La transformación digital no puede ser sinónimo de reproducción de desigualdades. Al contrario, debe ser concebida como una oportunidad para construir una sociedad más justa, accesible y equitativa, donde todas

las personas (independientemente de sus condiciones funcionales) puedan ejercer plenamente su ciudadanía digital.

Conclusiones

Las habilidades digitales en las personas en situación discapacitante representan una oportunidad fundamental para su inclusión plena en la sociedad contemporánea. La tecnología puede ser una herramienta poderosa que permita el acceso equitativo a la educación, el empleo y la vida social. No obstante, estas tecnologías deben ser diseñadas desde una perspectiva inclusiva, que contemple la diversidad de condiciones y necesidades de sus usuarios. Además, desarrollar habilidades digitales no se limita al uso instrumental de dispositivos, sino que incluye el acceso seguro a información y servicios en línea, la participación en la economía digital, la producción de contenidos y la defensa de sus propios derechos en entornos virtuales.

Sin embargo, el avance tecnológico también ha generado nuevas formas de exclusión y vulnerabilidad. En la actualidad, herramientas de inteligencia artificial son utilizadas por empresas para recolectar y analizar datos digitales con el fin de inferir condiciones de salud, muchas veces sin el consentimiento ni el conocimiento de las personas. Este fenómeno, conocido como emergente medical data (EMD), puede conducir a la categorización de personas en situación discapacitante en términos que refuercen estigmas, afecten su autonomía y limiten su acceso a oportunidades.

Ante este panorama, es urgente que los gobiernos, empresas y actores sociales impulsen marcos normativos que protejan los datos personales de las personas en situación discapacitante y garanticen el uso ético de la inteligencia artificial. También es necesario fortalecer políticas de alfabetización digital, asegurar la accesibilidad de las plataformas tecnológicas y promover el diseño universal.

La educación, especialmente la educación especial, debe tener un papel activo en la formación de competencias digitales, preparando a los estudiantes no solo para utilizar tecnología, sino también para enfrentar los riesgos asociados a su uso. Fomentar empleos digitales, más allá de los oficios tradicionales, es clave para mejorar su calidad de vida y ampliar su participación social y económica.

Cerrar la brecha digital no implica solo acceso a dispositivos y conectividad, sino también crear entornos digitales seguros, inclusivos y respetuosos de los derechos humanos. En definitiva, el desarrollo de habilidades digitales en personas en situación discapacitante no solo promueve su autonomía, sino que contribuye a una sociedad más justa, diversa y democrática, donde nadie quede fuera de los beneficios –ni de la protección– del mundo digital.

Referencias

- Arellano, M., (2020). Las brechas digitales en México: un balance pertinente. El trimestre económico, LXXXVII (2),346, 367-402. <https://doi:10.20430/ete.v87i346.974>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2021). Desigualdad 4.0: A cerrar la brecha digital. <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2021/05/desigualdad-40-a-cerrar-la-brecha-digital/>
- Banco Mundial. (2021). El bajo costo de cerrar la brecha digital en América Latina. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2022/01/11/cerrar-brecha-digital-america-latina>
- Bietti, M. (2023). Personas con discapacidad e inclusión laboral en América Latina y el Caribe: principales desafíos de los sistemas de protección social. Documentos de Proyectos (LC/TS.2023/23), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Cañón, R., Grande de Prado, M., y Cantón, I. (2016). brecha digital: impacto en el desarrollo social y personal. factores asociados. Tendencias pedagógicas, 28, 115-132. <https://doi.org/10.15366/tp2016.28.009>
- Casas-Armengol, M., (2005). Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 2(2), 1-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78020102>
- Crovi, D., y López, R. (2011). Tejiendo voces: jóvenes universitarios opinan sobre la apropiación de internet en la vida académica. Revista mexicana de ciencias políticas y sociales, 56(212), 69-80. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182011000200005&lng=es&tlng=es
- Da Costa Nunes, E., Ribeiro, G., Monteiro, I., y Gonçalves, E. (2023). Digital Accessibility at the Brazilian Symposium on Human Factors in Computing Systems (IHC): An Updated Systematic Literature Review. Proceedings of the XXII Brazilian Symposium on Human Factors in Computing Systems. <https://doi.org/10.1145/3638067.3638075>.
- Diálogo Interamericano (2021). El estado de la conectividad educativa en América Latina: desafíos y oportunidades estratégicas. BID/Banco Mundial
- DOT Force (Digital Opportunity Task Force) (2001), iDigital Opportunities for All: Meeting the Challenge/Report of the Digital Opportunity Task Force, Genoa, DOT Force, Centro de Información G8 www.g7.utoronto.ca/g7/summit/2001genoa/dotforce1.html
- Duplaga, M. (2017). Digital divide among people with disabilities: Analysis of data from a nationwide study for determinants of Internet use and activities performed online. PLoS ONE, 12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179825>.
- Espinoza Zárate, Z., Trujillo, C., y Plaza-De-La-Hoz, J. (2023). Digitalization in Vulnerable Populations: A Systematic Review in Latin America. Social Indicators Research, 170, 1183 - 1207. <https://doi.org/10.1007/s11205-023-03239-x>.
- Fundación Adecco (2023). Tecnología y discapacidad. Informe tecnología y discapacidad. KEYSIGHT. https://fundacionadecco.org/wp-content/uploads/2023/07/informe-Tecnologia-y-discapacidad-2023_ok.pdf
- Galperin, H., Mariscal, J., y Barrantes, R. (2014). The internet and poverty: opening the black box. DIRSI.
- Garcés, E., Garcés, E., y Alcívar, O. (2016). Las Tecnologías de la Información en el cambio de la Educación Superior en el siglo XXI: reflexiones para la práctica. Universidad y Sociedad, 8 (4), 171-177. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Gómez, D., Álvaro, R., Martínez, M., y Díaz de León, C. (2018). La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México. Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento, 6 (16), 49-72. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.16.62611>

- Kusainova, A., Omarova, A., y Romanenko, S. (2024). Legal Regulation Of Digital Technologies In Support Of People With Disabilities: International Experience. *Journal Of Actual Problems of Jurisprudence*. <https://doi.org/10.26577/japj2024-110-b-015>.
- Lamlert, W., y Sawetrattanasatian, O. (2019). Access to Information of Disabled People on the Web: A Dispute between Accessibility and Digital Rights Management. *GATR Global Journal of Business Social Sciences Review*. [https://doi.org/10.35609/GJBSSR.2019.7.2\(7\)](https://doi.org/10.35609/GJBSSR.2019.7.2(7)).
- Marks, M. (2019). Algorithmic Disability Discrimination. *Disability, Health, Law, and Bioethics*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3338209>.
- Martínez, M., y Esteve, T. (2022). Brecha Digital y Discapacidad. Una perspectiva centrada en las personas. Sendemà Editorial.
- Mossberger, K., Tolbert, C., y Mcneal, R. (2008). Digital citizenship: The Internet, society, and participation. Mlt Press. <https://doi.10.7551/mitpress/7428.001.0001>
- Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Naciones Unidas (A/RES/61/106).
- Norris, P. (2001). Digital Divide, Civic Engagement, Information Poverty and the Internet Worldwide. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1108/146366903322008287>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). Aprender ciencias en las escuelas primarias de América Latina. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375199>
- Packin, N. (2020). Disability Discrimination Using AI Systems, Social Media and Digital Platforms: Can We Disable Digital Bias?. *Social Science Research Network*. <https://doi.org/10.2139/SSRN.3724556>.
- Pérez, C. (2002). Technological Revolutions and Financial Capital: The Dynamics of Bubbles and Golden Ages.
- Prada, D., Acevedo, A., Vera, P., Páez, F., y Gómez, J. (2019). Digital inclusion: Strategy of reconstruction of the social fabric. *Journal of Physics: Conf. Series* 1161, 1-5. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1161/1/012006>
- Rivoir, A., y Lamschtein, S. (2014). Brecha digital e inclusión social, contribuciones y dilemas de las políticas 1 a 1. El caso de Ceibal en Uruguay. *RAZÓN Y PALABRA Primera Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación, Investigación en Comunicación Aplicada*, (87), 1-29
- Sachdeva, N., Tuikka, A., Kimppa, K., y Suomi, R. (2015). Digital disability divide in information society: A framework based on a structured literature review. *J. Inf. Commun. Ethics Soc.*, 13, 283-298. <https://doi.org/10.1108/JICES-10-2014-0050>.
- Serrano A. y Martínez, E. (2003). La Brecha Digital: Mitos y Realidades. México: UABC. R. https://www.labrechadigital.org/labrecha/LaBrechaDigital_MitosyRealidades.pdf
- UNESCO. (2021). Políticas digitales en educación en américa latina. Tendencias emergentes y perspectivas de futuro.
- Van Dijk, J. (2017). Digital divide: impact of access. En P. Rössler, C.A. Hoffner y L. van Zoonen (eds.), *the International Encyclopedia of Media Effects* (pp. 1-11), Chichester, UK: John Wiley y Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0043>
- Winocur, R. (2006). Internet en la vida cotidiana de los jóvenes. *Revista Mexicana de Sociología*, 68(3), 551-580.

La inclusión de personas con discapacidad en la educación: una mirada desde la biopolítica

*Including people with disabilities in education:
A perspective from biopolitics*

RODOLFO CRUZ VADILLO

UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

Resumen

Este trabajo tiene como propósito problematizar el tema de la inclusión de personas con discapacidad en la educación. Se parte del supuesto que las propuestas de educación inclusiva adolecen de ciertas reflexiones de carácter ontológicas y epistemológicas que pongan la situación en clave biopolítica, pues si bien hay abordajes políticos y pedagógicos, no se han cuestionados los fundamentos que permiten la existencia de formas de segregación y exclusión que pasan por legítimos y que, al hacerlo, hacen plausible la negación y asignación de una posición de sujeto de conocimiento a las personas con discapacidad, lo cual facilita su reducción ontológica a mero organismo y, con ello, la individualización del problema a una cuestión didáctica y médica a través de discursos biologicistas sobre el cuerpo. En este sentido, la propuesta arqueo-genealógica de Foucault puede posibilitar nuevas aproximaciones analíticas al realizar un ejercicio de desmontaje del dispositivo escolar que posibilita un ejercicio de patologización y psiquiatrización de los sujetos sin reconocer el plano estructural y sus relaciones con discursos, prácticas y normatividades que favorecen la producción de cuerpos deficitarios e ilegítimos, por ende, no deseados.

Palabras clave: discapacidad, sujeto, subjetividad, biopolítica, educación, inclusión.

ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-2561-1559>

Correo electrónico:
rodolfo.cruz@upae.p.mx

Abstract

The purpose of this paper is to examine the issue of the inclusion of disabled people in education. It is assumed that proposals for inclusive education lack certain ontological and epistemological reflections that place the situation in a biopolitical context, because although there are political and pedagogical approaches, the foundations that allow for the existence of forms of segregation and exclusion that are considered legitimate have not been questioned. By doing so, they make it plausible to deny and assign a position of subject of knowledge to people with disabilities, which facilitates their ontological reduction to mere organisms and, with that, the individualization of the problem to a didactic and medical issue through biologicistic discourses on the body. In this sense, Foucault's archaeo-genealogical proposal can enable new analytical approaches by dismantling the school system that allows for the pathologization and psychiatrization of subjects without recognizing the structural level and its relationships with discourses, practices, and norms that favor the production of deficient and illegitimate bodies, which are therefore unwanted.

Key words: *Disability, subject, subjectivity, biopolitics, education, inclusion.*

Introducción

El presente trabajo se propone tensionar críticamente las formas predominantes en que se concibe la inclusión de personas con discapacidad dentro del ámbito educativo. En buena medida, las nociones más difundidas de educación inclusiva, pese a su valor político y pedagógico, aún omiten una problematización desde coordenadas ontológicas y epistemológicas que permitan situar el fenómeno en su real dimensión biopolítica.

Las estructuras que sostienen la exclusión y la segregación continúan operando bajo supuestos naturalizados que otorgan legitimidad a prácticas que niegan a las personas con discapacidad su lugar como sujetos de conocimiento. Este desplazamiento ontológico las reduce a entidades biológicas mediatizadas cuya problemática es reinterpretada como un asunto individual de índole pedagógica o clínica. Así, el discurso biologicista sobre el cuerpo sirve como anclaje para despojar a estas personas de su potencia política.

En este contexto, la lectura arqueogenealógica de Foucault permite un desmontaje del dispositivo escolar, evidenciando cómo opera un régimen de saber- poder que patologiza y psiquiatriza, sin dar cuenta de los marcos estructurales que lo posibilitan. Dicho régimen produce cuerpos deficitarios, no reconocidos y, por tanto, no admitidos plenamente en el espacio educativo.

En las últimas décadas, la inclusión de personas con discapacidad en la educación ha sido un asunto reiterado en las políticas públicas mexicanas (SEP, 2022). Sin embargo, el ideal de una escuela que albergue la diferencia sigue en tensión constante, incluso desde los propios movimientos sociales protagonizados por personas con discapacidad, en diálogo con otros ejes de desigualdad como el género, la etnicidad y la orientación sexual. El núcleo del problema radica en que muchas formas de exclusión se han institucionalizado bajo argumentos aparentemente objetivos, ya sea en clave biológica o por la reducción de las personas a organismos defectuosos (Laing, 1975).

Esta legitimación del orden excluyente impone como reto no sólo la transformación de las prácticas educativas o institucionales, sino una revisión estructural que alcance los niveles simbólicos, sociales y económicos donde se configuran estas formas de exclusión. Buena parte de la literatura sobre inclusión ha concentrado sus esfuerzos en transformar las prácticas escolares proponiendo ajustes

en las metodologías de enseñanza y aprendizaje que permitan una mejor convivencia (Cejas, Cermeño y Páez 2014; de la Cruz, 2012; Murillo, 2018; Robles, 2021).

Esta tendencia, si bien necesaria, ha reforzado la idea de que los cambios deben ubicarse principalmente al interior de las escuelas. Tal es el caso de Both y Ainscow (2000), quienes proponen la transformación de culturas políticas y prácticas escolares como pilares de la inclusión (Cárdenas, 2014; Hernández y López, 2014; Mendoza, 2018). Pero incluso cuando se abordan estos conceptos, la mirada tiende a quedarse en el ámbito institucional, sin proyectarse hacia las lógicas estructurales que nos atraviesan.

Reducir la inclusión a una vía para alcanzar la calidad educativa (Aguirre, 2018; Van Dijk y González, 2013) constituye una forma de replegar el problema a lo individual. En esa misma línea, pensar que basta con fortalecer la autoestima o el desarrollo emocional de los estudiantes (Campa y Contreras, 2018) implica mantener la segmentación del problema, enmarcándolo dentro de límites psicopedagógicos que escinden su dimensión política. Estas aproximaciones tienden a omitir que el fenómeno de la exclusión es multicausal y estructural, y no puede abordarse únicamente desde un plano instrumental.

La solución no radica únicamente en renovar técnicas pedagógicas ni en capacitar docentes, sino en abrir el problema a interrogantes más profundas que comprometan los fundamentos epistemológicos sobre los que reposa la idea misma de inclusión. En contraste, algunas perspectivas han intentado ampliar el horizonte de análisis considerando la inclusión como un problema de justicia social y de derechos humanos (de la Cruz, 2020; Lormendez y Cano, 2020). Esta mirada impulsa el reconocimiento de las personas con discapacidad como titulares de derechos, desplazando su figura desde la asistencia hacia el empoderamiento político y simbólico. Ello demanda reconfigurar las representaciones sociales que históricamente han despojado a estas personas de agencia.

Diversos modelos han intentado explicar la discapacidad (Palacios 2008; Brogna, 2009), y a lo largo del tiempo, las personas con discapacidad han sido catalogadas desde sujetos prescindibles hasta portadores de un don divino, pasando por su instrumentalización como objetos de asistencia o caridad (Barton, 2008). Frente a esta genealogía, el modelo social y de derechos emerge como una respuesta que intenta politizar el problema, cuestionando su reducción a lo técnico, médico o filantrópico. Esta perspectiva representa un intento por restituir el carácter político de la discapacidad y, con ello, interpelar sus implicaciones sociales y educativas.

En México, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) ha sido un referente clave para construir un nuevo marco normativo y simbólico (Brogna, 2009; Palacios, 2008; Pérez- Castro y Cruz- Cruz, 2021). No obstante, el énfasis en el reconocimiento ha desplazado el análisis del cuerpo como territorio político, manteniéndolo bajo la tutela del modelo médico (Toboso y Guzmán, 2010).

El resultado ha sido una división artificial entre lo simbólico y lo orgánico, entre el discurso de derechos y la práctica clínica. Esta decisión deja intacta la idea de que el cuerpo discapacitado requiere reparación o tratamiento (Barton, 1998) como si su diferencia fuera una esencia que debe ser corregida para lograr su integración. Esta lógica sigue presente en los espacios escolares que se dicen inclusivos, donde el dispositivo psi (Braunstein, 2013) permanece activo, operando desde la evaluación, el diagnóstico y la intervención terapéutica.

Para muchas familias, la inclusión se materializa a través de la educación especial, entendida como espacio aparte (Cedeño y Cruz, 2020). Las propuestas pedagógicas y las políticas públicas, aunque impulsan cambios significativos, han tendido a agregar más que a transformar, sin cuestionar los pilares ontológicos y epistémicos que hacen posible la exclusión. En ese sentido, la hegemonía del modelo basado en el déficit se

mantiene, incluso cuando se recubre con un discurso progresista. La politización del cuerpo ha sido omitida, y mientras se insiste en reconfigurar el entorno escolar, se deja sin cuestionamiento la matriz de sentido que reduce el cuerpo a lo biológico.

Esta omisión impide construir una mirada que articule cuerpo, discurso y poder en una lógica que desnaturalice las formas contemporáneas de exclusión. Superar esta limitación, exige complejizar el análisis, reconociendo cómo la discapacidad ha sido ontológicamente reducida a una anomalía biológica. La transformación simbólica y jurídica no puede realizarse sin una articulación más profunda que vincule las esferas educativas, económicas y sociales.

Esto requiere romper con la segmentación epistémica que aborda la inclusión como un conjunto de compartimentos estancos sin diálogo entre sí. La tarea pendiente es entonces construir marcos onto- epistemológicos que restituyan al cuerpo su dimensión política y lo conecten con las condiciones estructurales que configuran la exclusión. Solo así será posible avanzar hacia una concepción de la inclusión que no se limite a intervenir sobre los síntomas, sino que cuestione radicalmente las condiciones que hacen de la diferencia una marca de exclusión.

Para superar las explicaciones simplistas que, por un lado, pugnan por un cambio representacional a través del plano legal y de los derechos humanos y otras que intentan modificar las prácticas pedagógicas al interior de las escuelas, sin problematizar a los cuerpos con discapacidad, por considerar que esto es perteneciente al campo biológico y, por ende solo una cuestión de tratamiento médico, es necesario un abordaje con mayor complejidad, no solo ver el problema como biológico, por un lado y político por otro, sino como un todo biopolítico.

Educación, cuerpo y discapacidad

Como ya se había señalado, la cuestión política y epistémica juega un papel central en los procesos de educación inclusiva, sobre todo en lo que podría ser su condición límite, es decir, las acciones que deben llevarse a cabo cuando hay en la institución la presencia de algún estudiante con discapacidad. Aquí, las lógicas en que se ha producido conocimiento, no solo como referencias a las teóricas pedagógicas, didácticas o educativas, sino a las propias de la discapacidad, son centrales, pues no es un tema que esté saldado, ni dado, aunque muchos asegurarían lo contrario.

Le Breton (1992), menciona desde su propuesta sociológica del cuerpo, que la fuerza de iteración, las costumbres, lo cotidiano y cercano han jugado en las formas en que miramos el cuerpo humano. En este sentido, no solo se muestra una cuestión que atañe a un tema médico, aunque sin duda este saber es el que más ha intentado ejercer un control semántico y discursivo sobre la idea que tenemos de cuerpo.

Si bien, no se puede negar la validez y el saber útil que refieren los avances en conocimiento desde el ámbito de la medicina, suponer que es lo único que tiene estatus de verdad, sería caer en una reducción ontológica y epistémica importante. Restringir el sujeto en toda su integralidad, meramente a un organismo. En este sentido, desde una problemática teórica diferente, es posible pensar en las formas en que se ha producido un tipo de cuerpo y el papel que desempeña en los intercambios y relaciones sociales del día a día.

Así, a grandes rasgos Le Breton (1992) menciona que uno de los problemas que se tiene cuando se hace presente un cuerpo que ocupa el lugar de la extranjería, pues se muestra extraño a las visiones comunes, es precisamente la posibilidad de reflejo de la propia fragilidad. En este mismo sentido apunta Pié (s/f) al referir que el problema con el cuerpo “discapacitado” no típico, es que nos parece un reflejo de la fragilidad, una

vulnerabilidad que ha denominado “procomún” que nos regresa a nuestro estado natural y a la condición humana que forzosamente nos interpela, pues deja al descubierto lo que podría ser, la precariedad de la existencia humana.

El problema de esta forma de mirar la discapacidad es que más que posibilitar la apertura hacia la condición precaria que nos habita, representa en muchos casos la negación de la misma. Esto al pretender el establecimiento de diferencias de formas de vida, aquellas no precarias, eficientes, completas, válidas y otras que no lo son tanto. Se abre de esta forma una línea abismal (De Sousa, 2019) entre un conjunto de personas que abrazan su fragilidad frente a una positividad de la vida que intenta, a través de una serie de inversiones y trabajos sobre el sí mismo, distanciarse lo más que se pueda de una condición que incomoda.

Actualmente, se podría pensar que, gracias a los movimientos de las propias personas con discapacidad, a la existencia de leyes y ordenamientos normativos que señalan la igualdad de una humanidad en la diferencia, estas visiones se han ido trasladando al pasado, pues es posible que la apertura representacional y ontológica que trae el llamado político haya incidido de forma tal que la mirada ha cambiado y el reconocimiento ha llegado. No obstante, como se verá en este trabajo, dichos documentos parten de cierta ambivalencia. Por un lado, señalan la igualdad en la diferencia y el derecho a la misma, pero, por otro, se empeñan en afirmar una forma deseable, normal, permitida y aceptable de ser sujeto (mirada médica).

Un ejemplo se tiene en un conjunto importante de políticas educativas que premian en su discurso los procesos de inclusión en los espacios escolares. La cuestión está en que, por derecho, vía la existencia en abstracto de una dignidad en toda persona, no importando diferencia, la asistencia a la escuela debe ser sí o sí una cuestión que no puede refutarse para ninguna vida. La obligatoriedad de la misma impone una serie de demandas educativas que buscan la presencia de cualquier estudiante, sin discriminación o exclusión alguna. La idea es que la educación es un derecho humano, por tanto, todo sujeto debe acceder a ella.

Hasta este punto, parece que no hay problema alguno, pues si el tema recae en la presencia de todos en los mismos espacios, la cuestión puede resolverse abriendo las puertas y asignando lugares para esos todos. Sin embargo, la situación empieza a ser problemática cuando se dan los intercambios mixtos, eso que Goffman (2001) menciona que pasa cuando una serie de personas, estigmatizadas o estigmatizables, se encuentran en la intersubjetividad con otros. Cuando esos primeros contactos inician, la fuerza de los prejuicios, la mirada de extrañeza, el acto clasificatorio y demarcatorio entre los diferentes e iguales aparece de forma importante.

Lo anterior se intensifica cuando inician los procesos educativos, sobre todo y precisamente cuando estos están centrados en propuestas curriculares que reafirman una forma de existencia, mediante cualidades, características físicas, cognitivas y morales que deben ser cumplidas en los espacios escolares. Con lo anterior el problema no es siempre cómo se tiene que enseñar en la escuela para que todos puedan aprender. Esto es todavía un gran reto, pues es común que la inacción llegue a través de la existencia del prejuicio y el extrañamiento, en la voz de los propios profesores que no se reconocen en el sujeto con discapacidad y, por ende, no consideran estar preparados para el trato educativo con estos.

No obstante, hay todavía un reto mayúsculo que escasamente se ha cuestionado en las propuestas de educación inclusiva, donde se habla de hacer accesibles los espacios, de realizar ajustes razonables, de trabajar bajo ciertas metodologías, como el diseño universal para el aprendizaje. El reto central está en el ejercicio hermenéutico de interpretación entre lo que dictan los curricula escolares y las realidades históricas y situadas de los propios estudiantes. De tal suerte que las imágenes y visiones desde las

cuales están pensadas las propuestas, escasamente logran afirmar una forma de vida que no parece concordar con las referencias teóricas.

No solo las metodologías no están capacitadas en las diferencias, sino que los propios contenidos, basados en una serie de habilidades específicas, tanto intelectuales como físicas, permiten pensar que no todos pueden ser educados en la escuela. Sobre todo, cuando hay sujetos que se consideran inasimilables, es decir, que se resisten a la objetivación y subjetivación y, por ende, a las propias normas e identidades epistémicas que la escuela quiere producir. Así, los aires de inclusión se topan, no solo con la reducción pedagógica que habita en una gran cantidad de escuelas que no permite pensar, didácticamente, en cómo puede darse un aprendizaje de forma diferente. También aparece una reducción ontológica que posibilita imaginar que hay estudiantes que son para la escuela porque concuerdan con lo que está dispuesto desde el dispositivo escolar y, aquellos que no, pues su forma de existencia no corresponde con lo que se ha marcado como una humanidad o un sujeto que se considera educado, es decir, que pueda ser enseñado.

Aquí, es visible un primer ejercicio que coloca en una posición epistémica (Broncano, 2020) a estudiantes que considera, no sólo diferentes, sino inasimilables. Con dicha acción es posible una jerarquización, un ejercicio de ordenamiento donde superioridad e inferioridad juegan de forma importante en la medida que permiten un estatus determinado y, con ello, ciertas posibilidades de maniobra en lo escolar. Es así que se hace necesario un deslizamiento que no solo implica nuevas metodologías y ordenamientos normativos que inviten al cambio representacional y, por ende, de actitud. Hace falta una reflexión que intente no solo politizar el cuerpo sin trastocar otros discursos sobre el mismo, sino reconfigurar las explicaciones que permitan entender los mecanismos que han posibilitado resistencias, esencialismos, reduccionismos y simplismos en la construcción de conocimiento en los procesos de inclusión de las personas con discapacidad. En este marco, es imperativo recuperar su propuesta teórica y metodológica con la finalidad de objetivar las formas y lógicas desde las cuales es posible proceder. Dicha propuesta se basa en el ejercicio arqueo-genealógico propuesto por Michel Foucault, el cual, como se mostrará a continuación, puede posibilitar ampliar los campos de visibilidad del fenómeno estudiado y contribuir a otras explicaciones más complejas.

Propuesta arqueo-genealógica de Foucault: hacia una comprensión de los procesos de inclusión de personas con discapacidad en la educación

Para Foucault (1979), su teoría debe servir como una caja de herramientas que permita al sujeto aproximarse a lo que intenta estudiar. Si bien, lejos está de pensarse a la teoría con un matiz instrumental, se mantiene la idea de cierto ejercicio heurístico que los conceptos y posicionamientos pasados por determinada grilla analítica pueden permitir (Vázquez, 2021).

La figura de la “caja de herramientas”, pese a ofrecer una representación plástica y antidogmática de la teoría (Lorenzini, Revel y Sforzini, 2013:19), ha sido criticada por su excesiva facilidad (Braunstein, Lorenzini, Revel, Revel y Sforzini, 2017:9) y porque parece sugerir que con los textos de Foucault se puede hacer cualquier cosa.[...] Foucault sin embargo sostiene Brossat (2014:263-265), habría precisado que sus útiles se destinaban a ser empleados para cuestionar los “sistemas de poder”, no para reforzarlos, incluyendo entre éstos a las instituciones académicas (Vázquez, 2021, p. 13).

Así, la caja de herramientas es un recurso que, si bien posee flexibilidad, no implica un uso cualquiera, ni puede ocuparse para fines en los que no se tenga una intención y mirada crítica. En este texto, se hace uso de algunas herramientas de dicha

caja para poder aproximarse a la problemática en torno al tema de la educación inclusiva y la discapacidad. Si bien Michel Foucault nunca hizo una gran teoría, sí dejó huellas de una analítica que puede permitir la aproximación a problemáticas como las que toca este trabajo, lo cual, a continuación, se presenta a modo de momentos heurísticos sobre el manejo de los documentos señalados.

Uno de los propósitos es traer a recuperación elementos históricos al presente, no con la intención de rescatar el orden cronológico y la reconstrucción de los hechos, sino, más bien, hacer una historia del presente (Foucault, 1979). Pudiendo explicar así, cómo es que hoy por hoy llegamos, por ejemplo, a pensar el tema de la inclusión de personas con discapacidad y cómo se convirtió en política y producción científica. Un primer ejercicio analítico para lograr lo anterior, es realizar “La problematización” (Vázquez, 2021):

Una problematización hace aparecer una dificultad cuando la actividad de pensar establece nuevas relaciones entre elementos que antes ya existían. Así, una problematización es un encuentro de prácticas discursivas y no discursivas que introducen algo como objeto de pensamiento (Castel 1994:238), es decir, que introducen algo dentro del juego de lo verdadero y de lo falso, o de lo aceptable y lo inaceptable, de la distinción epistemológica entre verdad y error o de la distinción normativa entre lo adecuado y lo inadecuado (p. 72).

En otras palabras, esta problematización implica un acto de distanciamiento de los hechos tal cual aparecen de forma casi natural a la experiencia, aspectos que incluso ya están sedimentados, naturalizados y que, a primera vista, ocupan el lugar de lo dado. En este trabajo hay dos cuestiones que parecen surgir bajo estas características. Por un lado, está la estructura escolar, entendida como un dispositivo que ha resistido en el tiempo, conservando parte de su estructuralidad. Sospechando que, siendo un lugar tan familiar para toda persona ubicada en la modernidad, sea casual que muchas veces se deje de ver con extrañeza, desde otras miradas y posiciones, lo que ya, a fuerza de iteración y de cotidianidad, está dado por supuesto, por lo que no se interroga, no se desmonta discursivamente para realizar un nuevo montaje después de la puesta a examen de sus lógicas y sistemas de razón.

La noción de dispositivo no se centra en una construcción teórica que pretenda explicar lo social, sino que se orienta hacia el establecimiento de una analítica, es decir, una serie de elementos metodológicos que facilitan la aproximación a ciertas redes de relaciones desde las cuales se ha gestado e instituido lo social, o bien, un espacio específico en el cual habitan, existe y se vinculan individuos. Desde esta perspectiva, el dispositivo no solo revela la presencia de conexiones entre instituciones, prácticas sociales y formas de gobierno, que buscan modelar las maneras de ser, actuar y conocer del individuo en un periodo histórico concreto, sino que también se erige como un acontecimiento (Martínez, 2014). “Como señala Foucault, el dispositivo es esencialmente estratégico, lo que implica una cierta manipulación de las relaciones de poder, una intervención racional y consensuada en estas relaciones, ya sea para bloquearlas o para estabilizarlas y aprovecharlas” (Foucault en Agamben, 2014, p. 8).

El dispositivo muestra su efecto cuando se emplazan procesos de inclusión en el ámbito escolar. Por lo regular, lo primero que se cuestiona es si las capacidades, características y demás del sujeto son suficientes para poder estar en la escuela y aprender, para ajustarse a los tiempos institucionales, a los currícula escolares, a los espacios demarcados que lo sujetan a un ritmo, a una especie de coreografía donde es necesario ir al compás marcado por el propio dispositivo. Así, cuando hay un sujeto que no se asimila a estas condiciones, lo primero que se hace es sospechar sobre su naturaleza. Su reducción a lo orgánico permite situarlo en cierta posición donde se

sospecha patología, desviación o déficit (mirada médica). Una vez que esto ha pasado, viene un proceso de individuación, donde es apartado para ser examinado y poder realizar un acto de nominación, un ejercicio de etiquetamiento que devendrá en su estatus.

Lejos se está de pensar en todo lo arbitrario en lo que el dispositivo escolar se fundamenta, cavilando que la colocación por edades de los estudiantes es algo natural que permite una comparación cuasi científica por vía la estructura de un cierto saber sobre la evolución humana, que basada en una abstracción, produce sujetos anormales y normales (Burman, 1998). Una vez que se ha reducido el sujeto a organismo (Laing, 1975), es posible facilitar su condición de estigmatizado, es decir, de desacreditado (Goffman, 2001). En este sentido, lejos se está de cuestionar esos tiempos institucionales y las disposiciones espaciales que no responden a las experiencias vividas de los sujetos, sino a un ejercicio de institucionalización de regímenes de normalidad que pasan por universales, dejando al margen aquello que no se ajusta.

Por otra parte, dicho ejercicio de problematización lleva a mirar de otra forma la idea de discapacidad, pues es un hecho que, en algunos casos, la cuestión pasa como evidente y escasamente problemática, pues también la marca del cuerpo, sus estigmas, sus atributos o la falta de ellos, bajo una mirada determinada, da cuenta de lo dado de la situación/condición/posición del sujeto (Broyna, 2023), por lo que, ahí donde la reducción ontológica se limita a una idea de déficit, ya no hay mucho que explicar. La discapacidad existe y no porque esté en relación con un contexto, sino porque hay un sujeto en falta, poco común, anormal, que sin duda representa una incapacidad.

Lo anterior permite relacionar lo visible con lo decible. Recuperando, a partir de esa nueva mirada, a lo naturalizado, las formas discursivas desde las cuales es posible la voluntad de verdad que lleva consigo relaciones de poder. “¿Cómo se relaciona lo discursivo, esto es, los enunciados o cosas dichas, con las visibilidades discursivas? Del mismo modo que el pensamiento no es una precondition del discurso sino un efecto del mismo, los objetos y los sujetos deben ser considerados, no como realidades previas al discurso, sino como productos de la propia práctica discursiva” (Vázquez, 2021, p. 95).

Lo importante es cómo lo que es visible también es nombrable y, por ende, existente a partir de determinada práctica discursiva. Por ejemplo, este ejercicio se realiza a través de las formas en que, tanto en las políticas como en la literatura científica, se hace aparecer a la discapacidad, pero desde el marco de lo escolar. Si en lo social hay clasificaciones que permiten hacer existir diferencias entre los sujetos, las escuelas realizan las suyas para la identificación de los mismos. Tal es el caso de la idea de “necesidad educativa”, la cual no solo aparece en documentos de tipo científico, también en las políticas que premian la inclusión de sujetos con discapacidad en los espacios escolares (Boggino, 2011).

La relevancia de las formas de nombrar es importante pues permite pensar en la posición discursiva en la que son colocados los sujetos. Así, cuando los estudiantes que deben ser incluidos se piensa que presentan necesidades educativas, se permite la producción de sujetos ausentes y carentes. La necesidad implica falta, por lo que, pareciera que este sintagma solo involucra, de primera entrada, una forma más políticamente correcta de nombrar a los que se consideran anormales. Sin embargo, también esconde otra cuestión, y esto tiene que ver con el dispositivo escolar. Que un sujeto presente una necesidad educativa frente a las demandas escolares, permite pasar por natural y legítimo, es decir, escasamente arbitrario, lo que se produce al interior de las instituciones educativas.

Como menciona Plá (2019), la necesidad es algo que se tiene porque se tiene, entonces no sólo el sujeto pasa al lugar de la falta, sino que se naturaliza la arbitrariedad desde la cual está construido el dispositivo escolar, produciendo ausencia ahí donde no

se corresponden los sujetos con lo solicitado en las aulas. Lo anterior es interesante pues permite visibilizar cómo opera tanto la producción de ausencia como la de ignorancia en la escuela (Broncano, 2020), que consiente reafirmar qué formas de existencia son las normales, adecuadas y aquellas que no lo son.

Por otro lado, posibilita una exploración de las conexiones regulares y susceptibles de cambio entre enunciados, lo cual implica entender los discursos como conjuntos de enunciados que configuran tanto la manera en que concebimos algo como la forma en que intervenimos en función de ese pensamiento (Vázquez, 2021). Es decir, en este punto lo que interesa es poder ver en forma más amplia una determinada práctica discursiva, ahí donde ciertas ideas o conceptos empiezan a relacionarse con el todo, pasando por enunciados que, por tanto, son verdaderos en la medida que presentan determinada coherencia simbólica a partir de lo que es posible ser dicho en determinado régimen de verdad.

Un ejemplo puede ser cuando se identifica cómo la idea de necesidad educativa del sujeto de la falta, de la reducción ontológica del sujeto a mero organismo, a su “déficit”, es legitimada en determinados enunciados por ser considerados científicos. Esto es visible en ciertas ideas de la producción científica que también se muestran en las políticas sobre personas con discapacidad.

Aquí lo importante es ver cómo estos discursos pueden entrar, legítima y racionalmente, a una propuesta de inclusión y, aunque estén basados en cierto ejercicio donde la inclusión es incompleta, excluyente (Gentili, 2011) o diferencial (Plá, 2019), aparecen como con estatus de verdad, pues, por un lado, sostener la evidencia empírica de lo que es visible en la escuela y, por otro, señalar la no concordancia de ciertos sujetos con lo dispuesto en el dispositivo. Más específicamente, ¿cómo, un ejercicio de esta naturaleza, que establece ciertas distinciones, que busca la “inclusión” se basa en la afirmación de lo normal, de una forma de ser sujeto que es considerada adecuada, correcta, por ser capaz, tener un cuerpo completo? El mismo enunciado científico y político que defiende la inclusión, lo hace señalando como horizonte de llegada cuerpos y mentes funcionales.

Lo anterior implica también exponer de manera sistemática las posturas del sujeto y sus interacciones. El objetivo es desglosar minuciosamente los sujetos y grupos de individuos presentes en los textos, así como reconstruir lo que cada tipo de persona debería expresar dentro del contexto de las reglas implícitas en el texto (Vázquez, 2021). Así, una vez señalado el orden del discurso desde el cual se emplazan las prácticas de inclusión de sujetos con discapacidad, lo que sigue es identificar la posición y estatus que son posibles a partir de lo dispuesto, de las reglas establecidas. Para ello, es importante no solo identificar, por ejemplo, cómo están los estudiantes con discapacidad en la escuela, sino las diferenciaciones que se presentan, las distinciones que se realizan, las clasificaciones desde las cuales se gestan las relaciones y se emplazan las acciones.

Con lo anterior se da paso explorar las áreas de aparición de los objetos discursivos. Estas son las áreas institucionales y, por ende, normativas, en las cuales se sitúan las prácticas discursivas y los hablantes en calidad de autoridades sociales reconocidas. Se requiere analizar las instituciones que obtienen autoridad mediante la generación de discursos, al tiempo que establecen los límites en los que pueden operar y desenvolverse los objetos discursivos (Vázquez, 2021)

Haciendo visible el problema en el rescate de una serie de políticas educativas y sociales que refieren tanto al tema de la discapacidad como al de la inclusión. Aquí lo relevante es ver cómo hay ciertas categorías que conformaron determinados discursos que permiten no sólo la presencia de ciertos actores, por ejemplo, el de psiquiatras o médicos en el espacio escolar (la medicalización de la discapacidad), sino también, su constancia en el tiempo, lo cual pudo suceder a partir de la conformación de ciertas

formas de clasificación y de categorías que han concedido lo que se ha llamado “identidad diagnóstica” de los sujetos. En las políticas va a ser visible la legitimación de los profesores y demás personal como aquellos que deben responder a un proyecto de nación, donde la educación ocupa un lugar central, pero cuyo objetivo se ha restringido a una idea de aprendizaje que sostiene y reafirma un tipo de sujeto funcional.

Aquí lo central es identificar las formas en que opera el dispositivo de la propia educación inclusiva, al articularse con el escolar y basarse en una tecnología del yo que permite la producción de cierta subjetividad. Con estos ejercicios se puede llegar a identificar cómo funcionan los dispositivos como la escuela a partir de la producción de subjetividad. Por ejemplo, en este trabajo se da cuenta que una tecnología que hace posible el ejercicio inclusivo está relacionada con la construcción de ciertas subjetividades que busquen ser funcionales al sistema y responder con autonomía a los retos enmarcados en lo social.

Al final, mediante una tecnología del yo, desde la cual es posible de producción de cierta subjetividad que coloca y reafirma determinadas formas de ser y estar en el mundo por encima de otras que, si eres un sujeto educado debes abandonar, superarte y caminar siempre a una positividad que no es de reconocimiento de una singularidad, sino un ejercicio de sí que lleva a un sujeto productivo, que trabaja sobre su cuerpo y hace de él una máquina para hacer frente a los retos de la vida.

Por todo lo anterior, el concepto de la “biopolítica” recuperado de Foucault (2007) puede ser una herramienta importante para poder comprender el fenómeno desde su complejidad, sin realizar un ejercicio de análisis que separa el todo e invisibilice las relaciones de poder que participan en la interacción de sus partes.

Los procesos de inclusión de personas con discapacidad en clave biopolítica

Una vez que se ha marcado el emplazamiento analítico que permite la propuesta foucaultiana de una arqueo-genealogía y haber señalado, grosso modo, ciertas reflexiones sobre el objeto de estudio, ahora procederemos a pensar el problema desde la propuesta biopolítica. Para Foucault (2007), la biopolítica implica una serie de acciones sobre las formas de actuación y la subjetividad de las personas. Diferente a la forma en que tradicionalmente se entiende la cuestión de lo biológico, por un lado y lo político por otro.

Por ejemplo, lo biológico está en el plano de lo natural, por ende, todas las explicaciones como las que se refieren a la corporalidad son asunto de los discursos que no solo intentan explicar lo que está en ese campo disciplinario, sino controlar y vigilar el orden discursivo que hace aparecer dicha propuesta como verdadera y, en muchas ocasiones, única para la explicación de su objeto. Así, como ya se había mencionado, la discapacidad, siendo un problema del campo biológico, está ordenada discursivamente por los enunciados que señalan la verdad de la misma, como una condición del ser humano que, en muchos casos es deficitaria por un estatus de enfermedad, es decir, está ubicada como negatividad.

Por otra parte, está en el plano de la política, el cual se antoja posicionado desde otro campo disciplinar, donde lo que interesa es el ordenamiento correcto de las cosas, así como la construcción de normas y leyes que permitan la convivencia y participación de los sujetos en el plano social. No obstante, la función de las mismas no se limita a cuestiones materiales o económicas (por ejemplo, dinero, bienes, etc.) también implica la conformación de órdenes subjetivos que impactan molecularmente en los sujetos a quienes van dirigidas, facilitando la introducción de determinados discursos que buscan delinear y establecer la posición y la condición de los sujetos a través de una serie de criterios que involucren relaciones entre poder, conocimiento y verdad (Foucault, 2007).

Las nociones de biopoder y biopolítica, usualmente escritas por Foucault con un guion entre ambos términos, han generado un renovado interés en años recientes y han sido objeto de reinterpretación a través de su obra, especialmente con la progresiva publicación de sus cursos en el Collège de France. Aunque Foucault atribuye un significado específico al término "biopoder", reconoce que puede tener dos alcances distintos. En un sentido general, se refiere a las formas de ejercicio del poder que se centran en la vida biológica humana. Esto abarca tanto el poder sobre los cuerpos individuales (como las disciplinas y la anátomo-política) como el poder sobre la población o la especie (la biopolítica). Así, la biopolítica se presenta como una de las dos posibles formas del biopoder, y en su sentido restringido, se entiende como sinónimo de biopolítica. Este uso se refiere al conjunto de mecanismos mediante los cuales los aspectos biológicos fundamentales de la especie humana entran en el ámbito de la política (Castro, 2011).

Para Foucault (2006a), la biopolítica puede explicar nuevas formas de gobierno, es decir, del paso de la fijación sobre el individuo hacia un marco más amplio que estaba basado en una idea primaria de población. Así, diferencia la biopolítica de la anatomopolítica, siendo la primera una forma de conducción de las conductas hacia el grueso de los sujetos y la segunda una forma de intervención sobre el cuerpo-individuo en su condición de organismo.

Aunque Foucault abandonará rápidamente el concepto de biopolítica introduciendo en su lugar el de la gubernamentalidad, dicha categoría será útil para explicar ciertas problemáticas o fenómenos, así como objetos de estudio. En este caso, permitirá aproximarnos el tema de la discapacidad en los procesos de inclusión en educación.

Por biopolítico no se hace referencia a la simple suma entre la cuestión biológica y la política, sino a una articulación que en su ejercicio permite visibilizar y complejizar las explicaciones. Todo ejercicio biopolítico es aquel que por medio de una serie de normativas permiten la producción de existencias y subjetividades. Aquí, la política se encarga de la organización del *bios*, de lo que es existente y que no está libre de sesgos, posicionamientos y, sobre todo, poder.

La biopolítica se refiere a la racionalización de los desafíos planteados a la gestión gubernamental por parte de los fenómenos propios de un conjunto de seres vivos en calidad de población, como la salud, la higiene, la natalidad, la longevidad y la raza (Foucault, 2006b). Esta forma de poder se encarga, por tanto, de varios aspectos: 1) la proporción de nacimientos y muertes, las tasas de reproducción y la fecundidad de la población, es decir, la demografía; 2) las enfermedades endémicas, su naturaleza, extensión, duración e intensidad, y la higiene pública; 3) la vejez, las enfermedades que excluyen al individuo del mercado laboral, así como los seguros individuales y colectivos y la jubilación; 4) las interacciones con el entorno geográfico y el clima, el urbanismo y la ecología. En este contexto, se entiende la biopolítica como la regulación de la vida biológica de la población por parte del Estado (Foucault, 2006a).

Con la instauración del biopoder y la biopolítica, según la expresión famosa de Foucault, se ha alcanzado el "umbral de la modernidad biológica" (Foucault, 2006b, p. 188). Este cambio se refleja en la evolución del concepto de poder, donde el hombre moderno, en contraposición al hombre de la antigüedad, ve amenazada su vida biológica por la política misma (Foucault, 2007).

Dicha racionalización de los principios de gobierno hace visible las lógicas y formas en que es posible abordar la temática de la discapacidad y su inclusión en la educación. Por ejemplo, en el caso de la primera, hace plausible no sólo la regulación de las personas con discapacidad por medio de los dispositivos de salud, ubicando lo patológico en las formas individuales de existencia y no en las estructuras normativas

que hacen posible más bien una patología de orden sociocultural o estructural (Ponce, 2024).

Lo anterior ha posibilitado que se considere legítimo el aborto por temas de discapacidad y se haya naturalizado, a través de los actuales estudios de genética, que sea deseable una normalización de lo humano, por tanto, también la búsqueda de estados de “salud” donde no existe entidad orgánica que se considere deficitaria. Así, por cuestiones de salud, se legitima una ausencia o no existencia de sujetos con discapacidad, pues no solo se consideran incapaces de realizar los trabajos (lo que combate el modelo social y de derechos), también facilita la negación de su humanidad a través de su colocación en una posición donde se les niega su estatus de sujetos de conocimiento.

Este ejercicio de racionalización “biopolítico” se presenta cuando, por medio de políticas y nuevas metodologías y prácticas se busca la inclusión de sujetos con discapacidad, pero no se ha dado un deslizamiento epistémico donde dichos sujetos han sido colocados en una posición de lo deseable. La única opción “aceptable” es la normalización de la diferencia, la asimilación de las conductas, deseos y formas de existencia a la normatividad social, sin que esto implique un auténtico reconocimiento por vía la transformación de una práctica discursiva que coloque a estos sujetos en el plano de lo deseable y no de lo enfermo e inclusive peligroso.

Lo anterior impacta en los procesos de inclusión pues, aunque se busca que convivan en los mismos espacios, la biopolítica circulante permite un proceso de inclusión corporal, es decir, su presencia, pero no así su reconocimiento en el plano epistémico como sujetos legítimos. Pues en el campo escolar lo que sigue afirmándose es un tipo de sujeto con determinadas habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes que no solo son consideradas normales, sino también deseables y no peligrosas.

Por tanto, la inmovilidad de la biopolítica existente que premia cuerpos capaces, normales, eficientes, etc., hace que los procesos de inclusión social y escolar sean cuestiones individuales, que incluso deben ser atendidos desde una anatomopolítica al interior de las instituciones educativas, esto con la fuerza de un biopoder cuyas herramientas son la psiquiatrización, patologización y medicalización de lo que es considerado inaceptable.

En otras palabras, el dispositivo biopolítico, el cual es escasamente recuperado a nivel de las políticas y las prácticas educativas llevadas a cabo al interior de los centros escolares, hace plausible que existan políticas educativas que afirmen lo normal y deseable y que, al hacerlo, nieguen lo que no aparece como aceptable. Instituyendo que busquen la normalización de los cuerpos no sólo a través del dispositivo *psi*, sino también de la gubernamentalización de los espacios educativos que promueven de forma indirecta pautas de ser y estar en la escuela, también consideradas como deseables.

La educación inclusiva, en este marco, sin una reflexión biopolítica, corre el riesgo de volverse otro dispositivo que facilite el ejercicio de poder a nivel molecular para constituir no solo cuerpos dóciles y disciplinados, sino también deseantes de ciertas disposiciones cognitivas, conductuales y corporales. El reto de una educación inclusiva que aborde el tema de la discapacidad es mirar las prácticas discursivas desde un plano biopolítico, esto implica identificar los fundamentos ontológicos y epistémicos que se han establecido y constituido sobre los cuerpos, los cuales son considerados deficitarios y enfermos, no por una condición orgánica, sino por una asignación de posición (Brognia, 2023), que los hace pasar como indeseables e ilegítimos. Permitiendo la legitimación de exclusiones, segregaciones y otras prácticas que pasan a ser el común denominador en toda experiencia de inclusión escolar.

Conclusiones

En este trabajo hemos problematizado el tema de la inclusión en la educación de la discapacidad. A partir de una caja de herramientas foucaultiana, abordamos un problema que está vigente en México y en el mundo y que sigue sin poder resolverse de forma aceptable. En el sistema educativo, la idea de una educación para todos se ha materializado en políticas y estrategias para hacer una educación más inclusiva. No obstante, dicho ejercicio, aunque expuesto en el plano jurídico- normativo y propuesto a través de un cambio didáctico- metodológico, lejos está de ser algo resuelto.

La tesis de este texto es que la problematiza se ha abordado desde diferentes flancos, pero no articulados y puestos en tensión. Por ejemplo, el discurso de la educación inclusiva es visible en un plano político, a través de leyes y ordenamientos que mandatan la inclusión y condenan la exclusión y discriminación de cualquier tipo. Como respuesta, las pedagogías y didácticas han señalado varias rutas como lo es el diseño universal para el aprendizaje, donde se plantea un cambio en la forma de gestionar lo curricular, la planificación y las características de las prácticas escolares.

El resultado ha sido, en muchos casos, la producción de exclusiones justas y legítimas que en el intento de materializar la inclusión han emergido como efecto de lo propuesto. Esto es visible en México con la existencia de estudiantes con discapacidad que no asisten a la escuela. La Encuesta Nacional sobre el Acceso y Permanencia a la Educación (ENAPE, 2021) revela que 1.8 millones de individuos, con edades comprendidas entre los 3 y los 29 años, nunca han asistido a la escuela. Este grupo incluye a personas con discapacidad física o mental.

Además, de acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) de 2022, aproximadamente un tercio (33.8%) de la población con discapacidad de 12 años en adelante informó haber experimentado discriminación en los últimos 12 meses. Dentro de este grupo, casi la mitad (49.6%) identificó su condición de discapacidad como la causa de la discriminación, mientras que el 26.1% mencionó que fue debido a su edad.

En este marco, la cuestión radica en la inmovilidad y más bien afirmación de una biopolítica que permite la individualización del problema al patologizarlo, haciendo no deseables, peligrosos y enfermos una diferencia por vía la asignación de una posición de inasimilables a los sujetos con discapacidad. Dicho ejercicio es visible incluso en las prácticas consideradas “inclusivas” donde el dispositivo psi está presente con la naturalización de psicólogos, psicopedagogos, psiquiatras, en los espacios educativos, con la firme encomienda de buscar anormalidad y tratarla para su normalización, ya sea desde una anatomopolítica, es decir, una serie de intervenciones legítimas sobre el cuerpo a través de los especialistas o de forma indirecta, a partir de la transformación de espacios que, interviniendo en el contexto, posibilitan la presencia de ciertas prácticas que apunta a nivel molecular, es decir, que permiten la emergencia de sujetos deseantes de cierta normalidad, capacidad, habilidad, etc.

Referencias

- Agamben, G. (2014). *¿Qué es un dispositivo?* Adriana Hidalgo Editora
- Aguirre, O. (2018). El Estado mexicano frente al derecho fundamental a la educación. *Via iuris*, (24), 53-69.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Morata.
- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Morata
- Boggino, N. (2011). *Los problemas de aprendizaje no existen. Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad*. Homo sapiens Ediciones
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje en las escuelas*. Bristol, UK: CSIE
- Braunstein, N. (2013), *Clasificar en psiquiatría*. Siglo XXI.
- Broyna, P. (2009). Las representaciones de la discapacidad: La vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En P. Broyna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 157- 187). Fondo de Cultura Económica.
- Broyna, P. (2023). Una noción triádica. Condición, situación y posición de discapacidad. *Revista Andamios*, 20 (52), 33-362 DOI: <https://doi.org/10.29092/uacm.v20i52.1019>
- Broncano, F. (2020). *Conocimiento expropiado. Epistemología política en una democracia radical*. AKAL
- Burman, E. (1998). La deconstrucción de la psicología evolutiva. Aprendizaje Visor
- Campa, R. y Contreras, C. (2018). Aspectos psicosociales asociados en el proceso de inclusión educativa durante la infancia intermedia. *Infancias imágenes*, 17(1), 9-24. doi:10.14483/16579089.12535
- Cedeño, N. y Cruz, R. (2020). Legados representacionales de la discapacidad y su arraigo en la educación inclusiva. *Polyphōnía. Revista de educación inclusiva*, 4(1), 273-291.
- Cejas, L., Cermeño, M., y Páez, M. (2014). Capítulo 7. Competencias docentes para la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad auditiva en educación básica. En T. Cárdenas y A. Barraza (Coords.), *Agentes de la escuela regular ante la educación especial* (pp. 174-201). Instituto Universitario Anglo Español.
- Cárdenas, T. (2014). Atención a la diversidad en el aula. En T. Cárdenas y A. Barraza (Ed.). *Marco conceptual y experiencias de la Educación Especial en México* (pp. 30-51). Instituto Universitario Anglo Español.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Siglo XXI Editores
- De la Cruz, G. (2012). Inclusión en educación superior: de la atención a la diversidad al facultamiento del estudiantado. *Etic@net*, 12(13), 216-230. doi:10.30827/eticanet.v12i2.12017
- De la Cruz, I. (2020). Educación inclusiva en el nivel medio-superior: análisis desde la perspectiva de directores. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (54), 1-15. doi:10.31391/S2007-7033(2020)0054-008
- De Sousa, B. (2019). El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur. Editorial Trotta
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Foucault, M. (2006a). *La gubernamentalidad. Seguridad, Territorio, Población*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006b). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la Igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Clacso- Siglo XXI.
- Goffman, E. (2001) *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu
- Hernández, J., y López, A. (2014). Capítulo 1. La cultura inclusiva desde la mirada de alumnas/os de educación primaria. En T. Cárdenas y A. Barraza (Coords.), *Agentes de la escuela regular ante la educación especial* (pp. 11-44). Instituto Universitario Anglo.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). ENAPE 2021: Presentación de resultados. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enape/2021/doc/enape_2021_presentacion_resultados.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). Encuesta Nacional de Discapacidad 2022. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENADIS/ENADIS_Nal22.pdf
- Laing, R. (1975). *El yo dividido. Un estudio sobre la salud mental y la enfermedad*. Fondo de Cultura Económica
- Le Breton, D. (1992). *La sociología del Cuerpo*. Claves
- Lormendez, N. y Cano, A. (2020). Educación inclusiva de preescolares con Síndrome de Down: la mirada de un grupo de educadoras de Veracruz, México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-27. doi:10.15517/aie.v20i2.41665
- Martínez, J. (2014). *Subjetividad, Biopolítica y Educación: una lectura desde el dispositivo*. Universidad La Salle
- Mendoza, L. (2018). Educación inclusiva en México: de la teoría a la práctica. *Revista Educa - UMCH*, (11), 115-127. doi:10.35756/educaumch.201811.69
- Murillo, A. (2018). La educación inclusiva para todos. *Revista electrónica de investigación e innovación educativa*, 2(1), 44-51 doi:10.5281/zenodo.3242818
- Organización de las Naciones Unidas. (2008). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Palacios, A. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes caracterización y plasmación en la Convención Internacional Sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Cinca.
- Pérez-Castro, J., y Cruz-Cruz, J. (2021). Experiencias de inclusión-exclusión de un grupo de sordos usuarios de la Lengua de Señas Mexicana. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(1), 39-54. doi:10.4067/s0718-73782021000100039
- Pié, A. (s/f). *La insurrección de la vulnerabilidad. Para una pedagogía de los cuidados y la resistencia*. UB
- Plá, S. (2018). *Calidad educativa: historia de una política para la desigualdad*. UNAM
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudios de la educación Básica 2022*. SEP
- Ponce Valdivia, F. A. (2024). Patologías estructurales y sí mismos en la discapacidad: hacia una terapia familiar crítica. *A&H Revista De*

- Artes, Humanidades Y Ciencias Sociales*, (19), 114–126. Recuperado a partir de <https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/397>
- Robles, A. (2021). Educación inclusiva, medio y propósito de la educación para todos. *Boletín Redipe*, (10), 173-184. doi:10.36260/rbr.v10i1.1171
- Toboso, M. y Guzmán, F. (2010). Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Proscuto, Política y sociedad, 47 (1), pp. 67-83
- Van-Dijk, S., y González, A. (2013). El derecho a la educación en la cotidianeidad escolar. *Entre ciencias: diálogos en la sociedad del conocimiento*, 1(2), 149-159. doi:10.21933/J.EDSC.2013.02.033
- Vázquez, F. (2021). *Cómo hacer cosas con Foucault. Instrucciones de uso*. Dado Ediciones

Resiliencia en el cuidador familiar: un estudio autoetnográfico

Resilience in family caregivers: an autoethnographic study

DANIEL ROSAS ALVAREZ^{1,2 y 3}
PEDRO LUIS ISAAC BAUTISTA CRUZ³

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA¹
UNIVERSIDAD NACIONAL ROSARIO CASTELLANOS²
CENTRO DE ATENCIÓN PSICOLÓGICA Y APOYO EDUCATIVO HISTÓRICO-
CULTURAL³

¹ORCID:
<https://orcid.org/0000-0003-1523-4689>

Correo electrónico:
verde-
dan@hotmail.com

Resumen

Objetivo: El objetivo de este trabajo fue identificar los significados y sentidos que afectaron positiva y negativamente el proceso de resiliencia en torno al cuidado familiar de un adulto mayor positivo a SARS-CoV-2. Se partió de una comprensión dialéctica del fenómeno a partir de las principales teorías de la resiliencia que posibilitan el estudio de la vivencia. Se realizó una investigación cualitativa con método autoetnográfico considerando la teoría de la subjetividad de González-Rey elaborada desde el enfoque histórico-cultural. Como resultado principal, se identificaron diversos sentidos asociados a la vulnerabilidad y a la protección.

Palabras clave: masculinidad, teoría de la subjetividad, autoetnografía, significados, sentidos.

Abstract

Objective: This research aims to identify the meanings and senses that positively and negatively impacted the resilience process surrounding family caregiving for an older adult diagnosed with SARS-CoV-2. The research begins with a dialectical understanding of the phenomenon based on the main theories of resilience. Qualitative research was conducted using an autoethnographic method, considering González-Rey's theory of subjectivity, developed from a historical-cultural perspective. The main result was the identification of various meanings associated with vulnerability and protection.

Keywords: *masculinity, subjectivity theory, autoethnography, meanings, senses.*

Introducción

En estas breves páginas nos aproximamos hacia un problema que ha adquirido gran importancia debido a los impactos que tuvo la pandemia mundial en la mayoría de la población: el cuidado familiar. Ante el imperativo de ayudar a sus seres queridos en la enfermedad, los familiares se ven en la necesidad de asumir el rol del cuidador de manera imprevista, sin ningún tipo de preparación y afectando su calidad de vida (Martínez, Díaz y Gómez, 2010). Si bien, actualmente se considera que el cuidado familiar puede tener efectos positivos si se promueve el proceso de resiliencia (Flores, Rivas y Seguel, 2012), las implicaciones que tiene el rol de cuidador para la familia son una fuente de vulnerabilidad a diversos problemas físicos y psicológicos, derivado de los costes materiales, económicos y para la salud que conlleva (Prieto, Arias, Villanueva y Jiménez, 2015).

Por tal motivo, es necesario la realización de investigaciones enfocadas en el proceso de resiliencia en los cuidadores familiares, en especial en aquellos grupos en los cuales no se han realizado estudios que permitan identificar las problemáticas específicas que enfrentan. Este es el caso de los cuidadores familiares varones, pues su integración en el rol ha sido restringida por las creencias respecto a que las mujeres son las más idóneas para el cuidado, causando la feminización del rol y la discriminación de género (Cerquera y Pabón, 2016). Sin embargo, se ha observado un aumento de hombres que cuidan a un familiar (García, Rojas, Pedraza y Hernández, 2016; Espín, 2008), siendo una población en la cual no se conoce como experimentan el cuidado en relación a las creencias sobre el género y cómo es que impacta en el proceso de resiliencia.

Ante esta necesidad, este trabajo busca comprender cómo la subjetividad impacta en la resiliencia de los cuidadores familiares masculinos, pues se ha evidenciado que cumple un papel crucial en el proceso (Delicado, García, López y Martínez, 2001; García, 2016).

Siendo la subjetividad nuestro objeto de estudio, se nos demanda el empleo de una metodología que salga del paradigma positivista, considerando que las técnicas y los instrumentos que utilizan la investigación objetiva ocultan la expresión de lo subjetivo, y por lo tanto son incapaces de estudiarla y comprenderla (González-Rey, 2006). Ante esta exigencia, el método autoetnográfico surge como una opción idónea para crear nuevas oportunidades de investigar zonas de sentido que no es posible explorar mediante los métodos clásicos etnográficos, permitiendo expresar y conectar lo personal, social y cultural (Ellis, Adams y Bochner, 2015; Feliu i Samuel, 2007).

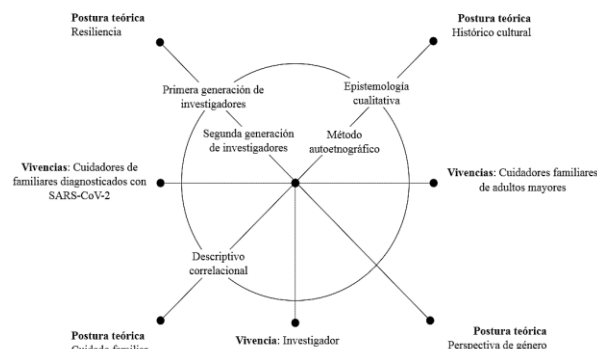
Es necesario aclarar que la exploración en la subjetividad parte del estudio del vínculo indisoluble de los procesos emocionales y cognitivos concebido desde una representación sistémica de la psique elaborada en el enfoque histórico-cultural (Vygotski, 1996; Pereira, Conceição y Martínez, 2016; Bozhovich, 1976). A partir de esta concepción, González-Rey (2006) desarrolló en su teoría la comprensión de la subjetividad como un sistema complejo que expresa la diversidad de aspectos culturales de la vida social que configuran la formación del sentido subjetivo.

Del enfoque aquí presentado, se desprenden dos conceptos de gran importancia para esta investigación: el significado y el sentido. Por significado es posible entender el sistema de generalizaciones de la realidad que han sido fijados en la palabra. Este sistema pertenece a los fenómenos al mundo de los fenómenos históricos objetivos, al ser los elementos abstraídos del objeto (Bozhovich, 1976). Por su parte, el sentido es la unidad simbólico-emocional que se organiza en la experiencia social de la persona (González-Rey, 2006).

A partir de lo mencionado, el primer objetivo de este trabajo es identificar los sentidos y significados implicados en el proceso de resiliencia durante la vivencia del investigador de ser un cuidador familiar. El segundo objetivo es la descripción del proceso de transformación de los sentidos y significados implicados en el proceso de resiliencia durante la vivencia de uno de los investigadores que cumplió el rol de cuidador familiar.

La forma en que se presentan los resultados y el análisis corresponde al estilo que se sugiere emplear en las investigaciones autoetnográficas (Ellis, Adams y Bochner, 2015; Feliu i Samuel, 2007). Durante la escritura del relato autoetnográfico se aseguró la creación de una narrativa emotiva, la expresión de una postura analítica respecto a la experiencia de ser un cuidador familiar y una discusión con las perspectivas teóricas de la resiliencia. En la Figura 1 es posible observar los elementos teóricos, metodológicos y vivenciales que fueron considerados durante la realización del presente estudio. Es importante destacar que el proceso de análisis de las vivencias se presenta como parte del mismo relato, tomando como base los principios de las teorías de la resiliencia, del cuidado familiar y de la perspectiva de género, articulados a través del método constructivo interpretativo elaborado por González Rey.(2006)

Figura 1. *Fundamentos teóricos, metodológicos y vivenciales del estudio.*



Nota: Elaboración propia

En el relato que a continuación se presenta es posible identificar al narrador, adulto profesionalista de 24 años de edad, y al receptor de los cuidados, un señor de 62 años de edad, quien se desempeña laboralmente como radiotécnico en una accesoria de su propio domicilio. Además de ellos, es posible identificar a la madre del narrador, de 51 años de edad, quien es ama de casa, y a las hermanas gemelas del narrador, de 21 años de edad, quienes cursan sus estudios de bachillerato y de secundaria respectivamente. La experiencia que aquí se relata tuvo lugar en la Alcaldía de Iztapalapa de la Ciudad de México, en el seno de una familia de un nivel socioeconómico medio-bajo. El texto autoetnográfico fue elaborado en tres fases: 1) Descripción del relato de experiencia, 2) Construcción del análisis social y 3) Construcción del análisis teórico. El metarrelato final fue resultado de la orientación, la expresión de ideas, el diálogo, la discusión y las reflexiones constantes entre ambos investigadores, así como de la integración de algunas ideas de quienes tuvieron la oportunidad de conocer el escrito durante la realización del estudio.

La llegada de la plaga de oriente

“...los mitos y muchas historias [...] son modelos muy precisos de los mecanismos que manejan la mente humana, verdaderos mapas de nuestra psique. Desde una óptica psicológica, resultan válidos y describen las emociones con mucho realismo, aun cuando nos presenten acontecimientos fantásticos, irreales o sencillamente imposibles” (Vogler, 2002, 42).

¿Qué es lo que nos hace superar a lo que por definición es destructivo y violento para nuestra integridad?, ¿Qué es lo que hace que podamos sobreponernos a nuestros conflictos internos para no solo sobrevivir, sino crecer por ellos? El final del viaje y las consecuencias que tiene consigo tanto para nosotros como para el mundo ordinario están determinadas por lo conseguido en todo el camino: el elixir que ha sido obtenido a lo largo de cada paso que ha dado el protagonista de la historia (Vogler, 2002).

Antes de emprender el viaje es necesario presentarle a usted las memorias del mundo ordinario. Lejos está de ser un entorno habitual, aburrido o monótono que nos plantea Vogler (2002) para el inicio de la historia, más bien era un constante arrastre a lo alejado y desconocido. Un día, culturalmente distinto al resto por ser comprendido como el fin de un año para contemplar el nacimiento de otro en el cual se abrían nuevas posibilidades para tener un futuro mejor, todos nos reunimos a la mesa para compartir los alimentos reservados para tal celebración. En esa festividad se ocultaba lo que se ocurría el 31 de diciembre del 2019 en la ciudad de Wuhan, donde se registraron 26 casos y un fallecimiento con diagnóstico de neumonía con etiología desconocida que en los siguientes días se identificaría como un coronavirus agudo severo, al cual se le llamó SARS-CoV-2, aunque la mayoría de nosotros nos limitaríamos a llamarlo Covid (Suárez, Quezada, Ruiz y De Jesús, 2020).

Para la mayoría de nosotros que escuchábamos lo que ocurría en Wuhan, nos parecía algo que era tan lejano que sería imposible imaginar que causaría tiempos de miedo, terror y muerte por una epidemia mundial con un ritmo desenfrenado de propagación (Gámez, 2020; Echeverri, 2020).

Este es, apreciado lector, es el mundo ordinario de nuestra historia, nuestro punto de partida tranquilo donde el conflicto aparece (Vogler, 2002), el México del 31 de diciembre del 2020, con 1,437,185 infectados y 126,507 muertes desde el inicio de la pandemia, en la segunda ola de contagios con 11,091 infecciones solo en ese día

y la llegada de las primeras dosis de las tan esperadas vacunas al país (El Economista, 01 de enero de 2021; Galindo, 05 enero de 2021).

El nuevo año parecía tener cierta esperanza, tal vez todo terminaría pronto con el inicio del programa de vacunación, podía ser cuestión de meses para que todos pudiéramos ser libres gracias al titánico trabajo internacional para crear las vacunas en tiempo record (Tallarda, 18 de noviembre del 2020). En este marco de esperanza, de encontrar el fin a esta realidad, la calma que sentía se desvaneció el 13 de enero del 2021 al ver que mi padre respiraba con dificultad.

Ante estos síntomas, como familia acordamos ir el 15 de enero a un quiosco cercano donde se realizaban doscientas pruebas por día (Gobierno de la Ciudad de México, 01 enero 2021), pero al ser conscientes de que estábamos en un punto de alto contagio, era obvio inferir que tendríamos que procurar ser de los primeros en llegar para tener una oportunidad de conseguir una ficha.

Lo que pasaría en los próximos 15 días estaría sentenciado por un simple papel con una palabra subrayada. En ese momento, solo quedaba esperar a que los recién formados rayos del sol nos brindasen un poco de su calor mientras contemplábamos como dos médicos llamaban a cada uno de nosotros. Sin embargo, esa calma se moría por cada minuto que pasaba y no decían el nombre de mi padre, ninguno de los que estaba en la mesa lo llamaba y ya era imposible negarlo. Cuando por fin pronunciaron sus apellidos, lo formaron en otra fila mucho más pequeña que la que aún estaba para hacerse la prueba.

— En esa fila están lo que dieron positivo. — A lo lejos resonó la voz de alguien que le respondía a mi madre.

No podía creerlo, no debía ser así. Mi padre había tomado tantas medidas, sus manos estaban lastimadas de tanto lavarlas, se había preparado con todo lo que necesitaba para trabajar en casa sin la necesidad de salir por material. Toda mi familia ya había pasado por ese proceso patológico, siendo casi imperceptible para mis hermanas, cansado para mi madre y para mí, pero podía ser destructivo para mi padre... y por ende a toda la familia.

—Indicaciones higiénico dietéticas. — Leí en su receta cuando tuve que ir por sus medicinas. — Vigilar que la saturación de oxígeno se encuentre por arriba de 93%, en caso contrario o si presenta dificultades para respirar deberá acudir a servicio de urgencias de una unidad hospitalaria.

Desde ese día la vida tuvo que cambiar de repente. Ahora todo tenía que centrarse en buscar frenar a la enfermedad, un acto que sabía exigiría todo de mí. Solo quedaba un camino, aceptar la llamada para atravesar el umbral al mundo extraordinario (Vogler, 2002), solo con una leve idea de lo que tendría que afrontar, pero no tenía ninguna opción: tenía que salvarle la vida a mi padre.

Lo que nos fortalece y nos destruye

Con esta visión panorámica de la situación, ya se nos es permitido entrar en la arquitectura de la resiliencia en esta adversidad. El basto campo de conocimiento formado por décadas de estudio sobre la resiliencia y el cuidado familiar no permite nutrirnos con esa valiosa información nos permitirá penetrar en la complejidad de la resiliencia, aunque añadiéndole los matices necesarios debido a las características particulares de la vivencia: el ser un cuidador familiar masculino y velar por el bienestar de mi padre con positivo a SARS-CoV-2. Con esto en mente, podemos retornar el viaje de la mano de todo un vasto campo del conocimiento.

En una tarde grisácea contemplo desde la ventana una ambulancia. Desde la altura no puedo distinguir los rasgos de los rostros inexpresivos que se mueven alrededor, pero no es necesario para entender el sentir. Una camilla se lleva a lo que

parece ser la silueta de un adulto. No tengo idea si el movimiento que tiene su cuerpo es causado por su voluntad o a consecuencia de su traslado hacia la ambulancia.

—Creo saber quién es. Pasaba por su negocio, pero desde hace días lo encontraba cerrado. Pobre de su hija, ve como está llorando.

Este tipo de escenas eran tan frecuentes en esos días, no existió un recóndito lugar en donde el sonido de la ambulancia no se hiciera escuchar cada día, anunciando el sufrir de otra familia ante tener que dejar ir a lo desconocido a aquel que aún no debía dejarlos todavía.

Mi familia estaba a días de sentir ese sufrir, aun podíamos hacer algo, pero teníamos que actuar ya: un día podría ser la diferencia entre la vida y la muerte. En esos momentos más que nunca necesitaba ser fuerte, tenía que ser duro para estar al frente de mi familia, no podía romper las filas.

En ese momento de completa inmersión en nuestro objeto de estudio, me era imposible entender la gran complejidad estructural y dinámica que encarnaba. Este intrincado proceso puede ser entendido por medio de los principales autores de la resiliencia, pues un abordaje dialectico nos permitirá un mayor enriquecimiento y posibilidades de superar las limitaciones de cada paradigma individual.

Llevemos la mirada a la base de la resiliencia, la satisfacción de las necesidades básicas (Muñoz y De Pedro, 2005). Las circunstancias de la pandemia por sí mismas ya nos ponía al límite a cada día, estábamos viviendo la crisis más profunda desde la Gran Depresión (Rodríguez, Valadez y Guzmán, 28 de febrero del 2021). Afortunadamente, aunque mi padre no podía trabajar en esos días, su actividad laboral era en casa, en un taller que había construido años atrás. Con esta ventaja, yo podía continuar su trabajo, a menos de manera parcial, sin la necesidad de movilizarme y permitiéndome cuidarlo todo el día. Por si fuera poco, si bien la pérdida de los recursos por la disminución de los clientes, teníamos lo suficiente para cada día, algo que no todos tienen cuando pasan por tal adversidad. Pudimos ser nosotros lo que pronunciaríamos las siguientes palabras:

“Está muy difícil, difícil de verdad (voz temblorosa y llorosa) Yo hasta... doy gracias a Dios cuando él está internado, porque aquí él tiene alimentación [...] ¡Ay! cómo es difícil... problema de... de comprar medicamentos para él... es dar el alimento... que yo no tengo... no tengo cómo... lo más difícil para mí es eso... (S7)”
(Moreira de Souza y Turrini, 2011, pp 10).

En importante vínculo con lo anterior, los cimientos de la resiliencia que son las personas que están con nosotros siendo nuestro apoyo (Garrido y Sotelo, 2005), se convirtió en un mecanismo de protección de tal magnitud, que yo consideraría el más importante en mi vivencia. Lejos estaba de ser como aquellos cuidadores que se ven solos ante la gran labor que es cuidar (Moreira de Souza y Turrini, 201; Ortiz, Lindarte, Albeiro, Jiménez y Vega, 2013). La forma en la que nos unimos como familia para hacerle frente a la enfermedad de mi padre permitió que yo pudiera continuar con mi rutina diaria a pesar de las dificultades. Toda mi formación pudo olvidarse por la ausencia del apoyo, pero al tenerlo, pude ser tanto estudiante como cuidador.

Podría añadir que la organización del trabajo no fue en ningún sentido conversada, sino que cada uno de nosotros se orientó a donde creyó que podía ayudar. Sin embargo, resulta llamativo como me dirigí al taller sin que se me pasara por la mente agarrar una escoba. Esa falta de iniciativa puede causar la trayectoria negativa a nuestras cuidadoras, pues quienes se dedican al hogar al mismo tiempo que cuidan son quienes sufren más en silencio y de manera invisible (Ortiz, Lindarte, Albeiro, Jiménez y Vega, 2013). Tal vez era un cuidado organizado, pero no equitativo: las

tareas estaban divididas en relación al género, no de manera justa, siendo un mecanismo de vulnerabilidad invisible a pesar de que en retrospectiva parece bastante evidente.

Ahora que lo puedo ver desde una perspectiva alejada, solo puedo decir que hacia lo que creía que era mi responsabilidad, hacia lo que creía que me correspondía (Torres, 2017), el trabajo remunerado. Esa falta de cuestionamiento ante los roles pudo llevar a que mi madre se quemara por la carga (Prieto, Arias, Villanueva y Jiménez, 2015). ¿Acaso necesitaba que mi madre colapsara para poder verlo? Por fortuna, el apoyo que mi hermana le daba era suficiente como para que toda la carga de trabajo doméstico no la derribara. Esa moralidad, solamente nos impedía seguir fortaleciéndonos entre nosotros, no cumplía su papel de pilar (Cerquera y Pabón, 2016; Prieto, Arias, Villanueva y Jiménez, 2015).

Pero el ser hombre no solo afectaba al trabajo que realizaba, también en la forma en la que concebía el cuidado. A pesar de que en los momentos de la historia yo podría llegar a afirmar que cuidaba de mi padre, hay una ausencia en el ejercicio del rol, algo que destaca muy acertadamente José María en la investigación de Torres:

“[Cuidar] englobaría prestar atención a sus necesidades físicas y emocionales, cuidar no es solamente que estén limpios, que estén aseados, no es eso solo eso, muchas veces es el hablarle, darle frases de ánimos, darle temas de conversación, emocionalmente lo más posible, que quizás es mucho más complicado que la parte física, lavar, cuidar, alimentar, eso lo puede hacer un enfermero que venga aquí y no los conozca de nada, el trato humano y el trato afectivo, eso es mejor que venga de la familia y no de un extraño” (Torres, 2017, pp 155).

Cuando leí esas palabras por primera vez solo pude pensar ¿Cómo se me había pasado algo tan evidente? Con el mínimo de empatía me podría haber dado cuenta que si estuviera en su posición me gustaría recibir cariño y afecto ¿Qué pasó? Tal vez la repuesta sea la que dio una profesional de la salud en la misma investigación de Torres:

“Yo creo que los hombres en el tema emocional...uhm...les cuesta mucho. Pero por ejemplo nosotros que hacemos talleres de cuidadoras y, si no, grupo de apoyo emocional. Es que nosotros ni los invitamos porque el hombre normalmente no se abre en un grupo a expresar sus emociones ni.... A lo mejor la culpa también es nuestra como profesionales ¿no? (...) yo lo que sí creo que educacionalmente no están preparados para eso. Porque no se les ha educado en general para eso, pero son muy receptivos a la formación. Por lo menos desde mi experiencia” (Torres, 2017, pp 133).

¿A caso era eso?, ¿Todo era causado por haber aprendido a ser hombre? (Moya, Páez, Glick, Fernández y Poeschl, 2002). En cierto sentido sí tenía consciencia que debía hacer algo para calmarlo, pero simplemente algo me detenía, no podía hacerlo. Es una sensación difícil de explicar, un querer y no poder: verlo acostado, imaginando que, aunque minimiza sus síntomas, sabe en el peligro en el que está, donde no sabe qué pasará con su familia y con él. En esa desolación ¿Cuánto no ayudaría una simple conversación? No sé cómo explicarlo, solo sabía que tenía que hacerlo, que era la única persona que tenía en ese momento, pero simplemente me dirigía a la puerta a seguir con el día.

Subamos otro nivel, hacia lo que nos impulsa a seguir, el sentido de vida. Podría decir que a manera de ver el mañana cambia radicalmente ante la pérdida progresiva del ser querido, la vista en el futuro se muere en la desesperanza al mismo ritmo

(Moreira de Souza y Turrini, 2011; Escobar y Afanador, 2010). Ver a mi padre cada vez más débil al pasar los días solo me hacía preguntar.

—¿Qué va a pasar mañana? Si muere, ¿Qué vamos a hacer?

No te atreves a mirar al futuro porque no existe algo que te diga que tu familia estará a salvo. Pierdes el pilar del sentido del futuro, lejos estás de ver el mañana con fe de un mundo mejor.

Con esto podemos ver cómo estamos entrando a la caverna: el lugar donde yacen los peligros supremos a los que nos hemos preparado en el segundo acto. Por lo tanto, creo que necesitamos regresar a las memorias para poder seguir entendiendo qué es el elixir que estamos buscando. Ya tenemos algunos elementos esenciales para crearlo, pero aún carece de sustancia. Debemos regresar, mirar en donde fue lo más destructivo de la vivencia: la odisea (Vogler, 2002).

El instante más oscuro

Día a día, se pintaba un mañana cada vez más aterrador, donde el mundo cada vez se hacía más agresivo y moribundo. Todo tuvo un punto de inflexión la noche del 19 de enero. Mi padre tenía 38 de temperatura y la oxigenación había bajado a 78%. El pensamiento intrusivo y directo de que todo se reducía a esta noche era lo único que estaba en mi mente, si no actuaba rápido tal vez no despertaría el 20 de enero.

Al buscar la ayuda de médicos, enfermeros y de protección civil para saber qué hacer, todos me decían que tenía que llevarlo a un hospital o que consiguiera un tanque de oxígeno, dos opciones que no podía tomar. La primera opción fue rechazada por mi padre, pues se negaba rotundamente ir a un hospital. Sin importar qué argumentos usáramos, nadie podía hacerlo cambiar de opinión, y entre más tardáramos en convencerlo menor era la probabilidad de que pudiéramos llevarlo a tiempo. La segunda opción era peor que la anterior, porque la alta demanda había causado que fuera imposible encontrar un tanque de oxígeno y si lo encontraba, los precios se habían cuadruplicado su costo en comparación con el año anterior, siendo ya solo una opción para una minoría a pesar de los esfuerzos de la PROFECO por controlar el abuso de algunos establecimientos (Reuters, 21 de enero de 2021).

A pesar de que mi madre y yo discutíamos con toda la impotencia que podíamos sentir, mi padre continuaba resistiendo a que ni siquiera pidiéramos una ambulancia. Era como si quisiera morir.

—Yo, Pedro Bautista Castillo en pleno uso de mis facultades mentales declaro que deseo llevar mi tratamiento en casa con la supervisión del médico Francisco Morales. Así mismo el único que puede tomar decisiones en caso de que haya una urgencia es mi hijo Pedro Luis Isaac Bautista Cruz. Agradeciendo de antemano la atención que se sirvan prestar a la presente para los fines legales a que haya lugar. — Escribió mi padre en una hoja de un cuaderno viejo esa misma noche.

Esa carta no era un simple papel, era el símbolo de que yo había pasado a ser el cuidador principal. Me salí del cuarto tan derrotado e impotente. Todos mis pensamientos eran tan claros y destructivos que alimentaban esa tríada en mi mente.

— Estoy arreglando todo para cuando ya no estemos y tengas que cuidar de tus hermanas. — Me murmuraba el miedo con la voz de mis padres. Pero no podía, no sentía que pudiera hacerlo, no estaba listo. Esa idea siempre me causaba que estuviera a punto de llorar.

— No podrás hacerlo, no puedes ayudar a tu familia. — Me susurraba la desesperanza mientras me desangraba por dentro. Debía hacer algo, pero no podía, no importaba que hiciera ahora, todo había terminado. ¿Cómo podría con todo?

De repente, mi madre entró al taller para ver cómo me encontraba. Traté de que no me viera llorar, pero no podía controlarlo, no podía ni mirarla, no quería que me

viera así. Pero era imposible controlar el llanto, era algo que estaba fuera de mi capacidad. Solo pude orientar mi cabeza hacia la pared, y sin decir nada, mi madre me puso su mano en mi espalda para intentar consolarme. ¿Acaso no debía estar calmado, tranquilo, fuerte?, ¿Qué hombre sería si mi madre me ve llorar?, ¿Adónde podía irme para no demostrar mi debilidad? (Hardy y Jiménez, 2001).

Es suficiente. Bajo la óptica de la narrativa, estamos en el hecho principal donde se nos abre una posibilidad de cambio en el encuentro entre fuerzas opuestas en su máxima tensión (Vogler, 2002). En esta inmersión vimos como todos los elementos que hemos identificado están encontrándose en el conflicto, causando que exista una supremacía hacia una trayectoria negativa. Sin embargo, nuestro análisis es parcial, pues aún faltaban niveles de la resiliencia por explorar, niveles que ahora se hacen más evidentes ante la luz arrojada por las llamaradas que están quebrando su estructura.

Miremos las actitudes y competencias, una falla muy parecida a la de los cimientos, por lo menos en cuanto a causa, se hace presente: no podía decir que estaba mal, que esto me estaba torturando más de lo que podía soportar, paralizado a la hora de tener que buscar consuelo en otros. Es común que aquellos que están siendo quemados por el peso del cuidar tengan sus capacidades para relacionarse con los otros atrofiadas (Cerquera y Pabón, 2016). Parece imposible “hablar sobre lo que nos inquieta o asusta” a pesar de “encontrar a alguien que nos ayude”. Ante esta negativa, otro pilar se quiebra ante nuestra mirada (Piaggio, 2009).

Puede que para otros cuidadores las razones sean distintas, como podría ser la creencia de que ellos son los únicos responsables y no pueden pedir ayuda (Delicado, García, López y Martínez, 2001; García, 2016), pero es claro que estaba pasando algo de naturaleza muy distinta en mí. ¿Cómo yo siendo el hombre de la familia iba al regazo de su madre a buscar consuelo?

—Hazte fuerte y ecuánime. — Me decía mi padre constantemente. ¿Qué ocurre cuando simplemente no eres así? Estaba tratando, con todo lo que podía para contener lo que sentía, pero los sentidos eran más fuertes que mi voluntad para callarlos.

¿Cómo iba a permitir dejar que mis hermanas me vieran colapsando ante lo que parecía la muerte de mi padre? Era mi deber que estuvieran tranquilas, para eso fui educado, esa era mi función y no estaba dando la talla a lo que debía ser (Hardy y Jiménez, 2001). Una vez más, la moralidad, los valores que habían aprendido, en vez de ser pilares para mi fuerza (Cerquera y Pabón, 2016; Prieto, Arias, Villanueva y Jiménez, 2015), me estaban calcinado por seguirlos.

Movamos nuestra atención a las fortalezas internas (I am/yo soy o estoy) (Mateu, García, Gil y Caballer, 2009), se doblegaron ante el peso del juicio constante de incapacidad: una imposibilidad de aliviar el posible miedo de mi padre ante la muerte, incapacidad ante la necesidad de buscar refugio en otros ante el sentimiento de derrota, una incompetencia para ser el hermano protector que debía ser, y una ineptitud para ser hombre ante la adversidad. Ante esto, ¿Cómo podría sentirme orgulloso de mí mismo? Mi ejercer construía algo lejos de lo que nos describe Vanistendael, Vilar Martín y Pont (2009), una imagen positiva de mí mismo.

Ante el enfrentamiento entre las fuerzas de protección y de vulnerabilidad que hemos considerado ¿Cómo terminará todo? Debemos continuar para saberlo.

Sin ningún aviso, mi hermana Gabriela entró al cuarto, no tengo memorias sobre cuál fue el motivo, pero para mí en ese momento no importaba. Un sentido de represión ante lo emocional me invadió al ser consciente de que ella me estaba observando. Tenía que ser fuerte para no preocuparla, debía protegerla de la realidad.

Mi madre no tardó mucho en entender que quería estar solo, por lo que se llevó a mi hermana a su cuarto, dejándome sentado viendo la pared, solo con los signos y herramientas que había interiorizado.

— ¿A caso llorar va a cambiar? — Pensé mientras me secaba las lágrimas después de que pude calmarme controlando mi respiración. — No puedo quedarme tirado, aún no es tarde.

— ¿Pero si muere?, ¿Qué voy hacer con el trabajo?

— Lleva como dos horas con esa oxigenación, puede que logre sobrevivir.

— Aun así, nada me dice que vivirá, y en caso de que no lo haga ¿Cómo voy a hacerme cargo de todo?

— Recuerdo que me dijo que estaban los manuales en una repisa, esto podría ser suficiente para algunos problemas. Por otro lado, aquello que esté fuera de mis capacidades pueden solventarse pidiendo ayuda, sé quiénes pueden ayudarme, mis amigos siempre han estado cuando más los he necesitado.

Con este último pensamiento me desvanecí en las sillas que usaba para dormir, estaba tan cansado que ya no podía seguir despierto.

Un breve momento, pero a mi parecer muy decisivo. No hemos hablado de una parte de un área específica del cuarto de las competencias: buscar la solución de los problemas (Mateu, García, Gil y Caballer, 2009). A mi entendimiento, la solución de problemas puede construirse por varios pilares, los cuales emergieron cuando fui capaz de acallar los sentidos dolorosos. Ante la soledad en la cual me mantenía, solo pude encontrar refugio en mí mismo, recurriendo a la introspección: el arte de preguntarse a sí mismo (Piaggio, 2009; Mateu, García, Gil y Caballer, 2009).

— ¿A caso llorar va a cambiar?

Esa frase fue suficiente para ser consciente de que el llanto no servía de nada, no iba a salvar a mi padre. Solo pude ver en la contemplación de la realidad la necesidad de encontrar la salida ante la ausencia de soluciones, tenía que emerger la creatividad. No podía seguir viviendo sometido al miedo, ¿Eso cambiaría algo? Tenía que aceptar las consecuencias y actuar conforme a ellas. En un instante, florecieron tantos pilares a la vez: la mirada a uno mismo por medio de la introspección (Piaggio, 2009; Mateu, García, Gil y Caballer, 2009), la consciencia de lo ocurrido ante la contemplación (Sandoval, 2020), construir lo nuevo para resolver lo presente (Piaggio, 2009), la responsabilidad ante lo causado (Sandoval, 2020), y la iniciativa de emprender lo retador (Pauta, 2005; Piaggio, 2009; Parra, 2007).

A partir de entonces, más que lamentar lo ocurrido y aterrarme por lo que podría suceder, solo me focalicé en lo que podía hacer, tenían que seguir adelante: por mis hermanas, por mi madre, por mi padre, por mí mismo.

Y ahora ¿Cómo terminará todo desde sus ojos?, desde su perspectiva ¿A cambiado algo?, ¿Se ha obtenido el elixir? Debemos continuar para saberlo.

¿Qué pasará mañana?

El resultado de la trayectoria y sus consecuencias solo pudieron verse después de meses de seguir avanzando día con día. Un camino de grandes planicies relajantes como senderos tortuosos, la vida cambiaba constantemente a lo largo de la evolución de mi padre y de las circunstancias que pasábamos. Mientras viajábamos por el tránsito por el sendero tan esperado por casi dos años, pude recordar todo lo que siguió después del 19 de enero.

Los días siguientes a esa fueron los más duros de todos. Mi padre se mantenía en un limbo, un equilibrio perturbador entre la vida y la muerte. Esa pequeña esperanza me mantenía de pie, pero sentía como mi cuerpo no estaba aguantando el ritmo: mis piernas me dolían, me arrancaba el cabello por la ansiedad y me dolía la espalda por el peso de la situación. Podía ver como en cada espejo yo estaba sudando y apenas podía respirar por estrés y la presión, aun me estaba quemando (Lessieur, Ortega y Torres, 2015).

En un momento en el que pude sentarme para descansar reconocí una de esas sensaciones, ya la había sentido hace tiempo, un dolor en las piernas. Dejé que ese dolor me llevara a una memoria vieja y olvidada de años atrás. Había ido a acompañar a mi hermana a sus clases de natación en un deportivo enorme que desconocía, pero que me despertaba un deseo. Ese parque me causaba el interés de recorrerlo sin detenerme por la diversidad de las pinturas que tenía en su extensión, pero era una distancia que nunca había logrado. Aun así, solo nació la intención de retarme, de ponerme a prueba por todos esos caminos que había recorrido. No tardé mucho en arrepentirme de haberme puesto ese reto, a medida que corría sentía que no podría dar más de mí: la espalda no tardó en flaquear, mis piernas ya no podían aguantar mi peso, me faltaba el aire para poder mantenerme consciente y los pies no eran capaces de tocar más el suelo sin experimentar dolor.

—Sí puedo, no corrí todos estos años como para que no pueda. — Me grité para forzarme a olvidar el dolor físico. Lo iba a terminar sin importar que me doliera pisar el terreno, que sintiera que me desvanecía, yo podía y lo iba a correr todo.

Al final, a pesar de que ya estaba a nada de desvanecerme logré recorrer todo el parque sin que me detuviera a descansar. Cuando reconocí el lugar donde estaba hace una hora me sentía tan fuerte, tan bien conmigo mismo por lo que había logrado. Había corrido un aproximado de 3 kilómetros y medio, algo que nunca había hecho hasta ese momento.

De repente regresé al presente, todo estaba exactamente igual en apariencia, pero yo ya no me sentía como antes. Si pude llevar al límite mi cuerpo por un simple reto que me puse, ¿No podría hacerlo por mi familia? Tenía que hacerlo, tenía que ignorar el dolor, el cansancio y la fatiga. Podía hacerlo, podía hacer lo que yo quisiera si me imponía, tenía que llevarme a superar mis propios límites.

Esa noche recordé antes de dormir como siempre me formulaba la misma pregunta ¿Qué pasará mañana? En esa oscuridad me causó gracia que sin que modificara nada, esa pregunta me había causado alegría, miedo, terror, ansiedad, tantas emociones distintas sin cambiar absolutamente nada en su formulación. Pero esa noche me sentía confiado, tal vez era aterrador pensar en las siguientes semanas, pero pensar un día a la vez no era tan angustiante. Existía esperanza, mi familia podría salir adelante.

No nos queda duda de que estamos ante una trayectoria que ha corregido su curso de manera abrupta, ¿No lo cree? Una capacidad fue la diferencia: la creatividad. La transformación de un sentido de miedo y angustia en uno esperanzador fue todo lo que necesitaba esa noche. Basado en la contemplación de lo que había logrado alguna vez, la visión de lo que pude hacer impulso la fe en lo que podía hacer. Un recuerdo solo fue suficiente, para crear el elixir: la resiliencia.

Un día ordinario, simplemente seguía con la rutina ya implementada, que en ese momento me mandaba comprar la despensa. En específico me dirigí a comprar algunas verduras necesarias para la comida ese mismo día, así que la encargada me dio una bolsa para que yo escogiera cuatro kilos de las verduras que más me apetecieran. En anteriores ocasiones me causaba cierta frustración no poder calcular bien el peso de lo que compraba, pero ese día todos los que estábamos ahí notamos como el peso era exacto, cuatro kilos. Mientras me iba, sentí como las comisuras de los labios se curvaban hacia arriba.

—¿Estoy?... ¿Estoy sonriendo? — Me parecía tan absurdo.

— Fue algo accidental, pura suerte, ¿Por qué estoy feliz de esto?

En ese momento recordé de repente todo lo que había hecho: como tenía la mesa completa de billetes y monedas desinfectándose que yo había conseguido, como había

logrado juntar el dinero necesario para pagar la luz y el teléfono, que mi padre estaba vivo, que había terminado mi curso de evaluación infantil con la mejor calificación posible. Empecé a sentir como todo lo que hacía lo estaba haciendo bien, que lo estaba logrando a pesar de la adversidad. Esto no era felicidad, era orgullo, estaba orgulloso de lo que había logrado.

Aquí ya nos hemos posicionado en la antítesis de estar quemado por el peso del cuidar: un sentimiento de bienestar y gran satisfacción mientras se lleva a cabo la labor (Lessieur, Ortega y Torres, 2015). La trayectoria había cambiado radicalmente su curso, la vivencia se había transformado.

Durante las siguientes semanas la carga de trabajo pasó a aumentar considerablemente tras el final del periodo vacacional, ahora tenía que integrar la opción técnica a las demás actividades. Aun con esto, los días pasaron a ser tan ligeros desde la llegada del paramédico a la casa. Sus palabras disolvieron a la desesperanza y el miedo tan rápidamente que sentía que me había liberado de unas pesadas cadenas.

—Está bien, solo necesita descansar. — Era tan irreal lo que oía, las palabras del paramédico eran tan tranquilizadoras para mí como nada en el mundo, algo que ponía un fin ante esa visión horrible que me perseguía desde hace tiempo. Habíamos tardado tantos días en que pudiéramos traer un personal de salud a la casa, tanto tiempo que durante esos días mi padre mejoró considerablemente, aunque aún le faltaba mucho para recuperarse por completo.

Con la partida del paramédico y ver como se alejaba en el atardecer me sentía tan fuerte por lo que había logrado que los días que venían los veía tan insignificantes y simples.

Todo había terminado, ahora los días se miraban de manera distinta. Ahora, no había cabida para la preocupación, sino al fin de la espera, por fin era el turno de las personas mayores de 60 años de vacunarse (El Economista, 08 de diciembre de 2020). El 2 de abril era tan parecido a cuando fuimos a hacernos la prueba, pero también completamente distinto. Había una fila enorme de madres, padres, hermanos, hermanas, esposos y esposas, pero todos estaban tan alegres y felices de estar formados. El tiempo que tardó en salir mi padre parecía interminable, pero se sentía una tranquilidad, un ánimo por las actividades que nos ponían hacer las enfermeras. Por fin mi padre estaba entre los 10,6 millones de adultos mayores que se habían vacunado en México (Zerega, Camhaji, y Galindo, 03 de mayo del 2021). El día estaba tan vivo como nunca antes había visto desde que inició la pandemia. Por fin había dejado el mundo extraordinario, estaba en el camino de regreso (Vogler, 2002).

Discusión y conclusiones

La contribución realizada descansa en los dos objetivos generales de la presente investigación: la identificación de los sentidos y significados implicados en el proceso de resiliencia durante la vivencia de ser un cuidador familiar; y la descripción de su proceso de transformación.

Respondiendo a los objetivos particulares, los sentidos y significados en torno al cuidado familiar que fungieron como mecanismo de vulnerabilidad fueron: la concepción del hombre como principal responsable del cuidado de la familia, y la angustia frente a la percepción de no ser capaz de asumir el rol frente a las problemáticas derivadas del deterioro del familiar. Estos sentidos tuvieron un impacto en diversos pilares de la resiliencia, como lo fue en: la moralidad, la capacidad para relacionarse, el sentido del futuro y el afrontamiento, afectando a la fuente de resiliencia I can/yo puedo, en los niveles de actitudes-competencias y en el sentido de vida. Por su parte, los sentidos y significados del cuidado familiar que fueron

mecanismos de protección fueron: la necesidad del autocontrol para poder enfrentar la adversidad, la confianza de recibir apoyo en caso de necesitarlo y el orgullo de evaluar positivamente su desempeño en el rol. Estos sentidos fortalecieron el proceso de resiliencia a partir de su impacto en los pilares del afrontamiento, la capacidad de relacionarse y la esperanza, fortaleciendo las fuentes de resiliencia *I am/yo soy o estoy* y *I can/yo puedo*, en los niveles de actitudes-competencias y en los cimientos. Su proceso de transformación fue causado por la actividad del cuidado, en constante vinculación con la evolución de la enfermedad del familiar, además de la introspección y reflexión realizada en todo el momento de la vivencia. Posteriormente a la experiencia, la escritura del relato permitió generar una transformación consciente a partir de la identificación de los sentidos implícitos en la expresión escrita.

Respecto a la masculinidad, los sentidos y significados que impactaron negativamente en el proceso de resiliencia fueron: la fortaleza expresada en la represión de lo emocional como cualidad del hombre, percepción de incapacidad para ejercer el rol de hombre de familia, la masculinización del trabajo remunerado y dificultades para la expresión emocional. Estos sentidos tuvieron impactos en los pilares de la moralidad, autoestima y la capacidad para relacionarse. A su vez, estos sentidos afectaron a las fuentes de resiliencia *I am/yo soy o estoy* y *I can/yo puedo*, en los niveles de los cimientos, las actitudes-competencias y la autoestima. Por el otro lado, el sentido y significado que contribuyó al desarrollo de la resiliencia fue el rechazo a la MH. Este sentido fue resultado de los pilares de consciencia y responsabilidad, impactando en la fuente de resiliencia *I am/yo soy* en el nivel de las actitudes-competencias. El proceso de transformación de estos sentidos y significados fue resultado principalmente de la escritura autoetnográfica.

Por último, el sentido y significado de la resiliencia que causó una trayectoria negativa fue el de comprender como única alternativa para superar la adversidad la fortaleza interna. Este sentido tuvo un impacto en el pilar de la moralidad, en la fuente de resiliencia *I am/yo soy o estoy* en el nivel de las actitudes-competencias. De manera contraria, los sentidos que contribuyeron a una trayectoria positiva fueron: la necesidad del esfuerzo para superar la adversidad, la comprensión de la resiliencia como una alternativa para afrontar la adversidad y el abandono de la búsqueda de ser invulnerable. Su transformación fue causada por la escritura del relato autoetnográfico.

Si bien el campo de estudio que representa el cuidado familiar ejercido por varones aun es un área que demanda un estudio minucioso para poder comprender como el proceso de resiliencia se desarrolla en su vivencia como cuidador familiar, en este trabajo se llegó a desarrollar zonas de sentido que pueden servir de base para futuros investigadores interesados en responder a las necesidades sociales y académicas que representa este fenómeno.

Referencias

- Bozchovich, L. I. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Pueblo y Educación.
- Cerquera, A. M., & Pabón, D. K. (2016). Resiliencia y variables asociadas en cuidadores informales de pacientes con Alzheimer. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 47-62. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-54692016000100003
- Delicado, M. V., García, M. Á., López, B., & Martínez, P. (2001). Cuidadoras informales: una perspectiva de género. *Rev Enfer* 2001, (13): 12-6. Recuperado de: <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/373/2001-2.pdf?sequence=1>
- Echeverri, D. (2020). Entre guerras y pandemias ¿volveremos a ser los mismos? ¿Hay duda de la resiliencia de la humanidad? *Revista Colombiana de Cardiología*, 27(2), 73. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7271840/>
- El Economista. (01 de enero de 2021). Número de casos de Covid-19 en México al 01 de enero de 2021. Recuperado de: <https://www.eleconomista.com.mx/politica/Numero-de-casos-de-Covid-19-en-Mexico-al-01-de-enero-de-2021-20210101-0015.html>
- El Economista. (08 de diciembre de 2020). *Esquema de vacunación Covid-19 en México: etapas de aplicación*. Recuperado de: <https://www.eleconomista.com.mx/politica/Esquema-de-vacunacion-Covid-19-en-Mexico-etapas-de-aplicacion-20201208-0081.html>
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio*, (14), 249-273. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistahttp://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/11626>
- Escobar, L. M. V., & Afanador, N. P. (2010). Calidad de vida del cuidador familiar y dependencia del paciente con Alzheimer. *Avances en Enfermería*, 28(1), 116-128. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/avenferm/article/view/15661/16443>
- Espín, A. M. (2008). Caracterización psicosocial de cuidadores informales de adultos mayores con demencia. *Revista Cubana de Salud Pública*, 34, 1-12. Recuperado de: <https://www.scielosp.org/article/rcsp/2008.v34n3/1-12/es/>
- Feliu i Samuel, J. (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, (12), 262-271. Recuperado de: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/6400>
- Flores, E., Rivas, E., & Seguel, F. (2012). Nivel de sobrecarga en el desempeño del rol del cuidador familiar de adulto mayor con dependencia severa. *Ciencia y enfermería*, 18(1), 29-41. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=s0717-95532012000100004&script=sci_arttext

- Fraga, G. (2016). *Resiliencia: un concepto que abre cuestionamientos sobre su construcción y desarrollo*. Montevideo: Universidad de la República de Uruguay. Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/8602/1/Fraga%2c%20Gimena.pdf>
- Galindo, J. (05 enero de 2021). La segunda ola de coronavirus en Ciudad de México empieza en las zonas acomodadas. Recuperado de: <https://elpais.com/mexico/sociedad/2021-01-05/la-segunda-ola-de-coronavirus-en-ciudad-de-mexico-empieza-en-las-zonas-acomodadas.html>
- Gámez, A. S. (2020). Resiliencia y Covid 19. *Revista colombiana de obstetricia y ginecología*, 71(1). Recuperado de: <https://revista.fecolsog.org/index.php/rcog/article/download/3531/3602>
- García, M. C., & Domínguez, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 11(1), 63-77. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/773/77325885001.pdf>
- García, E. P. L. (2016). Puesta al día: cuidador informal. *Revista Enfermería CyL*, 8(1), 71-77. Recuperado de: <http://www.revistaenfermeriacyl.com/index.php/revistaenfermeriacyl/article/view/164>
- Garrido, V. M., & Sotelo, F. D. P. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista complutense de educación*, 16(1), 107-124.
- Gobierno de la Ciudad de México. (01 enero 2021). *Mañana operarán quioscos y centros de salud de la Ciudad de México*. Recuperado de: <https://covid19.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/manana-operaran-quioscos-y-centros-de-salud-de-la-ciudad-de-mexico>
- González-Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.
- Hardy, E., & Jiménez, A. L. (2001). Masculinidad y género. *Revista cubana de salud pública*, 27(2), 77-88. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662001000200001
- Lessieur, L. T., Ortega, O. N., & Torres, M. E. D. C. M. (2015). *La importancia del cuidador primario*. [Tesina]. Asociación Mexicana de Tanatología. Recuperado de: <http://www.tanatologia-amtac.com/descargas/tesinas/296%20la%20importancia.pdf>
- Martínez, E. D. C., Díaz, F. E., & Gómez, E. I. (2010). Sobrecarga del cuidador primario que asiste a un familiar con cáncer. *Altepepaktli: Salud De La Comunidad*, 6(11), 32-41. <https://biblat.unam.mx/hevila/Altepepaktli/2010/vol6/no11/4.pdf>
- Mateu, R., Renedo, M., Gil, J. M., & Caballer, A. (2009). ¿Qué es la resiliencia? Hacia un modelo integrador. Jornadas de fomento de la investigación. Castellón, España: Universitat Jaume. Recuperado de: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/77669/forum_2009_15.pdf

- Muñoz, V., & De Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*. 16(1), 107-124. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED0505120107A/16059>
- Moreira de Souza, R., & Turrini, R. N. T. (2011). Paciente oncológico terminal: sobrecarga del cuidador. *Enfermería global*, 10(22), 0-0. Recuperado de: <https://scielo.isciii.es/pdf/eg/v10n22/administracion2.pdf>
- Moya, M., Páez, D., Glick, P., Fernández, I., & Poeschl, G. (2002). Masculinidad-Feminidad y factores culturales. *Revista Española de Motivación y Emoción*. Recuperado de: <https://www.academia.edu/download/30199969/moyareme.pdf>
- Ortiz, Y. G., Lindarte, A. A., Jiménez, M. A., & Vega, O. M. (2013). Características sociodemográficas asociadas a la sobrecarga de los cuidadores de pacientes diabéticos en Cúcuta. *Revista Cuidarte*, 4(1), 459-466. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-09732013000100005
- Parra, M. B. (2007). Pilares de la resiliencia. [Tesis de Licenciatura]. Universidad. Recuperado de: <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/1076>
- Pauta, M. E. (2005). Importancia de la resiliencia hoy. [Tesis de Licenciatura]. Universidad del Azuay. Recuperado de: <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/1570>
- Pereira, A. B. M., Conceição, M. I. G., & Martínez, A. M. (2016). Epistemología cualitativa de González Rey: una forma diferente de análisis de “datos”. *Tecnia*, 1(1), 17-32. Recuperado de: <http://revistas.ifg.edu.br/tecnia/article/view/3>
- Piaggio, A. M. (2009). Resiliencia. *Revista Psicopedagogia*, 26(80), 291-302. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000200014&lng=pt&tlng=es
- Prieto, S. E., Arias, N., Villanueva, E. Y., & Jiménez, C. A. (2015). Síndrome de sobrecarga del cuidador en familiares de pacientes geriátricos atendidos en un hospital de segundo nivel. *Medicina Interna De México*, 31(6), 660-668. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/medintmex/mim-2015/mim156d.pdf>
- Reuters. (21 de enero de 2021). Aumento en precios de oxígeno medicinal en CDMX complica costear tratamiento contra Covid-19. *Eleconomista*. Recuperado de: <https://www.eleconomista.com.mx/politica/Aumento-en-precios-de-oxigeno-med-icinal-en-CDMX-complica-costear-tratamiento-contra-Covid-19-20210121-0054.html>
- Rodríguez, S., Valadez, R., y Guzmán, k. (28 de febrero del 2021). “A un año del primer caso de covid en México: impacto económico de pandemia en gráficas”. *Milenio*. Recuperado de: <https://www.milenio.com/negocios/impacto-economico-covid-19-mexico-7-graficas>
- Sandoval, R. A. (2020). Ocho pilares de la resiliencia. [infografía]. Universidad de Guadalajara.

- Suárez, V., Quezada, M. S., Ruiz, S. O., & De Jesús, E. R. (2020). Epidemiología de COVID-19 en México: del 27 de febrero al 30 de abril de 2020. *Revista clínica española*, 220(8), 463-471. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0014256520301442>
- Tallarda, L. (18 de noviembre del 2020). La carrera para descubrir la vacuna contra el coronavirus. *La Vanguardia*. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20201118/49491951394/carrera-descubrir-vacuna-contra-coronavirus.html>
- Torres, D. (2017). Perfil de los hombres cuidadores familiares en Sevilla y Cádiz. Características de sus cuidados. [Tesis Doctoral]. Universidad de Sevilla. Recuperado de: <https://idus.us.es/handle/11441/75621>
- Vanistendael, S., Vilar, J., & Pont, E. (2009). Reflexiones en torno a la resiliencia. Una conversación con Stefan Vanistendael. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*. 43, 93-103. Recuperado de: http://www.logoterapia.net/uploads/19_vanistendael_2015_sentido_resiliencia.pdf
- Vygotski, L. S. (1996). *El problema de la edad. Obras escogidas. Tomo IV*. Visor.
- Vogler, C. (2002). El viaje del escritor: las estructuras míticas para editores, guionistas, dramaturgos y novelistas. Ediciones Robinbook.
- Zerega, G., Camhaji, E. y Galindo, J. (03 de mayo del 2021). Así avanza la vacunación contra la covid-19 en México. *El País*. Recuperado de: <https://elpais.com/mexico/2021-02-23/asi-avanza-la-vacunacion-contra-coronavirus-en-mexico.html#:~:text=M%C3%A9xico%20ha%20administrado%2018%2C8,6%20 millones%20de%20adultos%20mayores>.

Uso de las TICs en adolescentes con TDAH: Riesgos y desafíos

Use of ICTs in adolescents with ADHD: Risks and challenges

EMMA GÓMEZ GARCÍA¹
ANDREA SALDIVAR REYES²

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

¹ORCID:
<https://orcid.org/0009-0009-0025-9323>

Correo electrónico: gogae.mm@gmail.com

²ORCID:
<https://orcid.org/0000-0003-4980-8732>

Correo electrónico: asaldivar_fcdh@uatx.mx

Resumen

Objetivo: El uso de las tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) ha transformado profundamente la vida cotidiana, especialmente en el ámbito educativo. En el caso de los adolescentes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), las TICs representan oportunidades y desafíos para hacer frente a las dificultades propias del trastorno. Este ensayo analiza cómo el uso direccionado de estas tecnologías puede potenciar la atención, la organización y la motivación en el aprendizaje, al mismo tiempo que advierte sobre los riesgos de distracción, dependencia y efectos negativos en la salud mental en los adolescentes con TDAH. Se concluye que el impacto de las TICs en esta población depende en gran medida del acompañamiento pedagógico y familiar, así como del uso regulado de estas herramientas.

Palabras clave: TDAH, adolescencia, uso de TICs, estrategias para el TDAH.

Abstract

Daily life has changed by the use of Information and Communication Technologies (ICTs), especially in the educational field. ICTs represent both opportunities and challenges for adolescents with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) when facing the difficulties inherent to this disorder. This paper analyzes how the guided use of these technologies can increase attention, organization, and motivation in learning, while also warning about the risks of distraction, dependency, and negative effects on mental health in adolescents with ADHD. In conclusion, the impact of ICTs in this population depends largely on pedagogical and family support, as well as the regulated use of these tools..

Key words: *ADHD, adolescence, use of ICT, ADHD strategies.*

Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) han tomado gran importancia en cuanto a su uso, ya que contribuyen a obtener información diversa al instante. En cuestión de segundos se puede acceder a miles de repositorios con información de todo el mundo que contienen los temas de interés de quien hace uso de ellas. Con las TICs, la comunicación se vuelve posible en prácticamente cualquier momento y con inmediatez siempre y cuando se tenga acceso a un dispositivo móvil e internet. Como puede verse, los usos de las TICs son innumerables siendo que, con este acceso inmediato a la información, resulta también más sencilla la generación de proyectos o empresas redituables y de autoempleo (López, 2015). Estos proyectos generativos pueden ser de gran ayuda para quienes tienen ciertas dificultades para iniciar y desarrollar sus propios proyectos y alcanzar sus metas, de ahí que el uso y generación de TICs que apoyan a personas de todas las edades a organizar, describir, identificar y analizar (entre otras habilidades organizativas y de ejecución) sus propias necesidades y objetivos, se han convertido cada vez más en una necesidad básica de sobrevivencia a la vida cotidiana, laboral y escolar (Castro, et al, 2007).

La rápida integración de las TICs en la vida cotidiana y la educación ha permeado profundamente también en la forma en que los adolescentes interactúan con el mundo. Cuando se hace una búsqueda, el acceso a la información es inmediato, con una variedad de contenidos iguales o parecidos a lo que se quiso encontrar en primera instancia, los cuales pueden confundir a quien hace uso de estos medios. Sin embargo, esta saturación de información puede llevar al internauta a discriminar de manera no efectiva el contenido que sí valga la pena frente al contenido basura o spam que no aporta sentido a la búsqueda de información que se hace (Santillán, 2018).

Esta tarea de limpieza u ordenamiento de la información ante la búsqueda de temas específicos no es fácil de realizar aun siendo una persona adulta y es fácil caer en distracciones que harán que la búsqueda inicial se vuelva más tardada. En el caso de los adolescentes, la discriminación de la información puede tener menos filtros en el sentido de la calidad del contenido que se revisa (y acepta), sin embargo, estas acciones de filtrado de información requieren atención y concentración que no todos poseen. Si se agrega un punto de complejidad ante este tema, es necesario hablar de aquellos adolescentes que tienen como una de sus características precisamente la inatención (diagnosticada o no) que conlleva a la distracción inmediata ante estímulos que les son de mayor interés. Sin embargo, el uso de estas tecnologías no siempre es un problema cuando se tiene una meta o una necesidad académica o de la vida cotidiana por cumplir (Castellana, et al., 2007).

La población con un trastorno de neurodesarrollo como lo es el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), puede ser ampliamente beneficiada por el uso de estas tecnologías en la vida cotidiana, pero como toda situación, si esta no es regulada puede causar el efecto contrario, y afectar a la vida de la persona. El TDAH es un trastorno del neurodesarrollo que afecta a entre el 5-7% de los niños y adolescentes de todo el mundo, caracterizado por patrones persistentes de falta de atención, hiperactividad e impulsividad (Polanczyk et al., 2015). Los adolescentes con TDAH a menudo enfrentan desafíos en el rendimiento académico, las interacciones sociales y la autorregulación debido a dificultades en el funcionamiento ejecutivo, la organización y el control emocional. A medida que las herramientas digitales, como los teléfonos inteligentes, las tabletas y las computadoras, se vuelven cada vez más frecuentes, ofrecen nuevas oportunidades y riesgos potenciales para este grupo de edad (Castellana et al., 2007).

Sin embargo, las TICs también pueden ser beneficiosas para los adolescentes con TDAH al proporcionar herramientas educativas personalizadas que satisfacen sus necesidades de aprendizaje únicas. Algunas investigaciones han demostrado que las plataformas digitales y las aplicaciones diseñadas para el apoyo académico pueden ayudar a los estudiantes con TDAH en la organización de sus aprendizajes, favoreciendo la motivación y el autoconcepto al ser posible alcanzar metas propuestas en la participación de las tareas de aprendizaje haciendo uso de contenido interactivo (Figuroa et al. 2023). Además, el uso de plataformas y redes sociales ofrecen con facilidad maneras de conectarse con otros facilitando así la inclusión social de quienes presentan dificultades para empezar y mantener conversaciones y relaciones sociales (Boer et al., 2020). Cabe mencionar que, en algunos casos, el uso de videojuegos y espacios interactivos que promueven la gamificación, ayudan también a mejorar la motivación al estudio y la atención en las tareas específicas (Fuermaier et al., 2014).

Los riesgos asociados con el uso de las TIC para los adolescentes con TDAH son igualmente significativos. El tiempo excesivo frente a la pantalla puede exacerbar los síntomas de falta de atención e impulsividad, lo que conduce a niveles más altos de distracción, procrastinación y mala gestión del tiempo (Rubiano y Lozano, 2024). Los estudios también han relacionado el uso problemático de las redes sociales y los juegos con un menor rendimiento académico y un mayor riesgo de adicción a la tecnología en personas con TDAH, debido a sus tendencias en la falta de autocontrol y la búsqueda de gratificación inmediata (Yen et al., 2012). Además, la exposición prolongada a las TIC puede afectar negativamente a los patrones de sueño (Dworak et al., 2007), lo que es especialmente perjudicial para los adolescentes con TDAH, ya que los trastornos del sueño son frecuentes en esta población.

Por lo tanto, el papel de las TIC en la vida de los adolescentes con TDAH presenta desafíos significativos. Si bien estas tecnologías tienen el potencial de minimizar algunas de las dificultades cognitivas y sociales asociadas con el TDAH, su uso indebido o excesivo puede, por el contrario, empeorar los mismos síntomas que pretenden aliviar. Es así como este ensayo busca examinar las ventajas y desventajas en el uso de las TIC en adolescentes con TDAH, con base en algunas investigaciones recientes para proporcionar una comprensión integral de cómo estas tecnologías pueden aprovecharse de manera efectiva para apoyar su desarrollo.

Ventajas del uso de las TIC en adolescentes con TDAH

1. Motivación al aprendizaje

Una de las principales ventajas del uso de las TIC para los adolescentes con TDAH es su potencial para apoyar el rendimiento académico en cuanto a la organización de la información y de los tiempos de trabajo. Aparatos tecnológicos de fácil acceso como teléfonos inteligentes, tabletas, y computadoras pueden adaptarse a las diferentes necesidades educativas de los estudiantes con TDAH. Por ejemplo, las aplicaciones educativas que utilizan la gamificación ayudan a mantener el compromiso y motivación para seguir adelante en la actividad y proporcionar retroalimentación inmediata, lo que ayuda a reforzar el aprendizaje y la motivación del alumno por aprender (Ortíz-Colón et al., 2018).

Una de las problemáticas a resolver en el TDAH es la organización de las tareas escolares, para lo cual existen herramientas digitales como calendarios o planeadores que permiten a los estudiantes administrar los plazos y las tareas de manera visual, lo que les facilita el seguimiento de planes y logro de metas académicas (Antshel, 2018). El uso de las aplicaciones digitales en los adolescentes con TDAH es útil para ayudarles a organizar sus actividades, sin embargo, es importante destacar que se requiere de hacerlo una rutina, ya que, de lo contrario, se trataría de una actividad que puede dejar de ser funcional si se realiza en contadas ocasiones.

Otro beneficio significativo es el uso de las TIC para la enseñanza individualizada como lo hacen las plataformas de aprendizaje en línea las cuales permiten a los estudiantes con TDAH trabajar a su propio ritmo. Esta flexibilidad reduce la presión de mantenerse al día con los compañeros en un entorno de aula tradicional y el formato multimedia (videos, cuestionarios, ejercicios interactivos) satisface diversas necesidades de aprendizaje.

2. Conectividad social

La gran ventaja de la conectividad digital es que es posible mantener comunicación prácticamente con cualquier persona en cualquier parte del mundo de manera sincrónica. De esta manera, los límites físicos se traspasan para dar pie a nuevas formas de comunicación virtual. Los adolescentes con TDAH a menudo experimentan desafíos sociales en la escuela, como dificultad para mantener amistades o comprender las señales sociales (Biederman et al., 2006). Las TICs, en particular las plataformas de redes sociales y las aplicaciones de mensajería, pueden brindar a los adolescentes con TDAH la oportunidad de relacionarse con sus compañeros en un entorno más controlado y menos inmediato. Estas plataformas permiten a las personas con TDAH reflexionar sobre las conversaciones antes de responder, reduciendo la impulsividad que a menudo puede conducir a malentendidos sociales.

Las redes sociales también pueden proporcionar un sentido de pertenencia al conectar a los adolescentes con TDAH con comunidades de personas que comparten experiencias similares. Los foros en línea, los grupos de apoyo y los sitios web centrados en el TDAH ofrecen espacios donde estos adolescentes pueden hablar sobre sus desafíos, buscar consejos y encontrar aliento (Yen et al., 2012). De la misma manera, la pertenencia a grupos con características semejantes provee a los adolescentes de herramientas para la socialización que incluyen reglas menos consistentes al tratarse de comunicación virtual en donde no se requiere una respuesta inmediata en la mayoría de los casos, evitando así la frustración ante la necesidad de inmediatez.

3. Desarrollo de habilidades tecnológicas

Los adolescentes con TDAH a menudo enfrentan desafíos significativos en sus entornos académicos, principalmente debido a dificultades en la atención, la impulsividad y el funcionamiento ejecutivo. Las TIC pueden servir como herramientas de apoyo para mitigar estos desafíos, mejorando el rendimiento académico y la participación de los adolescentes con TDAH a través de plataformas digitales interactivas, flexibles y personalizadas. Por ejemplo, aplicaciones como Google Keep permiten a los adolescentes dividir las tareas en pasos más pequeños y manejables, lo que es particularmente beneficioso para aquellos que luchan con la planificación a largo plazo y el inicio de tareas.

Además, algunas plataformas educativas como Duolingo o Khan Academy ofrecen experiencias de aprendizaje individualizadas que permiten a los adolescentes con TDAH avanzar a su propio ritmo, reduciendo la presión de mantenerse al día con sus compañeros en los entornos de aula tradicionales (Figuroa et al, 2023). Estas plataformas a menudo incorporan elementos de gamificación como sistemas de recompensa, puntos e indicadores visuales de progreso, que pueden aumentar la motivación y mantener la atención, una característica importante para las personas que requieren un refuerzo frecuente para mantener el compromiso. La retroalimentación inmediata proporcionada por estas herramientas también ayuda a reforzar los comportamientos positivos y los resultados del aprendizaje, lo que puede ser particularmente útil para los estudiantes con TDAH, que pueden tener dificultades con la gratificación retrasada (Ortíz-Colón et al., 2018).

Desde el punto de vista social, las TICs proporcionan una vía para que los adolescentes con TDAH establezcan y mantengan relaciones, lo que suele ser un área de dificultad debido a la impulsividad así como los problemas para interpretar las señales sociales (Antshel et al., 2018). Plataformas como WhatsApp, Discord o las comunidades de juegos en línea permiten a los adolescentes con TDAH interactuar con sus compañeros en un entorno menos presionado por el tiempo y más controlado. El carácter asincrónico de la comunicación digital les ofrece tiempo para reflexionar y procesar sus respuestas antes de interactuar, lo que disminuye la posibilidad de comportamientos impulsivos que podrían perjudicar las relaciones cara a cara (Boer et al., 2020). Además, los grupos de apoyo en línea o los foros específicos sobre el TDAH pueden ayudar a estos adolescentes a encontrar un sentido de pertenencia, aprender de otros con experiencias similares y desarrollar estrategias de afrontamiento (Vega-Rivera, 2024).

En términos de apoyo emocional, las TIC también pueden ayudar a manejar parte de la desregulación emocional que a menudo se asocia con el TDAH. Para ello, existen aplicaciones como LingoKids o Tiimo que están diseñadas para promover la meditación, proporcionan herramientas para que los adolescentes practiquen la regulación emocional, las técnicas de concentración y la reducción del estrés derivado de la procrastinación; los estudios han encontrado que las intervenciones de atención plena pueden mejorar la atención y reducir la hiperactividad en las personas con TDAH, lo que sugiere que las herramientas digitales que ofrecen estas prácticas podrían desempeñar un papel complementario en el tratamiento del TDAH (Zylowska et al., 2008).

Desventajas del uso de las TIC para adolescentes con TDAH

Debido a que las TICs son una fuente de estímulos sensoriales múltiples, también suelen ocasionar efectos adversos que no pueden dejarse de lado al enumerar los beneficios que el uso de estas tecnologías aporta en las personas con TDAH. Algunas

de las desventajas tienen que ver precisamente con el uso del tiempo para procrastinar en lugar de utilizar estos espacios para la organización del tiempo y la finalización de tareas por hacer. A continuación, desgloso algunas desventajas del uso de las TICs por parte de los adolescentes con TDAH (Ortíz-Colón, 2018).

1. Distracción y procrastinación

La procrastinación según la Real Academia Española de la Lengua, es definida como acción y efecto de posponer, aplazar o diferir las actividades planeadas, lo cual es una desventaja significativa del uso de las TIC para los adolescentes con TDAH debido al mayor riesgo de distracción. Los adolescentes con TDAH son particularmente vulnerables a ser desviados de tareas importantes por la amplia gama de opciones sociales y de entretenimiento disponibles a través de la tecnología. Las redes sociales, los videojuegos y los servicios de streaming pueden ser difíciles de resistir para los adolescentes con TDAH, lo que lleva a la procrastinación y a la reducción del rendimiento académico (Van den Eijnden et al., 2016). Las mismas herramientas que están destinadas a apoyar su desarrollo académico pueden convertirse en una fuente de distracción si no se gestionan adecuadamente.

Además, el uso excesivo de las TIC puede exacerbar las dificultades que enfrentan los adolescentes con TDAH para regular su atención. El flujo constante de notificaciones y las oportunidades de multitarea pueden interferir con el desarrollo de la concentración sostenida, una habilidad que ya es un desafío para las personas con TDAH). Esta mayor exposición a las distracciones puede empeorar síntomas como la impulsividad y la falta de atención.

2. Impacto negativo en la salud mental

Si bien las TIC pueden ofrecer conectividad social, también pueden tener un impacto perjudicial en la salud mental de los adolescentes con TDAH. Las plataformas de redes sociales pueden contribuir a los sentimientos de inadecuación y ansiedad, especialmente si los adolescentes con TDAH son más vulnerables a los comentarios negativos o al acoso en línea (Primack et al., 2017). La cultura de comparación inherente a plataformas como Instagram o TikTok puede reducir la autoestima, especialmente para las personas que ya luchan con las consecuencias emocionales del TDAH.

Además, el uso excesivo de las TIC, en particular las redes sociales y los videojuegos, se ha relacionado con tasas más altas de interrupción del sueño, lo que puede empeorar los síntomas del TDAH (Dworak et al., 2007).

El sueño es crucial para el funcionamiento cognitivo, y los adolescentes con TDAH tienden a experimentar trastornos del sueño. La luz azul emitida por las pantallas y la naturaleza adictiva del contenido en línea pueden retrasar aún más la hora de acostarse, lo que lleva a un círculo vicioso de fatiga y falta de atención durante el día (García y Losada, 2022).

3. Riesgo de dependencia y adicción

Los adolescentes con TDAH tienen un mayor riesgo de desarrollar un uso problemático de las TIC debido a su impulsividad y susceptibilidad a la gratificación instantánea (Yen et al., 2012). Por ejemplo, los videojuegos, que proporcionan estimulación y recompensa constantes, pueden volverse adictivos. Esta dependencia puede afectar negativamente el rendimiento académico, las relaciones interpersonales y el bienestar emocional.

En algunos casos, el uso excesivo de las TIC puede convertirse en un mecanismo de afrontamiento para controlar los síntomas del TDAH. Los adolescentes pueden recurrir a los entornos digitales como una forma de escapar de los sentimientos de frustración o inadecuación relacionados con su diagnóstico de TDAH, lo que exacerba aún más su dependencia de la tecnología (Ko et al., 2008). Este riesgo es altamente complejo, ya que la dependencia a este tipo de tecnologías puede provocar en los adolescentes cuadros depresivos o de ansiedad que, de no ser tratados con los profesionales de la salud pertinentes, pueden exacerbar otros síntomas o comorbilidades que lleven incluso al suicidio, por tanto, es muy importante tomar atención acerca de las prácticas que los adolescentes realizan al estar conectados a internet haciendo uso de estas tecnologías (Herruzo et al., 2023).

Se entiende entonces que, si algún educador, padre o adolescente se preguntase cómo maximizar las ventajas de las TICs y minimizar las desventajas, parece fundamental establecer hábitos de uso equilibrados. Los padres y educadores deben desempeñar un papel activo en el seguimiento y la orientación de la forma en que los adolescentes con TDAH interactúan con la tecnología. Establecer límites de tiempo en el uso de la pantalla, fomentar la participación en actividades fuera de línea y enseñar estrategias de autorregulación puede ayudar a mitigar los impactos negativos del uso excesivo de las TICs (Yen et al., 2012). Si bien es cierto que, en la adolescencia, las normas y reglas familiares deben irse modificando de acuerdo a la edad de quienes forman parte de ella. Si una familia tiene hijos adolescentes, es importante que ésta modifique los tiempos y formas de uso de los aparatos electrónicos y si el adolescente tiene un trastorno como el TDAH, los padres deberán equilibrar el uso de estos aparatos de una manera un tanto distinta, es decir, un adolescente con TDAH necesita el uso de temporizadores y alarmas para realizar sus actividades en mayor medida que un adolescente sin TDAH.

Un ejemplo de uso equilibrado de los aparatos electrónicos es de acuerdo con la necesidad a superar. Si el adolescente tiene mayores dificultades en la organización, se verá beneficiado con alarmas y temporizadores. Si las dificultades son de organización o procrastinación, el adolescente encontrará útil hacer uso de plataformas o apps en donde haya recompensas por sus acciones (preferentemente simbólicas como puntajes altos o avatares) y si el adolescente tiene complicaciones para el manejo de la impulsividad, existen aplicaciones de diferentes temas, como por ejemplo juegos, dibujo, colorear imágenes, juegos de respiración, entre otros y que son de fácil acceso para probarlos y utilizarlos de acuerdo a las necesidades y posibilidades de cada joven y familia. El uso de esta tecnología dependerá de las labores cotidianas y de las reglas explícitas familiares, es importante también hacer explícito al adolescente que el uso de esta tecnología no sustituye sus obligaciones en casa o en la escuela. Por tanto, la tecnología puede ser una herramienta útil para centrar la atención y mejorar los procesos de organización para realizar las tareas programadas, sin embargo, estas estrategias también son útiles de manera visual en calendarios, pizarrones o carteles puestos en casa de manera específica para que sean visibles y pueda llevarse un recuento de las acciones realizadas.

Conclusiones

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en adolescentes con TDAH representa un campo complejo en el que confluyen beneficios pedagógicos y riesgos psicosociales. A lo largo del ensayo, se han identificado ventajas importantes como la personalización del aprendizaje, el refuerzo del autocontrol, la mejora en la organización de tareas y la facilitación de relaciones sociales mediante entornos digitales. Estas oportunidades, sin embargo, no son intrínsecas a la tecnología en sí,

sino al contexto de uso, el acompañamiento adulto y las estrategias educativas que las sustentan. Las investigaciones apuntan a que el uso de la tecnología presenta ventajas que aceleran el aprendizaje y la organización de las tareas cotidianas y del aula, sin embargo, el punto medio entre el uso y desuso de estas tecnologías aún no se encuentra profundamente estudiado ya que cada contexto y cada persona con el trastorno tiene un bagaje de experiencias que provoca que su uso se vuelva en ventaja o desventaja para el aprendizaje.

En el ámbito educativo, las TICs se han convertido en un apoyo cuando el docente las utiliza a su favor, el uso de la gamificación en las actividades diarias aporta la motivación necesaria para que los alumnos se identifiquen y logren trabajar por su cuenta para obtener puntajes mayores. En ese sentido, se requiere que los docentes cada vez se involucren de una manera más directa con las tecnologías y las apps que pueden ayudar a organizar las tareas y actividades, concentrarse o aprender interactivamente y que vean estas como una oportunidad para acercarse a los intereses y necesidades de sus estudiantes y así brindar alternativas innovadoras y accesibles.

En el caso de los adolescentes con TDAH, esta técnica de aprendizaje es un acierto para lograr la motivación y atención en el inicio y término de los proyectos, ya que el alumno adquiere una recompensa inmediata ante sus propias acciones. Como se ha mencionado, las aplicaciones tecnológicas dotan de recompensas simbólicas a quienes las utilizan, con lo cual, motivan a seguir trabajando o aprendiendo. De igual manera, los juegos en línea dotan al adolescente de situaciones interactivas ya sea con la tecnología o bien con otras personas para reaccionar a situaciones de frustración o bien de motivación a seguir adelante, lo cual no es poco importante sino todo lo contrario, pues en un entorno virtual, el adolescente puede modular sus reacciones de tal forma que obtenga lo que quiere o bien, aprenda para mejorar y con un esfuerzo extra, haciendo acciones distintas a las que no rindieron fruto, haya resultados positivos de acuerdo a la meta planteada. Sin embargo, este trabajo de reconexión consigo mismo no se puede hacer solo, necesita la guía de una persona adulta (padres, cuidadores, maestros, entre otros) que lo ayude a reflexionar sobre estos temas de interés para la mejora de sí mismo.

El uso de las TICs en la vida de los adolescentes con TDAH presenta tanto oportunidades como desafíos significativos. Por un lado, las TICs tienen el potencial de apoyar áreas clave en las que los adolescentes con TDAH enfrentan dificultades, como la atención, la organización y la interacción social, a través de herramientas personalizadas e interactivas que pueden mejorar el rendimiento académico, la regulación emocional y las conexiones sociales (Antshel, 2018). Por otro lado, la naturaleza de las TICs, con su flujo constante de estímulos y el potencial de uso excesivo, puede agravar los síntomas principales del TDAH, aumentando la distracción, la procrastinación e incluso el riesgo de adicción a la tecnología (Boer et al., 2020).

A lo largo de este ensayo, se ha hecho énfasis en las ventajas y riesgos del uso de la tecnología por parte de los adolescentes con TDAH. Las ventajas tienen que ver con la mejora de la organización evitando la procrastinación y el uso de herramientas digitales que les ayuden a aprender de forma interactiva llevando a la motivación al mejorar sus propios niveles de aprendizaje con las recompensas simbólicas y que llevan a querer obtener más puntos. Sin embargo, el uso de estas tecnologías puede incrementar la ansiedad y depresión al ser incapaces de separar la información adecuada y la que no les aporta beneficios cuando se carece de habilidades para hacer frente a la gran cantidad de contenidos que pueden ser encontrados en internet. Es por ello que existe la necesidad de que este equilibrio en su uso sea llevado en conjunto por parte de un adulto que guíe los procesos de aprendizaje, que promueva la reflexión y evaluación del uso de estas herramientas, porque si no existen resultados positivos,

entonces ¿cuál es la razón de seguir dando permiso al adolescente de utilizar estas herramientas sin beneficios concretos en los entornos del adolescente?

Estos temas conllevan a indagar en la complejidad del TDAH como trastorno del neurodesarrollo y la creciente presencia de las TICs en la vida moderna. Este ensayo ofreció una visión mixta del impacto de las TICs, destacando tanto los beneficios potenciales como los riesgos para los adolescentes con TDAH. Lo que se necesita es una comprensión más matizada de las condiciones bajo las cuales el uso de las TIC es beneficioso y de los puntos en los que se convierte en perjudicial. A partir de lo anterior, es que se propone que futuras investigaciones pudieran explorar las características específicas de las herramientas digitales que son más efectivas para apoyar los déficits relacionados con el TDAH y si ciertos tipos de uso de TICs tienen efectos distintos en los resultados cognitivos y emocionales. Por otro lado, valdría la pena explorar cómo la orientación de los padres o las intervenciones escolares pueden ayudar a los adolescentes a navegar de manera segura y efectiva en los entornos digitales para así diseñar sistemas de apoyo integrales.

Aunque las TICs ofrecen un potencial sustancial para abordar las necesidades únicas de los adolescentes con TDAH, también presentan riesgos que deben gestionarse cuidadosamente. Sin embargo, este campo sigue siendo poco explorado y se necesita una mayor investigación para comprender completamente cómo las TICs pueden aprovecharse como herramientas de apoyo sin agravar los desafíos que enfrentan los adolescentes con TDAH y que tienen que ver con la prevalencia cada vez mayor de la depresión y ansiedad en este grupo de edades.

Referencias

- Antshel, K.M. (2018). TDAH, aprendizaje y rendimiento académico. En R.A. Barkley (Ed.), *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: un manual para el diagnóstico y el tratamiento* (4ª ed., pp. 323-344). Prensa Guilford.
- Arroyo, R., Morales, G., Pichardo, A., Canales, C., Silva, H. & Carpio, C. (2005). ¿Cómo se aprende a comprender?: Análisis funcional de la historia con los referentes. En C. Carpio y J. J. Irigoyen (Eds.). *Psicología y Educación: Aportaciones desde la teoría de la conducta*. UNAM: FES Iztacala.
- Bazán, A. & Mares, G. (2002). Influencia del nivel funcional de entrenamiento en la elaboración relacional en tareas de ejecución verbal. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 28(1), 19-40.
- Biederman, J., Petty, C. R., Evans, M., Small, J., & Faraone, S. V. (2006). ¿Qué tan persistente es el TDAH? Un estudio controlado de seguimiento de 10 años de niños con TDAH. *Investigación en Psiquiatría*, 144(1), 57-65.
- Boer, M., Van den Eijnden, R., Boniel-Nissim, M., Wong, S. L., Inchley, J. C., Badura, P., Craig, W., Gobina, I., Kleszczewska, D., Klanšček, H. J., & Stevens, G. W. J. M. (2020). Adolescents Intense and Problematic Social Media Use and Their Well-Being in 29 Countries. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 66(6S), S89–S99. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.02.014>
- Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En: L., Hayes, E., Ribes y F., López (Eds.). *Psicología Interconductual*. México: EDUG.
- Carpio, C., Flores, C., Bautista, E., González, F., Pacheco, V., Páez, A. & Canales, C. (2001). Análisis experimental de las funciones contextual y selectora. En: G. Mares & Y. Guevara. (Coords.). *Psicología Interconductual. Avances en investigación básica* (pp. 9-36). México, UNAM, FES Iztacala - DGAPA.
- Castellana Rosell, M., Sánchez-Carbonell, X., Graner Jordana, C., y Beranuy Fargues, M. (2007). El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: internet, móviles y videojuegos. *Papeles del Psicólogo*, 28 (3), 196-204.
- Castro, S., Guzmán, B. y Casado, D. (2007). Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus Revista de Educación*, 13 (23), 213-234.
- Dworak, M., Schierl, T., Bruns, T., & Strüder, H. K. (2007). Impacto de la exposición excesiva a juegos de computadora y televisión en los patrones de sueño y el rendimiento de la memoria de niños en edad escolar. *Pediatría*, 120(5), 978-985.
- Figueroa Pozo, D.C., Avilés Castellanos, N.F., Narvaez Carvajal, L.I., Recalde Drouet, E.M., & Crespín Crespín, E.E. (2023). Recursos digitales para fortalecer el aprendizaje de niños con TDAH. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 7648-7662. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5902
- Fuermaier, A., Tucha, L., Mueller, A., Koerts, J., Hausser, J., Lange, K & Tucha, O. (2014) Stigmatization in teachers towards adults with attention deficit hyperactivity disorder. *SpringerPlus* 3(26), 342-351 <https://doi.org/10.1186/2193-1801-3-26>
- García-Real, T., y Losada-Puente, L. (2022). Relación entre sueño, dispositivos tecnológicos y rendimiento académico en adolescentes de Galicia (España). *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 408-426. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.22>
- Herruzo, C., Sánchez-Guarnido, A., Pino, M., Lucena, V., Raya, A., y Herruzo, F. (2023). Suicidal behavior and problematic Internet use in college students.

- Psicothema, 35(1), 77-86.
<https://dx.doi.org/10.7334/psicothema2022.153>
- Ko, C., Yen, J., Yen, C., Lin, H., & Yang, M. (2008). Factores predictivos de la incidencia y remisión de la adicción a Internet en adolescentes: un estudio prospectivo. *Ciberpsicología y comportamiento*, 10(4), 545-551.
- López-Calva, J.M. (2015). Nativos o inmigrantes digitales: hacia el encuentro entre docentes y alumnos desde la noción de horizonte. *Espiral*, 5(1), 119-128.
- Ortiz-Colón, AM, Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44 (1), 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- Polanczyk, G.V., Salum, G.A., Sugaya, L.S., Caye, A., & Rohde, L.A. (2015). Revisión anual de la investigación: Un metaanálisis de la prevalencia mundial de trastornos mentales en niños y adolescentes. *Revista de Psicología y Psiquiatría Infantil*, 56(3), 345-365.
- Primack, B. A., Shensa, A., Sidani, J. E., Whaite, E., Lin, L., Rosen, D., Colditz, J., Radovic, A., y Miller, E. (2017). Social media use and perceived social isolation among young adults in the U.S. *American journal of preventive medicine*, 53(1), 1–8.
<https://doi.org/10.1016/j.amepre.2017.01>
- Rubiano Caballero, M. y Lozano Zárate, Y. (2024). Educación inclusiva y TIC: prácticas pedagógicas para el rendimiento escolar de estudiantes con TDAH en instituciones públicas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 9857-9878. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14364
- Santillán, M. L. (2018, 24 de febrero). Cuidado con el spam: información basura. Dirección Nacional de Divulgación de la Ciencia UNAM. <https://ciencia.unam.mx/contenido/infografia/25/spam-informacion-basura>
- Vega Rivera, G. L. (2024) Impacto del TDAH en el aprendizaje de estudiantes en edad escolar: una revisión sistemática. *Revista San Gregorio*, 1(57), 199-219 <http://dx.doi.org/10.36097/rsan.v1i57.2329>
- Van Den Eijnden, R., Lemmens, J., Valkenburg, P. (2016). The social media disorder scale: validity and psychometric properties. *Computers in Human Behavior* 61:2,478–487.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.038>
- Vargas, H. y Saavedra, J. (2012). Factores asociados con la conducta suicida en adolescentes. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 75 (1), 19-28.
- Yen, J., Ko, C., Yen, C., Chang, Y., y Cheng, C. (2012). Factores discriminativos multidimensionales de la adicción a Internet en adolescentes en función del género y la edad. *Psiquiatría y Neurociencias*, 63(3), 357-64.
<https://doi.org/10.1111/j.1440-1819.2009.01969.x>
- Zylowska, L., Ackerman, D.L., Yang, M.H., Futrell, J.L., Horton, N.L., Hale, T.S., Pataki, C., & Smalley, S.L. (2008). Mindfulness meditation training in adults and adolescents with ADHD: a feasibility study. *Journal of Attention Disorders*, 11(6), 737-746. <https://doi.org/10.1177/1087054707308502>

Respondiendo a los desafíos educativos actuales, desde la orientación familiar

Addressing the educational challenges nowadays, from family guidance perspective

EMMA VERÓNICA SANTANA VALENCIA

UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA

ORCID: 0000-
0001-8639-3404

Correo electrónico:
emmaveronica.santana@upaep.mx

Resumen

En el sistema educativo mexicano, la participación familiar es clave para el desarrollo integral de los estudiantes, pero en contextos vulnerables suele faltar apoyo profesional especializado. Docentes con formación en orientación familiar, que poseen competencias psicoeducativas para resolver conflictos y prevenir problemas familiares, promueven mejoras en el bienestar familiar y comunitario. La orientación familiar es un proceso profesional que fortalece vínculos y capacidades dentro de la familia, facilitando la conexión con la escuela y apoyando ante dificultades afectivas, sociales y educativas. Existen programas de posgrado que forman a docentes para atender esta necesidad, promoviendo la inclusión y diversidad desde un enfoque preventivo. En este marco, se realizó una investigación exploratoria-descriptiva para conocer las experiencias de los docentes formados como orientadores familiares, enfocándose en el tipo de apoyo recibido de las autoridades educativas y la aceptación o resistencia mostrada por las familias con las que trabajan.

Palabras clave: *Orientación familiar, docente, familia, orientador familiar, educación.*

Abstract

Family interaction is the key to the integral development of students in the educational Mexican system, although in a vulnerable context a participation of specialized professional support is often lacking. Teachers trained in family guidance, who possess psychoeducational skills to solve conflicts and prevent family problems, promote improvements in family and community well-being. Family guidance is a professional process that strengthens bonds and capabilities within a family, facilitating connections with school and providing support when faced with emotional, social, and educational difficulties. There are postgraduate programs that train teachers to address this need, promoting inclusion and diversity from a preventive perspective. In this context, an exploratory-descriptive study was conducted to understand the experiences of family guidance, teachers focusing on the type of support who they received from educational authorities and the acceptance or resistance that families showed.

Key words: *Family guidance, teacher, family, family counselor, education.*

Introducción

La orientación familiar ha evolucionado en las últimas décadas hasta convertirse en una estrategia central para fortalecer las relaciones entre los diferentes actores del proceso educativo. Su acción trasciende el ámbito psicológico y se integra como una práctica social, pedagógica y comunitaria. La escuela, como espacio privilegiado de formación, debe asumir un rol protagónico en la generación de proyectos que integren a la familia como agente corresponsable del desarrollo de niñas, niños y adolescentes. La orientación familiar emerge como una respuesta a las crecientes demandas sociales y emocionales que enfrentan las familias y los estudiantes en contextos contemporáneos complejos. A lo largo del tiempo, sus fundamentos han evolucionado desde enfoques clínicos y terapéuticos hacia modelos psicoeducativos que priorizan la prevención, la formación y el acompañamiento integral. Este enfoque reconoce a la familia como agente primario de socialización y promueve la corresponsabilidad entre padres, escuela y comunidad para fortalecer el desarrollo personal y social de sus miembros. En este contexto, la figura del orientador familiar cobra una relevancia estratégica al actuar como mediador, educador y facilitador de vínculos saludables entre los diferentes actores del proceso educativo. Con lo cual su papel al interior de las escuelas es necesario reconocer y fortalecer.

El presente trabajo de corte cualitativo analiza los fundamentos teóricos y prácticos de la orientación familiar, sus acciones en el entorno escolar y el papel que el docente tiene cuando funge como orientador familiar, a partir de identificar el tipo de apoyo que reciben por parte de las autoridades educativas, así como la aceptación o resistencia que encuentran por parte de las familias a las cuales se les ofrece el servicio. Lo anterior se llevó a cabo a través de una investigación exploratoria descriptiva realizada con docentes egresados de un programa de posgrado en Orientación y Desarrollo Familiar. La investigación forma parte de un proyecto más amplio que tiene como el objetivo de identificar el perfil del orientador familiar a partir de su percepción, funciones y desafíos que enfrenta en la práctica profesional, centrando su atención de manera particular en los apoyos que reciben de sus autoridades y de las familias de sus contextos laborales.

Ámbito de la orientación familiar

A lo largo del tiempo, diversos investigadores han establecido las bases sólidas de la terapia familiar, las cuales han sido trasladadas al ámbito universitario. En este proceso, el concepto de familia fue incorporado en áreas como la psiquiatría, la psicología y el trabajo social, aportando nuevas perspectivas e indicaciones para el tratamiento familiar, especialmente en situaciones de crisis. Así, se pasó de una etapa centrada en la investigación a la práctica activa de la terapia familiar sistémica, lo que dio lugar a la configuración de las principales escuelas de terapia familiar (Fernández, 2001). En este sentido, es necesario considerar que el trabajo clínico desde la psicología dio origen a lo que hoy se conoce como terapia familiar: un proceso de diálogo e intercambio de ideas donde cada miembro de la familia se convierte en protagonista de su propio desarrollo.

Con el tiempo, surgió un debate sobre la necesidad de superar el enfoque lineal e individualista que había caracterizado las intervenciones familiares hasta ese momento. Se cuestionó la figura del terapeuta como único “experto”, capaz de identificar con claridad estructuras disfuncionales y patrones de interacción problemáticos dentro del sistema familiar (Bertrando y Toffanetti, 2004). En respuesta, emergió una nueva forma de abordar el trabajo con familias, enfocada en involucrarlas activamente en la comprensión y atención de los diagnósticos de sus integrantes.

En este contexto, se consolidó el modelo psicoeducativo, cuyos orígenes se remontan a la década de 1930, cuando se utilizó por primera vez en clínicas universitarias (Reisman, 1991). Sin embargo, su reconocimiento y aplicación efectiva no se consolidaron sino hasta décadas posteriores del siglo XX. Este modelo guarda una estrecha relación con la educación, ya que parte del supuesto de que, al igual que en la terapia donde se aprenden conductas positivas, en la psicoeducación se promueve un aprendizaje orientado a acciones educativas y formativas en el contexto familiar. Inicialmente, este enfoque se desarrolló en grupos de apoyo psicosocial para familias de pacientes con esquizofrenia, con el objetivo principal de reducir la emotividad expresada. Pero fue transitando a prácticas con familias que manifestaban problemáticas propias de su ciclo vital, o en su quehacer cotidiano.

El enfoque psicoeducativo, aunque nace de expertos en terapia familiar, se caracteriza por su independencia de corrientes clínicas dominantes, lo que le confiere autenticidad y originalidad. Aquí, el rol del terapeuta cambia de “experto” a “rehabilitador” (Bertrando y Toffanetti, 2004). Esta propuesta promueve una intervención integral que incluye a la familia del paciente, mediante principios metodológicos como la construcción de una alianza entre familia y profesional, la provisión de información clara y accesible, la creación de un ambiente favorable, la reintegración progresiva del paciente a su entorno familiar y por último la vinculación con la institución responsable de su tratamiento. Asimismo, las modalidades psicoeducativas comparten elementos como el apoyo a la familia, la responsabilización del entorno familiar en la génesis del problema y el fortalecimiento de habilidades familiares positivas (Albarrán y Macías, 2007), lo cual puede desarrollarse eficazmente desde contextos educativos, dejando evidencia de los inicios del acompañamiento a las familias, con el papel de “orientador”, el cual suele llevarse a cabo por los para profesionales de la educación familiar (Geidel, 2015), entre los que se encuentran los docentes.

Las intervenciones psicoeducativas tienen un enfoque de corte conductual y suelen distanciarse de las tradiciones clásicas de la terapia familiar. Estas se estructuran como acciones formativas y educativas orientadas a promover cambios en el comportamiento de los miembros del sistema familiar, permitiendo su crecimiento

individual y colectivo. De este proceso surge la noción de “orientación”, entendida como un proceso que se extiende a la educación, además de estar presente a lo largo del ciclo vital, que contempla dimensiones personales, evolutivas, familiares, profesionales, sociales y escolares (Martínez et al., 2015).

Siguiendo con esta perspectiva, la orientación se concibe, en un primer momento, como un proceso psicopedagógico sustentado en un conjunto de conocimientos que permite aplicar principios teóricos para diseñar, ejecutar y evaluar programas de intervención destinados a generar cambios positivos en los individuos y su contexto, favoreciendo su autonomía, así como el crecimiento personal y social (Rodríguez, 1993). Bisquerra (2003) sostiene que la orientación es un proceso de ayuda ofrecido de forma continua a lo largo de la vida, con el fin de potenciar el desarrollo integral de la persona.

Cuando se vincula con el ámbito familiar, la orientación se concreta en intervenciones psicoeducativas fundamentadas en los principios de la orientación educativa. Según Repetto (2002), esta se define como el conjunto de conocimientos, teorías y principios psicopedagógicos orientados a la planificación, diseño, aplicación y evaluación de intervenciones que promuevan el desarrollo personal en sus dimensiones cognitivas, profesionales, emocionales, sociales y morales, así como su interacción con contextos educativos, comunitarios y organizacionales.

La familia, en este marco, se posiciona como el agente fundamental en la construcción de la persona, promoviendo una educación para la vida. Esta visión permite comprender la Orientación Familiar como un proceso estructurado de ayuda cuyo objetivo es facilitar una dinámica familiar positiva, resolver problemas y fomentar la toma de decisiones a partir de los propios recursos educativos de la familia y desde la educación (Martínez y Álvarez, 2002). Para lo cual, se puede afirmar que la orientación familiar constituye una disciplina de carácter científico, sustentada en un cuerpo teórico que respalda intervenciones orientadas a facilitar el desarrollo y crecimiento de los miembros de la familia, fortalecer su dinámica, mejorar el ejercicio de sus funciones, promover la toma de decisiones y solucionar problemas. Sus objetivos fundamentales son: optimizar el desarrollo del individuo y de la familia como sistema, prevenir situaciones conflictivas durante su evolución, y facilitar la resolución de problemas a lo largo del ciclo vital (Martínez et al., 2015).

De manera que la orientación familiar puede ser una manera eficaz de abordar problemáticas propias del desarrollo evolutivo de la familia, así como situaciones de índole educativo que se manifiestan en la escuela. Lo anterior da cuenta de que la interacción más propicia para su desarrollo es en el ámbito educativo. Debido a que la educación al ser el proceso a través del cual se favorece la mejora del ser humano permite el reconocimiento en la práctica de tareas como el cuidado, la guía, el acompañamiento, así como actividades concretas para fortalecer a la persona en su vida futura, entre las que se incluye la toma de decisiones, el diálogo y la consolidación de un plan de vida (Santana, 2022). Dichas acciones formativas dentro del contexto familiar pueden orientarse desde la escuela y quienes asumen esta actividad son los docentes, que se capacitan convirtiéndose en los orientadores familiares.

Acciones de la orientación familiar en la escuela

La orientación familiar se concibe como un proceso de ayuda profesional que utiliza estrategias especializadas para fortalecer las capacidades del sistema familiar, promover vínculos afectivos sólidos, fomentar el bienestar y desarrollo personal de sus integrantes; en el contexto escolar. Esta orientación cumple una función clave, ya que se convierte en un recurso de apoyo para aquellas familias que enfrentan dificultades en los ámbitos afectivo, social o educativo, al tiempo que facilita el diálogo y la

colaboración con la institución educativa.

Más allá de ser un mero canal de comunicación entre escuela y familia, la orientación familiar tiene una incidencia profunda en el ámbito educativo, permitiendo el diseño de programas y proyectos que respondan a las diversas necesidades de la comunidad escolar. Autores como Jaramillo (2002) y Repetto et al., (2007) destacan que esta labor requiere un enfoque interdisciplinario, integrando a docentes, psicólogos, pedagogos, sociólogos, médicos y otros profesionales comprometidos con el desarrollo humano (Vargas et al., 2023).

En este marco, la orientación familiar se traduce en modelos de intervención diseñados para complementar la labor formativa de la escuela. Estos modelos promueven la formación de padres, la autogestión familiar, la creación de ambientes inclusivos y el desarrollo de competencias para afrontar los desafíos contemporáneos. Dichas intervenciones se fundamentan en una relación de corresponsabilidad entre familia, escuela y comunidad, que fomenta la toma de decisiones compartidas, el fortalecimiento de vínculos afectivos y la construcción de canales de comunicación positivos (Borja et al., 2018; Ruiz y Gómez-Becerra, 2021).

En la práctica educativa cotidiana, resulta evidente la necesidad de consolidar la orientación familiar como una estrategia estructural dentro del sistema escolar. La escuela, como promotora de educación y cultura, tiene la responsabilidad de liderar este proceso, estableciendo vínculos consistentes con las familias. En este sentido, el rol del docente es fundamental, debido a que actúa como mediador y facilitador de relaciones formativas significativas entre los diversos agentes educativos (Vargas et al., 2023).

Frente a los constantes desafíos sociales, la relación entre familia y escuela cobra una relevancia especial. Su fortalecimiento permite construir respuestas pedagógicas más eficaces, articuladas en programas y proyectos con objetivos compartidos que integren la interacción entre hijos y padres, estudiantes y docentes, así como la comunidad educativa y la sociedad (Romero et al., 2017).

Desde esta perspectiva, el acompañamiento familiar se posiciona como una acción educativa importante. Según la Real Academia Española (2024), acompañar implica estar con otro, caminar juntos. En el ámbito educativo, este concepto adquiere una dimensión dialógica, en la que los adultos significativos —padres, cuidadores, docentes— ofrecen orientación, apoyo emocional y guía durante momentos críticos del desarrollo. El contexto familiar, como primer espacio de socialización, constituye el entorno ideal para fomentar este acompañamiento, que influye directamente en el desempeño escolar y social de niños y adolescentes (Romero et al., 2017; Álvarez et al., 2021).

La evidencia empírica y teórica respalda la importancia de una mirada sistémica e inclusiva por parte de las instituciones educativas. Cuando estas logran establecer relaciones asertivas con las familias, los docentes se convierten en agentes articuladores, capaces de diseñar estrategias que promuevan la participación activa de los padres en el proceso formativo. De este modo, el acompañamiento se entiende como un conjunto de acciones psicopedagógicas que, en colaboración entre escuela y familia, inciden directamente en la formación integral de los estudiantes (Álvarez et al., 2021). Finalmente, el acompañamiento familiar efectivo permite establecer acuerdos entre los distintos actores, crear espacios inclusivos, fortalecer la corresponsabilidad educativa y mejorar los canales de comunicación. Todo ello contribuye a una formación más completa, consciente y adaptada a los desafíos del contexto actual.

El papel del orientador familiar como educador

Cuando se hace referencia a los diversos actores que intervienen en el proceso educativo, es posible distinguir a los docentes, quienes han mostrado un interés genuino en el desarrollo integral de sus alumnos y de sus familias como personas. La actividad de educar une tanto a los padres como a los profesores en sus propósitos; sin embargo, cada uno se acerca al hijo o alumno desde una posición y una perspectiva distintas. Esto hace necesario organizar un trabajo conjunto y colaborativo entre ambas instancias (Grande, et al., 2009).

La realidad actual es sumamente compleja, ya que muchos estudiantes se desarrollan en contextos marcados por la violencia, la corrupción, la presencia de sustancias tóxicas —tanto para su consumo como para su comercialización—, la pobreza, el desempleo, los problemas de comunicación, la desnutrición y la crisis de valores, entre otros factores. Estas problemáticas se trasladan inevitablemente al ámbito educativo. En este contexto, el orientador familiar puede desempeñar un papel clave y comprometido en el proceso formativo, mediante la implementación de programas de orientación familiar. Estos programas tienen como finalidad garantizar y potenciar el aprendizaje, así como el crecimiento personal y social del estudiante. Asimismo, buscan fortalecer las aptitudes, la comprensión, la confianza y las habilidades parentales, atendiendo a las familias tanto en lo individual como en lo colectivo (Grande et al., 2009).

En la relación entre familia y escuela, es común observar que muchos de los problemas que se manifiestan en el entorno escolar surgen por la falta de comunicación entre ambas partes. Diversos estudios destacan la importancia de contar con una figura intermediaria que posea conocimientos especializados en las interacciones humanas y en la naturaleza del comportamiento. En este sentido, el orientador familiar puede actuar como mediador entre los padres y la escuela en situaciones de conflicto (Sáenz, 2019). La clave de su intervención consiste en construir relaciones de cooperación que apoyen a niños y adolescentes con cualquier tipo de dificultad escolar, al mismo tiempo que acompaña a los padres en el desarrollo de competencias que fomenten una interacción humana positiva, con impacto directo en la vida en sociedad (Sáenz, 2019).

Por tanto, es fundamental facilitar condiciones adecuadas —como perfiles profesionales, tiempos y espacios de encuentro— para que estas interacciones se desarrollen de manera óptima. Asimismo, se requiere la creación de programas y proyectos organizados de forma sistemática, diseñados e implementados por profesionales capacitados, con conocimientos sólidos. El papel educativo del orientador familiar se fundamenta en proporcionar herramientas, conocimientos y apoyo emocional a las familias, de manera que puedan cumplir efectivamente su rol como agentes de socialización primaria (Vidal, 2023).

En este marco, el orientador familiar en la escuela actúa como un psicoeducador, por que ofrece información precisa sobre el desarrollo evolutivo, comparte pautas de crianza, ayuda en la comprensión de las distintas dinámicas familiares que influyen en el rendimiento académico, orienta en el bienestar emocional y el desarrollo integral de los estudiantes (Vidal, 2023). Su integración en equipos interdisciplinarios dentro de la institución educativa, le permite colaborar con docentes y especialistas para alinear las estrategias del hogar y del aula dentro de un modelo educativo sistémico (Almedina y Rodríguez, 2020).

Finalmente, el orientador familiar, en su rol de educador, cumple una función estratégica: colabora con las familias para fortalecer su rol educativo, previene dinámicas disfuncionales, trabaja en conjunto con la institución escolar y contribuye al fortalecimiento del tejido socioeducativo. Su intervención no solo transforma la vida familiar, sino que también puede modificar de manera significativa la trayectoria

académica y emocional de los hijos o estudiantes (Castellanos, 2017). Apoyado en principios pedagógicos y sistémicos, el orientador familiar contribuye a la construcción de comunidades educativas más resilientes y cohesionadas, donde la familia asume un rol activo y competente, basado en una formación sólida y científica.

Metodología y resultados

El presente reporte surge de una investigación como un estudio de tipo exploratorio-descriptivo aplicado a docentes egresados del programa de Maestría en Orientación y Desarrollo Familiar de una universidad privada en el estado de Puebla. Se llevó a cabo la investigación con el consentimiento previamente informado de su voluntaria participación. Para llevar a cabo el estudio se desarrolló y administro un cuestionario en línea a través de un formato de Google que contaba con 29 preguntas distribuidas así; 12 de ellas exploraban los datos sociodemográficos como laborales, mientras que las 17 restantes tenían relación con las siguientes dimensiones:

1. Perfil del orientador familiar.
2. Competencias profesionales.
3. Problemáticas/obstáculos frecuentes.
4. Tipos de apoyo.

A partir de las respuestas obtenidas, se realizó un análisis de datos sociodemográficos, los cuales se organizaron en un documento en Excel. Las respuestas a las preguntas abiertas se integraron y se analizó la información de la cuarta dimensión, a partir de las siguientes interrogantes:

- ¿Tus superiores apoyan la orientación familiar en tu contexto laboral?
Si/No/Otros
- ¿Cuáles son esos apoyos?
- ¿Qué respuesta hay por parte de las familias hacia la orientación familiar en tu contexto?
- A manera de cierre, coloca una opinión final sobre la labor orientadora con las familias

Se contó con la participación hasta de 36 docentes egresados del posgrado en Orientación y Desarrollo Familiar, que se encuentran activos en instituciones educativas del sector tanto público como privado, a continuación, se puede observar sus características:

Tabla 1.
Descripción población participante

POBLACIÓN	EDADES	ESTADO CIVIL	LUGAR DE TRABAJO
Mujeres 30	Rango 30 a 60	Casados 13	Pública 22
Hombres 6	años	Solteros 15	Privadas 14
		Unión libre 4	
		Separado/a 3	
		Divorciado 1	

Nota: Elaboración propia

Entre las respuestas proporcionadas por la población a la primera pregunta ¿Tus superiores apoyan la orientación familiar en tu contexto laboral? Si/No/Otros, se encontró que de los 36 participantes un total de 22 profesores consideran afirmativo y

positivo el apoyo de sus autoridades para llevar a cabo su función orientadora con las familias. Esto representa el 61.11% de los profesores, lo que indica que más de la mitad de los directores de escuelas o instancias educativas consideran que el trabajo de los profesionales en orientación familiar los convierte en agentes importantes de cambio para sus instituciones y requieren de soporte para llevar a cabo su función.

En la integración de las respuestas a la pregunta *¿Cuáles son esos apoyos?*, los participantes describieron como determinante la promoción de espacios para el desarrollo de las familias mediante la generación de las siguientes acciones:

1. Curso-talleres.
2. Promoción de herramientas y estrategias que promuevan un acompañamiento cercano con las familias, los docentes y los estudiantes (escucha activa, resolución de conflictos, toma de decisiones, manejo de la comunicación asertiva).
3. Vínculo con instancias externas para la canalización de los interesados.
4. Proporcionar las condiciones para la formación del orientador familiar.

Estas acciones son posibles de observar desde la perspectiva de los docentes, debido a la recuperación de sus propias voces con las siguientes participaciones:

- *Se implementan gacetas informativas para las familias, cursos, talleres y orientación a padres (19M)*
- *Permiten realizar pláticas para padres y entrevistas individuales (11M) Orientamos desde la función de manera pedagógica y educativa brindando herramientas, acercando convenios con instituciones o canalizando a las familias a instancias correspondientes (20M)*
- *Tiempo / apoyo en mi formación (17M)*

En la pregunta *¿Qué respuesta hay por parte de las familias hacia la orientación familiar en tu contexto?*, se observaron datos muy variados, ya que existe todavía una polarización entre las familias que reciben el acompañamiento. Esta discrepancia se observa entre el reconocimiento de una necesidad de apoyo y orientación como familias, y en el otro polo la negación para recibir ayuda. De manera descriptiva se distinguieron las siguientes repuestas por parte de los docentes, que se integran en los siguientes rubros:

- *Colaboran cuando se sienten escuchados y reconocidos (2M)*
- *No terminan por convencerse (25H)*
- *Aún puede presentarse resistencia o bien desconocimiento (12M)*
- *Hay respuestas polarizadas, por un lado, permiten la intervención y en el caso opuesto se cierran a ella (32M)*

De manera menos consistente pero puntual en algunos comentarios de los participantes, se puede observar a través de la evidencia la presencia de situaciones de vulnerabilidad ante la necesidad de cubrir necesidades básicas y contextos laborales poco favorecedores, lo que limita o condiciona la participación de los padres de familia en los distintos proyectos de apoyo que desde las escuelas se promueven mediante talleres, cursos, conferencias y entrevistas.

En lo que se refiere a la solicitud explícita sobre lo que comprenden sobre la orientación familiar, se les pidió que compartieran su punto de vista a través de la siguiente frase, *A manera de cierre, coloca una opinión final sobre la labor orientadora con las familias*. Entre sus respuestas se encontró lo siguiente:

1. Es de suma importancia ya que genera cambios positivos.
2. Es necesaria en varios niveles, tanto personal, familiar, social, escolar y en las empresas.
3. No existen espacios para llevar a cabo la función orientadora.

4. No hay reconocimiento ni promoción de la labor.

Los testimonios de los docentes que dan cuenta de las categorías previas se integran en las siguientes participaciones:

- *Orienta, acompaña, acoge a las diferentes problemáticas de la familia para dar pautas/diseño de estrategias para una mejor dinámica familiar (17M)*
- *Es una labor muy trascendental e importante tener la oportunidad de guiar, acompañar, sensibilizar, compartir información y conocimientos de temas que permitan solucionar o mejorar su función como padres y las dinámicas familiares. En la medida de lo posible hacer conciencia a las familias para mejorar su convivencia (19M)*
- *En México, aun se necesita subrayar la importancia del profesional que puede ayudar a las familias desde el acompañamiento en diferentes formas para empoderar el papel crucial de la familia hoy en día en la sociedad (24H)*
- *Es importante para aún no se les da el espacio para el trabajo (5M)*

Los datos anteriores, muestran la importancia que el proceso de la orientación familiar tiene, da cuenta de que todavía se tiene que seguir trabajando para que tengan espacios, conocimiento y valoración de su potencial para apoyar los procesos psicoeducativos desde las instituciones educativas. La capacidad de los docentes para llevar a cabo un proceso reflexivo de autoevaluación, así como el análisis de las condiciones que poseen para laborar, son evidencia de que existe todavía una polarización de la función de la orientación familiar, su impacto, su influencia y la respuesta que puede dar a los requerimientos de los diversos contextos educativos actuales.

Discusión

La orientación familiar, tiene desde su origen un fundamento científico que permite vincular la educación con las diversas acciones psicoeducativas. Lo que nos lleva a reconocer que la labor y función, no son improvisadas, se requiere de una formación seria, sólida y amplia en diversas disciplinas. Por si misma se ha ganado a través del tiempo su papel como el recurso que colabora en los distintos procesos educativos de las escuelas, debido a que ese espacio es el ideal para llevar a cabo proyectos y programas formativos y de acompañamiento, que promuevan acciones positivas en contextos y realidades complejas, como las que se viven en la actualidad.

El papel del orientador familiar en la figura del docente es el eje central de esta actividad formativa y educativa. Son agentes de cambio que colaboran en el proceso educativo de manera alterna a la educación formal. Se capacitan para hacer de esta función un ejercicio profesional, pero con un interés genuino por ayudar a las familias, estudiantes y docentes de sus propias comunidades. Sin embargo, en este trabajo de autoanálisis, los docentes orientadores familiares, afirman que es necesario seguir desarrollar nuevas competencias adaptadas a las realidades y fenómenos actuales, los cuales demandan de ellos respuestas asertivas, efectivas y creativas, debido a que no todos cuentan con el apoyo total de sus autoridades y de la misma comunidad. Es evidente que en ese sentido poco a poco han ganado terreno y van consolidando su papel como expertos, tanto al interior de sus escuelas como con su objeto de estudio y trabajo que es la familia. Se observa que en algunos casos sus autoridades les han reconocido como colaboradores con conocimientos y funciones que promueven de manera eficaz la integración de la familia y la escuela. Pero hay que seguir trabajando arduamente en este sentido.

Se deduce de la voz de los participantes, que es necesario seguir laborando para que las familias de sus contextos valoren su función, y logren persuadirlos de que su labor es de carácter preventivo, de apoyo y acompañamiento; pero que se requiere de

establecer puentes de colaboración entre ambas partes, debido a que el interés común son los estudiantes o hijos según el lugar donde se posicionen. Es de reconocer que los docentes que se han capacitado y formado como orientadores familiares, manifiestan un genuino interés por ayudar a las personas de sus entornos, lo cual es una manera de educar y educarse a sí mismos.

Conclusión

A partir de los datos obtenidos y el análisis de las respuestas de los participantes, se concluye que la orientación familiar en la escuela no debe entenderse como una acción aislada o complementaria, sino como una parte estructural del proyecto educativo. En un mundo cada vez más interconectado y desafiante, el fortalecimiento de los vínculos entre familia, escuela y comunidad se convierte en una necesidad ineludible. La implementación de modelos de intervención participativos y flexibles, junto con el compromiso de los actores educativos, permitirá avanzar hacia una educación más humana, inclusiva y corresponsable. La orientación familiar, entendida como un proceso de ayuda sistemático y formativo, se posiciona como una herramienta clave para fortalecer el tejido educativo y social desde la raíz: la familia.

Los hallazgos de la presente investigación evidencian tanto el potencial transformador de la labor orientadora como los retos estructurales y culturales que aún persisten en su implementación. Si bien una parte significativa de los docentes reconoce el valor y la pertinencia de esta función, también se señala la necesidad de generar condiciones institucionales más propicias, espacios de reconocimiento profesional y una mayor apertura por parte de las familias. En este sentido, el orientador familiar no solo debe contar con formación sólida y herramientas psicoeducativas, sino también con el respaldo de las autoridades escolares y políticas públicas que legitimen su intervención. Consolidar su papel como educador y acompañante del desarrollo familiar implica fortalecer la colaboración interdisciplinaria, la participación activa de las familias y la creación de modelos educativos que atiendan a la diversidad de la población, que fomenten la resiliencia y que rescaten este sentido del desarrollo de las personas, para recuperar el valor de la humanidad. De este modo, la orientación familiar no solo contribuye a resolver problemáticas inmediatas, sino que se convierte en un pilar para la formación integral y sostenible de las nuevas generaciones.

Referencias

- Almedina, M., y Rodríguez, R. (2020). Las competencias profesionales del orientador escolar: El rol que representa desde la visión del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 71–88. <https://revistas.um.es/rie/article/view/321041>
- Albarrán, A., y Macías, M. (2007). Aportaciones para un modelo psicoeducativo en el servicio de psiquiatría del Hospital Civil Fray Antonio Alcalde en Guadalajara, Jalisco, México. *Investigación en Salud*, (agosto-Sin mes), 118–124. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14290206>
- Álvarez, E., Herrera, J., y Guzmán, L. (2021). Familia y escuela: Corresponsabilidad en los procesos de acompañamiento educativo. Editorial Universitaria.
- Bertrando, P., y Toffanetti, D. (2004). Historia de la terapia familiar. Los personajes y las ideas. Ediciones Paidós Ibérica.
- Bisquerra, R. (2003). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Praxis.
- Borja, N., Brunal, L., y Osorio, D. (2018). Modelos de intervención familiar desde el contexto escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 123–145.
- Castellanos, B., (2017). La orientación familiar como experiencia pedagógica. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (25). <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i25.1687>
- Geidel, A. (2015). La pedagogía familiar y la educación familiar como contextos teóricos de la asignatura educación y familia. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(1), 11–23.
- Grande, M., de Gregorio, V., y Ortiz, I (2009). El reto de la orientación familiar en los centros educativos. Una realidad que necesita mejorar. *Apuntes de Psicología*, 27(3), 441–456. <https://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/15>
- Jaramillo, L. (2002). La orientación familiar como intervención interdisciplinaria. Ediciones Pedagógicas.
- Martínez, M., y Álvarez González, B. (2003). Orientación familiar. Unidades didácticas. UNED.
- Martínez, M., Álvarez, B., y Fernández, A. (2009). Orientación familiar: Contextos, evaluación e intervención. Sanz y Torres.
- Real Academia Española. (2024). Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es>
- Reisman, J. (1991). A history of clinical psychology. Taylor & Francis.
- Repetto, E. (Coord.). (2002). Modelos de orientación educativa. Volumen I: Marco conceptual y metodológico. UNED.
- Repetto, E., Peña, M., Mudarra, J., y Ubarri, L. (2007). Escuela y familia: Una relación necesaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18(1), 45–60.
- Romero, L., Martínez, J., y Vásquez, P. (2017). Educación y acompañamiento familiar: Retos y propuestas desde la escuela. *Revista Latinoamericana de Educación*, 22(3), 78–95.
- Ruiz, J., y Gómez-Becerra, M. (2021). Corresponsabilidad educativa y desarrollo comunitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27(4), 34–50.

- Sáez, M. (2019). Altas capacidades, educación y orientación familiar. Almoraima. Revista de Estudios Campogibaltareños, (50), 159–172. <https://institutoecg.es/wp-content/uploads/2019/05/Altas-capacidades.pdf>
- Santana, E. (2022). Familia, escuela y docentes, una tríada de estudio desde la universidad para dar respuesta a la realidad. En E. Santana y A. Gaeta (Eds.), Experiencias educativas de investigación: Familia, escuela y docentes (pp. 191–222). Editorial Aula de Humanidades y UPAEP.
- Vargas, J., Cabezas, C., y Caballero, F. (2023). Aportes interdisciplinarios a la orientación familiar en el entorno escolar. Universidad de los Andes.
- Vidal, M. (2023). Orientación familiar como aporte significativo al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con carencia afectiva. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 8(4), 1031–1050. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9152187>



Universidad
Autónoma de Tlaxcala

Facultad de Ciencias
para el Desarrollo Humano

