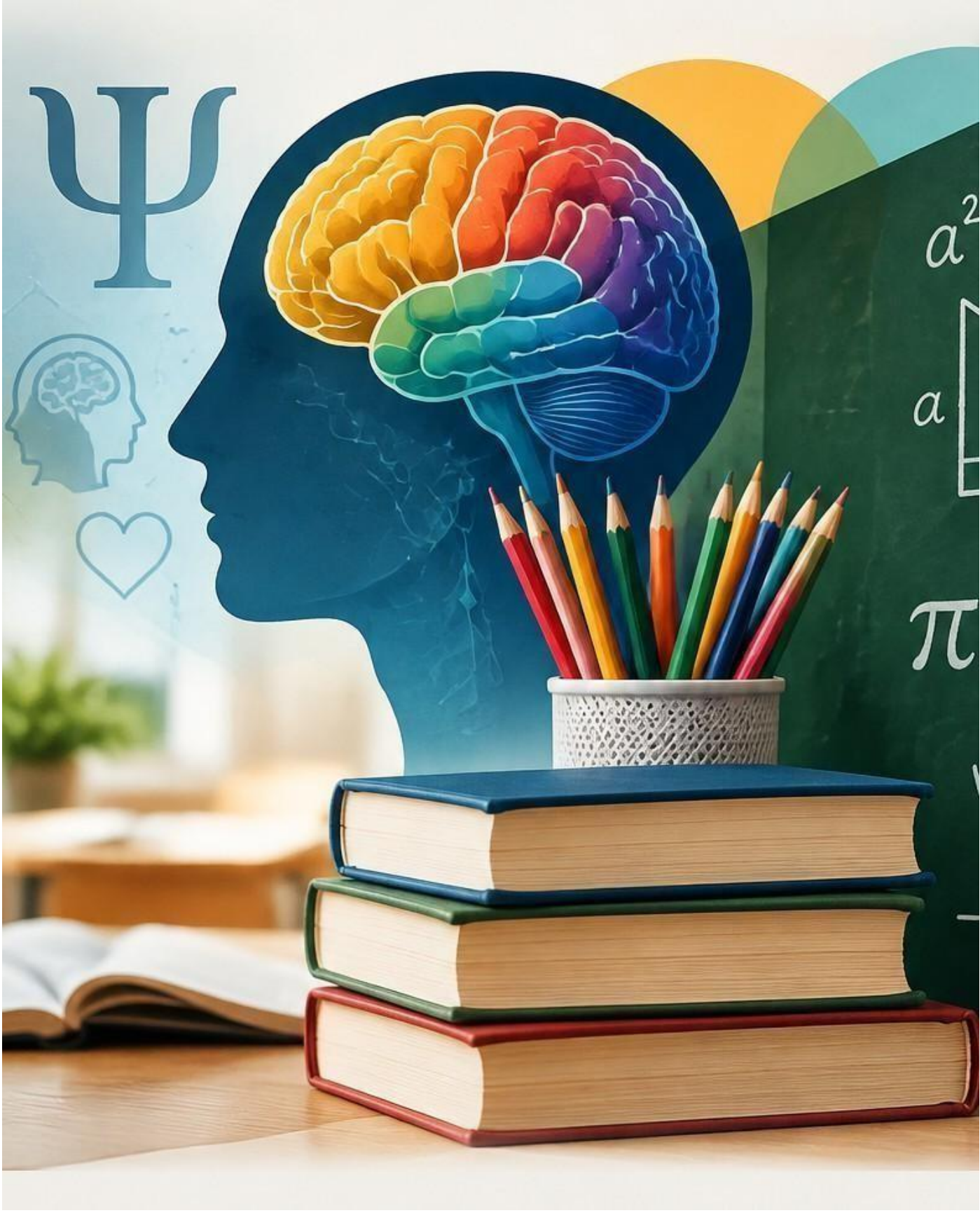
Vol. 16 - Número 31 Enero - Junio 2026



Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica

ISSN: 2007-9419
https://ceciprevista.mx/RECIP

CONTENIDO

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN	
4	*ABUSO DE SUSTANCIAS Y ADICCIONES EN EL TRABAJO: DIAGNÓSTICO Y MODELO DE PREVENCIÓN EN UNA EMPRESA YUCATECA* **Lourdes del Socorro Aban Azarcoya y Pedro Antonio Sánchez Escobedo**
19	*EL CHALLENGE. DESARROLLANDO COMPETENCIAS CULTURALES EN PSICÓLOGOS CLÍNICOS EN FORMACIÓN* **Silvia María Álvarez Cuevas, Teresita Concepción Campo Marín y Eder Alberto Talavera Camacho**
30	*IMPACTO DEL ESTRÉS LABORAL CRÓNICO EN LOS RASGOS DE PERSONALIDAD DE LOS TRABAJADORES* **Mario Alberto Martínez-Rojas, María Fernanda Salazar Armendariz y Guillermo Gaytán Navarrete**
46	*IMPACTO DE LA PSICOTERAPIA GESTALT EN EL BIENESTAR PSICOLÓGICO DURANTE UNA CRISIS VITAL POR DIVORCIO: ESTUDIO DE CASO ÚNICO* **Valeria Velázquez Canales y Nohemma Carrillo Soto**
55	*INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y CAPITAL HUMANO: NUEVAS ESTRATEGIAS PARA LA ATRACCIÓN Y SELECCIÓN DEL TALENTO* **María Fernanda Martínez Lozano y Mario Alberto Martínez-Rojas**
72	*ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DEL EXAMEN DEPARTAMENTAL HABILIDAD LECTORA APLICADO EN PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA* **Oscar Luis Ochoa Martínez**
PROPUESTAS	
85	*ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS CONTEXTUALIZADAS PARA FORTALECER LA MULTIPLICACIÓN Y DIVISIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA* **Brisehida Villegas Ordaz y Jaime Ramírez-Chávez**
96	*MATEMÁTICA CON RAZONAMIENTO Y SIN TECNOLOGÍA* **Enrique de la Fuente Morales, Marco Antonio Pérez Aztatzi y Gildardo Villalobos Morales**
ENSAYOS TEÓRICOS	
106	*APRENDIZAJES CONVIVENCIALES EFICACES PARA REDUCIR LA VIOLENCIA ESCOLAR* **Armando Gómez Villalpando**
FICHA TÉCNICA DE INSTRUMENTO	
123	*PRUEBA DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES MATEMÁTICOS EN TERCER GRADO DE PRIMARIA* **Luis Ángel Esquivel García y Manuel de Jesús Mejía Carrillo**

Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica
Volumen 16 | Número 31 | Enero-Junio 2026 | ISSN: 2007-9419

DIRECTOR
Dr. Pavel Ruiz Izundegui
Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica

DIRECTOR ZONA SURESTE
Dr. Rafael Arturo Cuenca Dardón
Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica

COORDINADOR EDITORIAL
Dr. Manuel de Jesús Mejía Carrillo
Universidad Pedagógica de Durango

COORDINADORA TÉCNICA
Lic. Karla Berenice Gil López
Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica

CORRECCIÓN DE ESTILO
Mtro. Luis Alonso Rodríguez Barbosa
Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica
Dra. Anahí del Rocío Mejía Carrillo
Secretaría de Educación en el Estado de Durango

CONSEJO EDITORIAL
Dra. Diana Alejandra Malo Salavarrieta
Investigadora Independiente – Colombia
Dra. Verónica García Martínez
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
Dr. Enrique Ibarra Aguirre
Universidad Autónoma de Sinaloa
Dra. Alejandra Méndez Zúñiga
Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
Dr. Pedro Antonio Sánchez Escobedo
Universidad Autónoma de Yucatán
Dr. Víctor Gutiérrez Olivares
Investigador Independiente
Dr. José Ángel Vera Noriega
Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C.
Dr. Francisco Javier Rosas Vázquez
Federación Mexicana de Psicología, A. C.
Dra. Fabiola González Betanzos
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Dra. María Eugenia Izundegui Trejo
Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica
Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo
Instituto Tecnológico de Sonora
Dra. Rebeca del Pino Peña
Universidad Pedagógica Nacional
Mtro. Enrique De La Fuente Morales
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Dra. Lidia Judith Camacho Esparza
Universidad Pedagógica de Durango

SOBRE LA REVISTA

La Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica (RECIP) pretende constituirse en un espacio de divulgación del conocimiento generado en el campo de las ciencias sociales a través del uso de las diferentes formas estilísticas que puede adoptar un trabajo académico serio y responsable.

La Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica tiene una periodicidad semestral y se edita en los meses de enero y julio. ISSN 2007-9419. Actualmente se encuentra indexada en LatinRev, Semantic Scholar, LivRe, Leipzig y Latindex. Así mismo, somos signatarios de DORA: Declaración de San Francisco sobre la evaluación científica.

La política editorial de la revista reconoce y acepta de manera explícita el pluralismo metodológico, teórico y disciplinario presente en la actualidad en el campo de las ciencias sociales por lo que la diversidad de enfoques se considera parte central de las características de una revista de calidad.

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión del CECIP y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor. Correspondencia dirigirla a Campus Campeche: Calle Justo Sierra No. 5 entre 14 y 16. Barrio de San Román, Col. Pensiones, Campeche, Campeche 22040. Campus Mérida: Tablaje Catastral 27980, Cholul, Yucatán. C. P. 97300

INDEXACIÓN Y VISIBILIDAD EN:

Doi: https://doi.org/10.56342/recip.vol16.n31.2026

Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica
Volumen 16 | Número 31 | Enero-Junio 2026 | ISSN: 2007-9419

Abuso de sustancias y adicciones en el trabajo: diagnóstico y modelo de prevención en una empresa yucateca

Substance abuse and addictions in the workplace: diagnosis and prevention model in a yucatecan company

Lourdes del Socorro Aban Azarcoya[1]
Universidad Autónoma de Yucatán, México.
ORCID: 0009-0002-1956-7982
Pedro Antonio Sánchez Escobedo
Universidad Autónoma de Yucatán, México.
ORCID: 0000-0002-0564-3502

Correspondencia
lourdes.aban.azarcoya@gmail.com[1]

Resumen
El presente artículo tiene como objetivo proponer un modelo contextualizado de prevención y manejo del abuso de sustancias y las adicciones en empresas de Yucatán, a partir del diagnóstico cualitativo de esta problemática en una empresa de materiales de construcción. Se desarrolló un estudio cualitativo con diseño fenomenológico, en el que participaron cinco trabajadores: tres obreros y dos supervisores/líderes de equipo. La información fue recolectada mediante entrevistas semiestructuradas, grupos de enfoque y notas de campo, y analizada a través del análisis temático. Los resultados evidencian que el abuso de sustancias constituye una problemática persistente, parcialmente normalizada y difícil de detectar, especialmente cuando se trata de drogas ilícitas. Se identificaron factores de riesgo familiares, comunitarios, laborales y emocionales, así como factores protectores vinculados con la familia, los compañeros de trabajo, los líderes y la organización. El consumo problemático afecta la salud, la seguridad, el desempeño laboral, la productividad, el clima organizacional y las relaciones interpersonales. A partir de estos hallazgos se diseñó el Modelo TRÍADE-LAB, una propuesta preventiva, no punitiva y corresponsable que articula trabajador, empresa y familia mediante acciones de evaluación, intervención, derivación, seguimiento y mejora continua.
Palabras claves
Abuso de sustancias, adicciones, ámbito laboral, prevención, salud ocupacional, empresa.

Abstract
This article aims to propose a contextualized model for the prevention and management of substance abuse and addictions in companies in Yucatán, based on a qualitative diagnosis of this problem in a construction materials company. A qualitative study with a phenomenological design was conducted with five male workers: three operational employees and two supervisors'/team leaders. Data was collected through semi-structured interviews, focus groups, and field notes, and analyzed using thematic analysis. The findings show that substance abuse is a persistent and partially normalized problem within the workplace, with difficulties in detecting illicit drug use. Family, community, work-related, and emotional risk factors were identified, as well as protective factors associated with family support, coworkers, leaders, and the organization. Problematic substance use negatively affects workers' health, safety, job performance, productivity, organizational climate, and interpersonal relationships. Based on these findings, the TRÍADE-LAB Model was designed as a preventive, non-punitive, and co-responsible proposal that integrates the worker, the company, and the family through assessment, intervention, referral, follow-up, and continuous improvement actions.
Keywords
Substance abuse, addictions, workplace, prevention, occupational health, company.
Doi: https://doi.org/10.56342/recip.vol16.n31.2026.70

Recibido: **19 de junio de 2026** **Aprobado:** **30 de septiembre de 2026**

Introducción

El fenómeno del abuso de sustancias y las adicciones en el ámbito laboral constituye una problemática social y de salud pública que afecta la productividad, la seguridad y el bienestar de los trabajadores (OMS, 2024a). Este fenómeno no solo repercute en la salud individual de los empleados, sino que también impacta negativamente en el funcionamiento general de las organizaciones. El consumo excesivo de sustancias constituye un problema social y económico de gran magnitud, cuyo impacto trasciende la esfera individual y afecta de manera estructural a la sociedad. Esta problemática ha sido relacionada con un aumento considerable de la mortalidad prematura, la morbilidad, la demanda de servicios de salud y rehabilitación, así como con mayores niveles de ausentismo laboral, pérdida de productividad y sobrecarga de los sistemas judicial y de seguridad. En términos económicos, los costos atribuibles al abuso de sustancias legales e ilegales representan una proporción relevante del producto interno bruto, concentrándose principalmente en la pérdida de productividad por defunciones prematuras, enfermedades y conflictos legales, así como en los gastos gubernamentales destinados al control, la atención sanitaria y la respuesta institucional al problema. Estas consecuencias evidencian que el abuso de sustancias no solo perjudica el bienestar individual y familiar, sino que también compromete el desarrollo social, la eficiencia económica y la sostenibilidad de las políticas públicas, configurándose como un problema prioritario de salud pública y de desarrollo social (Observatorio Argentino de Drogas, 2010).

Particularmente en el ámbito laboral, el abuso de sustancias y las adicciones constituyen una problemática creciente que afecta a diversas industrias, comprometiendo la salud y el rendimiento de los trabajadores, así como la eficiencia y seguridad en el lugar de trabajo (San Martín, 2020).El propósito del presente estudio fue: Proponer un modelo contextualizado de prevención y manejo del abuso de sustancias y las adicciones en empresas de Yucatán, a partir del diagnóstico de estas problemáticas en trabajadores de una empresa de materiales de construcción yucateca.En este sentido, es importante mencionar que la industria de materiales de construcción es un sector crucial para el desarrollo económico y la infraestructura de una región (NU. CEPAL, 2004). Sin embargo, la presencia de problemas relacionados con el consumo de sustancias puede comprometer la seguridad laboral, la eficiencia en la producción y la calidad del trabajo (Otero, 2011). En este contexto, es imperativo comprender la naturaleza y la magnitud de las problemáticas asociadas con el abuso de sustancias en el ámbito laboral, así como identificar estrategias efectivas de prevención e intervención.

La revisión de la literatura sobre el abuso de sustancias y las adicciones en el ámbito laboral muestra que este fenómeno se ha abordado desde enfoques multidimensionales, al considerar sus efectos en la salud de los trabajadores, la seguridad ocupacional y el desempeño organizacional. Algunos estudios han centrado su interés en la prevalencia del consumo de alcohol y drogas en contextos laborales y su relación con variables como el ausentismo, los accidentes de trabajo y la disminución de la productividad (San Martín, 2020; Sorge, et al., 2020; Roche, et al., 2020). Otro grupo de investigaciones han abordado los factores de riesgo asociados al consumo de sustancias en el trabajo (Goncalves, et al., 2023; Hernández, 2021; Thørrisen, et al., 2022), demostrando la

incidencia de condiciones laborales adversas en las conductas de consumo problemático. Finalmente, un menor número de autores se han interesado por la eficacia de intervenciones breves y programas de apoyo, encontrando resultados favorables en la reducción del consumo de riesgo (Asensio-Hernández & Jiménez-Martín, 2022; García-Couceiro *et al.*, 2021).

El análisis de estas tendencias permite identificar como uno de los principales vacíos en la investigación sobre el tema la escasa consideración de la familia y otras redes de apoyo. Esto indica poca representación de enfoques realmente integrales, lo que evidencia la necesidad de modelos contextualizados que articulen al trabajador, la organización y el entorno familiar/comunitario. Además, se reconoce que es insuficiente la cantidad de trabajos desarrollados en Latinoamérica y particularmente en México, además de que el sector de la construcción se encuentra entre los menos representados. En el caso específico de la industria de materiales de construcción en Yucatán, la prevalencia y los impactos de estas problemáticas no han sido adecuadamente explorados ni abordados.Por lo anterior, son necesarios estudios como el que se presenta, no solo por la necesidad urgente de abordar un problema de salud pública en el contexto laboral de Yucatán, sino también por la contribución al conocimiento científico y a la mejora de prácticas empresariales. Los resultados de esta investigación tienen el potencial de informar políticas y programas de prevención y tratamiento, beneficiando tanto a los trabajadores de la industria de materiales de construcción como a la sociedad en general.

Método

Este trabajo se lleva a cabo mediante el paradigma cualitativo, puesto que se propone una aproximación a las múltiples realidades de los participantes, para lograr una comprensión profunda de los significados y propósitos que las personas atribuyen al fenómeno de interés, obteniendo los hallazgos a través de la interacción entre investigador y los sujetos involucrados (Denzin & Lincoln, 1994). Desde esta perspectiva, con base en la inmersión en la organización y la literatura revisada, se identifica la problemática de estudio y la posibilidad de aportar al conocimiento, desde una visión más particular acerca de las problemáticas de abuso de sustancias y adicciones que afronta el personal de una empresa.

De manera específica, se emplea un diseño fenomenológico, el cual permite explorar en profundidad las experiencias, percepciones y opiniones de un grupo de trabajadores del sector obrero con puestos de actividades diversas que laboran en una empresa de materiales de construcción en Mérida, Yucatán. Su principal fortaleza radica en el acceso a la subjetividad, permitiendo explorar emociones y sentidos construidos desde la perspectiva de los propios actores.

Participantes

Participaron en la investigación un total de 5 trabajadores: 3 hombres que desempeñan roles de obreros con actividades diversas y dos que tienen roles de supervisores/líderes de equipo en una empresa de materiales para construcción en Yucatán. La elección de participantes masculinos busca examinar las experiencias específicas de este grupo demográfico, considerando posibles variaciones en las dinámicas de consumo y las percepciones asociadas.

Estos fueron seleccionados mediante un muestreo intencional, considerando la relevancia de su experiencia laboral, el que se encuentran en un proceso de atención a adicciones y su disposición a participar en la investigación.

Técnicas de recolección de datos

Como técnicas principales de recolección de información se emplearon el grupo de enfoque y la entrevista semiestructurada. Para su aplicación se utiliza un guion semiestructurado con preguntas abiertas que promueven la discusión. Estas preguntas permiten indagar percepciones, experiencias, opiniones y significados —compartidos o divergentes— sobre el abuso de sustancias y las adicciones, así como los factores de riesgo y protección asociados y sus efectos en la vida de los participantes.

Se utilizaron además notas de campo donde fueron registradas las observaciones de la investigadora, reflexiones y comentarios a partir de charlas informales con los sujetos y otros trabajadores que pueden actuar como informantes clave. Estas notas permitieron capturar información contextual rica y espontánea, preservar detalles que podrían olvidarse, y sirvieron como base para el análisis posterior.

Procedimiento

Se llevaron a cabo dos sesiones grupales y dos entrevistas semiestructuradas, en las cuales los participantes compartieron sus experiencias, perspectivas y opiniones sobre el consumo de alcohol y otras drogas en el entorno laboral. Estas sesiones fueron registradas mediante grabaciones de audio que posteriormente se transcribieron.El análisis de datos se realizó mediante el método de análisis temático, que permite identificar, analizar e interpretar patrones o temas significativos dentro de un conjunto de datos cualitativos. Se realizó un proceso sistemático que incluyó la organización y preparación de los datos, la codificación y establecimiento de temas y categorías, así como la interpretación del significado con base en la literatura previa sobre el tema (Braun & Clarke, 2022).El estudio se desarrolló de acuerdo con los principios éticos, garantizando la confidencialidad de la información proporcionada por los participantes. Se obtuvo el consentimiento informado antes de la participación.

Resultados

Hallazgos del diagnóstico del abuso de sustancias y adicciones

El diagnóstico cualitativo permitió comprender el abuso de sustancias y las adicciones como una problemática persistente, conocida y parcialmente normalizada en la empresa de materiales de construcción estudiada. Desde la perspectiva de supervisores y trabajadores, el consumo no aparece como un fenómeno reciente ni excepcional, sino como una condición que acompaña a determinados empleados desde antes de su ingreso a la organización y que se mantiene en la dinámica laboral cotidiana. Esta continuidad de hábitos previos hacia el espacio de trabajo sugiere que el fenómeno no puede interpretarse únicamente como una conducta individual, sino

como una práctica atravesada por trayectorias personales, familiares, comunitarias y organizacionales.Uno de los hallazgos más relevantes se relaciona con la diferencia entre la visibilidad del consumo de alcohol y la menor detectabilidad del consumo de drogas ilícitas. El alcohol se identifica con mayor facilidad por sus efectos conductuales inmediatos y posteriores, como la resaca, el cansancio, la disminución del rendimiento o los cambios visibles en el comportamiento. En cambio, el consumo de drogas puede permanecer oculto durante más tiempo, debido a que no siempre genera señales externas evidentes. En varios casos, la detección formal dependió de pruebas antidopaje y no de manifestaciones observables en el desempeño laboral. Esta brecha entre lo visible y lo real dificulta la intervención temprana, pues la ausencia de signos inmediatos no implica la inexistencia del problema.

"Si hasta detectar a los colaboradores que dieron positivo no fue algo que se haya visto, se haya notado su desempeño o algo, sino que tuvo que ser a raíz del antidopping" (Entrevista a supervisor).

La naturalización del consumo constituye otro núcleo del diagnóstico. Los participantes asociaron el consumo de alcohol y otras sustancias con celebraciones, cumpleaños, fiestas locales, cierre de año, fines de semana y momentos posteriores a la jornada laboral. Estas prácticas configuran una cultura de tolerancia implícita que reduce la percepción de riesgo y contribuye a reproducir el problema. La reiteración de estos escenarios hace que el consumo se perciba como una práctica socialmente aceptada, especialmente cuando varios trabajadores participan de manera frecuente u ocasional. En consecuencia, se debilita la frontera entre el consumo socialmente permitido y el consumo problemático, lo que retrasa su problematización en términos de salud, seguridad y desempeño.

Los relatos también muestran una transformación en los tipos de sustancias consumidas. Los trabajadores describen un tránsito desde sustancias como la marihuana hacia drogas estimulantes de mayor poder adictivo y mayor daño potencial, entre ellas la cocaína, la metanfetamina y el crack. Esta evolución es interpretada por los participantes como un incremento de la severidad del consumo, tanto por la intensidad de sus efectos como por sus consecuencias sobre la salud, la conducta y la convivencia. En particular, se asocia el uso de crack y metanfetamina con deterioro físico, conductas agresivas, violencia y riesgo de actos delictivos. La elección de determinadas sustancias también se relaciona con su posibilidad de ocultamiento: las drogas en polvo son percibidas como "menos ruidosas" que la marihuana, por no dejar olor evidente y por permitir un consumo más discreto.

Los factores de riesgo identificados operan en distintos niveles. En el plano familiar y comunitario, los participantes señalaron que el consumo puede iniciarse desde edades tempranas en contextos de socialización donde el alcohol u otras sustancias aparecen como parte de la convivencia cotidiana. Reuniones familiares, celebraciones comunitarias y actividades deportivas son descritas como escenarios en los que adultos o pares introducen el consumo y contribuyen a su normalización. En este sentido, la familia aparece de manera ambivalente: puede ser un espacio de riesgo cuando reproduce patrones de consumo o conflictos, pero también puede funcionar como una red protectora cuando promueve comunicación, educación y acompañamiento.La influencia de los pares se mantiene durante la etapa adulta y se traslada al espacio laboral. Los compañeros de trabajo pueden incidir en la aparición o transformación de hábitos de consumo, e incluso en la transición hacia sustancias

más nocivas. En algunos relatos, el consumo se resignifica como una estrategia para soportar la carga laboral, mantener el ritmo de los demás o continuar con las exigencias físicas de la jornada. Así, el consumo deja de aparecer solo como práctica recreativa y adquiere una función instrumental vinculada al rendimiento, al afrontamiento del cansancio y a la pertenencia grupal. Esta función laboral del consumo es especialmente relevante porque conecta la problemática con condiciones organizacionales, exigencias productivas y dinámicas de equipo.

Los conflictos familiares, los antecedentes de consumo problemático en la familia, el estrés y los problemas emocionales también emergen como factores de riesgo. En estos casos, las sustancias son utilizadas como una forma inmediata de alivio frente al malestar psicológico, aunque sus efectos a mediano y largo plazo profundicen el deterioro personal, familiar y laboral. Frente a estos riesgos, los principales factores protectores se vinculan con redes de apoyo social. La familia se reconoce como el recurso más significativo cuando ejerce un rol educativo, promueve la confianza y acompaña procesos de prevención o rehabilitación. De manera complementaria, la empresa, los líderes y los compañeros pueden actuar como redes protectoras si ofrecen orientación, escucha, seguimiento y una actitud de corresponsabilidad.

"La educación que le dé a su hijo… No es bueno. No lo hagas. Y si lo hiciste, dímelo. O sea... Ten la confianza de decírmelo, para que yo te pueda ayudar, nos ayudemos como familia" (Entrevista grupal a trabajadores).

En cuanto al impacto del abuso de sustancias y las adicciones, los participantes identificaron afectaciones simultáneas en la salud, el desempeño laboral, la seguridad, las relaciones interpersonales y la organización del trabajo. En el plano del desempeño, el consumo se asocia con ausentismo, ineficiencia, agotamiento físico y bajo rendimiento, especialmente después de fines de semana o periodos de consumo de alcohol. Estas condiciones repercuten en la productividad individual y colectiva, pues algunos trabajadores se presentan en condiciones disminuidas o se ausentan, obligando a sus compañeros a redistribuir tareas y asumir sobrecargas para cumplir con los objetivos previstos.

"Definitivamente sí es relevante trabajarlo porque al fin y al cabo reduce la productividad y causan sobreesfuerzos los que están cuando la persona no viene. Porque el trabajo tiene que salir y si no lo hace la persona asignada, alguien lo tiene que hacer, no se puede quedar amontonado el trabajo" (Entrevista a supervisor).

La dinámica de los equipos también se ve afectada. El consumo problemático puede generar conflictos, discusiones, peleas, señalamientos y exclusión de los trabajadores afectados. Estas situaciones deterioran el clima laboral, debilitan la cohesión grupal y generan tensiones adicionales en los equipos. A nivel organizacional, las ausencias y el bajo rendimiento obligan a buscar sustitutos, reprogramar actividades o suspender tareas cuando no hay personal disponible. En algunos casos, la persistencia de estos hábitos ha derivado en desvinculaciones laborales, incrementando la rotación de personal y afectando la continuidad operativa. La seguridad y salud en el trabajo constituyen una dimensión crítica del diagnóstico. La empresa estudiada pertenece al sector de materiales de construcción, por lo que sus actividades implican manejo de maquinaria, herramientas, bandas, poleas, mezcladoras, molinos, trabajo en alturas y otros riesgos físicos. En este contexto, presentarse a laborar bajo efectos de sustancias o en condiciones de descanso insuficiente incrementa la

probabilidad de errores, caídas, lesiones graves, accidentes incapacitantes o daños a terceros. Los participantes reconocen que el incumplimiento de medidas de seguridad bajo estas condiciones puede tener consecuencias severas para la integridad física de los trabajadores.

"Porque pues allá tenemos un montón de... hay gusanos, hay bandas, hay poleas, hay mezcladoras, hay molinos, hay de todo… puede pasar una desgracia o una pérdida de una pata, de una mano, pues, algo así…" (Entrevista grupal a trabajadores).

El impacto en la salud de los trabajadores también fue señalado por los participantes. Se identifican pérdidas de peso y masa muscular, desmayos y, en casos extremos, infartos asociados al abuso de sustancias. A ello se suman consecuencias familiares, sociales y económicas, pues el gasto sostenido en alcohol o drogas deteriora la estabilidad financiera y reduce la participación del trabajador en experiencias significativas de su vida personal. Sin embargo, la naturalización del consumo dificulta que estas consecuencias sean reconocidas oportunamente, ya que muchos trabajadores lo perciben como algo habitual o compartido por el grupo.

A partir de estos hallazgos, los participantes plantearon la necesidad de implementar estrategias de prevención y manejo. Entre las medidas sugeridas se encuentran el uso aleatorio y sorpresivo de alcoholímetros y pruebas antidopaje, no solo en días de alta incidencia esperada, sino también en momentos no previsibles para reducir el consumo durante la jornada laboral. No obstante, el diagnóstico muestra que el control por sí solo resulta insuficiente. También se considera necesario orientar a los trabajadores hacia grupos de apoyo, especialistas o instituciones, ofrecer facilidades para el tratamiento, establecer compromisos de seguimiento, involucrar a la familia y fortalecer el papel de líderes y supervisores mediante comunicación empática. El principal obstáculo identificado es la falta de voluntad de cambio cuando la persona no reconoce el problema o rechaza el apoyo ofrecido.

En síntesis, el diagnóstico confirma que el abuso de sustancias y las adicciones en el contexto estudiado son fenómenos multifactoriales y dinámicos. Su mantenimiento se asocia con prácticas sociales normalizadas, dificultades de detección, presión de pares, estrés, conflictos familiares, antecedentes de consumo, condiciones laborales y ausencia de una estrategia institucional sistemática. Al mismo tiempo, la familia, los compañeros, los líderes y la empresa pueden constituirse en factores protectores si actúan de manera articulada. Por ello, los hallazgos justifican la necesidad de un abordaje integral, preventivo y contextualizado, capaz de superar la respuesta reactiva o punitiva y de articular acciones de prevención, detección temprana, atención, derivación y seguimiento.

Propuesta de modelo de prevención y manejo del abuso de sustancias y adicciones en empresas

Con base en el diagnóstico y en la revisión teórica de la tesis, se diseñó el Modelo TRÍADE-LAB para la Prevención y Manejo del Abuso de Sustancias y las Adicciones en el Ámbito Laboral. El nombre del modelo expresa su principio articulador: la corresponsabilidad entre trabajador, empresa y familia como ejes centrales del abordaje. Se trata de una propuesta contextualizada, integral, preventiva y no punitiva, orientada a la construcción de entornos laborales seguros y saludables. Su propósito general es establecer una estrategia organizacional que permita prevenir, detectar, intervenir, derivar y dar seguimiento a situaciones de abuso de

sustancias y adicciones, considerando la cultura organizacional, las redes de apoyo y el liderazgo empático.

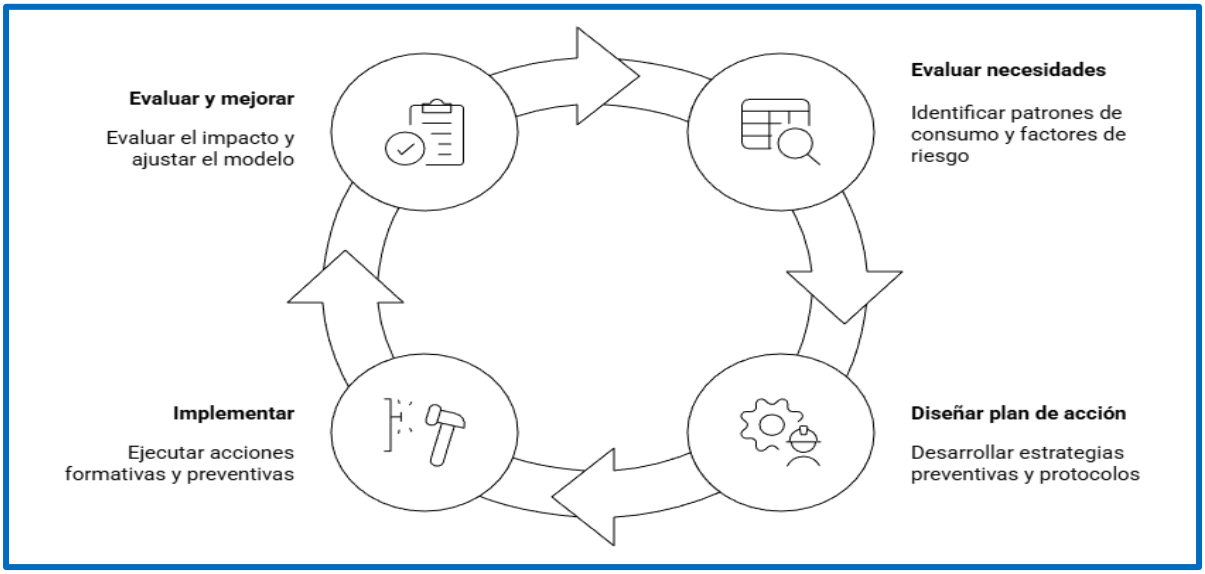
El modelo se fundamenta en una perspectiva biopsicosocial del consumo problemático de sustancias. Desde este enfoque, las adicciones no se explican únicamente por decisiones individuales, sino por la interacción entre factores personales, familiares, organizacionales y socioculturales. Por ello, el modelo asume que la prevención y el manejo del problema requieren intervenciones sistémicas y contextualizadas, coherentes con la comprensión de las adicciones como un problema de salud pública con implicaciones directas para la seguridad, la productividad y el bienestar psicosocial en el trabajo (OMS, 2024a; OMS, 2024b).

La propuesta también retoma los enfoques escalonados de prevención universal, selectiva e indicada, así como los principios de detección temprana e intervención oportuna. En particular, se vincula con el modelo SBIRT, que prioriza el cribado, la intervención breve y la derivación a tratamiento antes de que los patrones de consumo evolucionen hacia trastornos de mayor gravedad. De acuerdo con la tesis, este enfoque resulta factible, eficaz y costo-efectivo cuando existe respaldo institucional, protocolos claros y personal capacitado (García-Couceiro et al., 2021). Aunque su aplicación se ha desarrollado principalmente en contextos sanitarios y comunitarios, sus principios son transferibles al ámbito laboral, donde la detección temprana puede prevenir accidentes, ausentismo y deterioro del clima organizacional. El Modelo TRÍADE-LAB amplía estos principios al integrar explícitamente el acompañamiento psicosocial y la participación de la familia como red de apoyo, especialmente en procesos de adherencia al tratamiento, prevención de recaídas y reincorporación laboral. Su objetivo general es favorecer la prevención y el manejo del abuso de sustancias y adicciones en el trabajo mediante acciones articuladas entre trabajador, empresa y familia. Sus objetivos específicos son identificar necesidades, factores de riesgo y factores protectores por área; mapear redes de apoyo internas y externas; establecer un protocolo institucional claro y viable; fortalecer competencias del personal para la prevención, detección, acompañamiento y canalización; y evaluar el impacto del modelo.

La población directa del modelo son los trabajadores, con especial atención a quienes se desempeñan en áreas críticas de seguridad, como operación de maquinaria, transporte y manejo de riesgos. La población indirecta incluye supervisores, líderes de equipo, personal de recursos humanos, responsables de seguridad y salud ocupacional, directivos y familias o redes de apoyo primarias, siempre considerando la disponibilidad y el consentimiento del trabajador. Esta delimitación permite que el modelo no se reduzca a la atención de casos individuales, sino que actúe sobre el sistema organizacional y sus condiciones de prevención, respuesta y seguimiento.

La estructura del modelo se organiza en cuatro fases, como se observa en la figura 1.

Figura1.
Fases del modelo.



La Fase I, evaluación de necesidades, se desarrolla durante las primeras 0 a 8 semanas y busca identificar patrones de consumo, factores de riesgo y protectores, así como capacidades institucionales. En esta etapa se construye un mapa de riesgos por contexto real, considerando turnos, áreas y momentos críticos, como cumpleaños, fiestas, pagos o fines de semana. También se realiza un diagnóstico de detectabilidad para precisar qué consumos son visibles, cuáles requieren pruebas específicas y qué procedimientos de detección son necesarios. Esta fase permite reconocer brechas del sistema, actores involucrados y rutas preliminares de canalización. Sus productos son un informe de necesidades con mapa de riesgo y un protocolo preliminar de actuación. La Fase II, diseño del plan de acción, se proyecta entre 6 y 10 semanas. Su finalidad es convertir los hallazgos en un programa con componentes, responsables, calendario e indicadores, mediante un proceso de co-construcción con los actores involucrados. Incluye prevención universal para todo el personal, prevención selectiva en áreas y turnos de mayor riesgo, intervención y derivación para casos detectados o autoidentificados, gestión de la reincorporación y seguimiento, así como trabajo con la familia mediante psicoeducación, acuerdos y apoyo. Como parte de esta fase se define el protocolo de actuación, incluyendo conductas de riesgo, señales de alerta, procedimiento de detección, acciones de intervención inicial, criterios de derivación y retorno, y medidas de seguridad como reubicación temporal cuando exista riesgo operativo.

La Fase III, implementación, comprende un ciclo anual de 3 a 12 meses. En esta etapa se ejecutan acciones formativas, preventivas e intervenciones breves en tres niveles: organizacional, individual y familiar. En el nivel organizacional, se propone capacitar a directivos, supervisores, recursos humanos y seguridad y salud ocupacional en debida diligencia, conversación difícil, identificación de signos y síntomas, canalización, liderazgo empático, gestión de casos, confidencialidad y reincorporación segura. También se contemplan campañas internas breves y consistentes, talleres de sensibilización y ajustes organizacionales preventivos vinculados con jornadas, manejo del estrés, incidentes críticos y acuerdos para celebraciones sin alcohol o con controles adecuados.

En el nivel individual, el modelo plantea una ruta confidencial para solicitar ayuda, procesos de detección y diagnóstico sistemático con retroalimentación, intervenciones breves, derivación y acompañamiento logístico. Además, propone un plan de cambio con garantía de seguridad, que puede incluir acuerdos, plan de crisis, reubicación temporal por razones operativas, monitoreo de adherencia y prevención de recaídas desde una lógica clínico-laboral, no policial. En el nivel familiar, se prevé psicoeducación breve sobre señales de alerta, límites y comunicación, así como acuerdos de apoyo relacionados con rutinas, manejo de finanzas, redes de apoyo y prevención de violencia, siempre con consentimiento del trabajador.

La Fase IV corresponde a la evaluación y mejora continua. Esta fase integra datos cualitativos y cuantitativos en tres niveles: proceso, resultados parciales y resultados finales. En el proceso se evalúan indicadores como porcentaje de personal capacitado, sesiones realizadas, uso del canal confidencial y tiempos de respuesta. En resultados parciales se consideran cambios en percepción de normalización, conocimientos, actitudes y clima laboral. En resultados finales se valoran impactos organizacionales, como accidentes, incidentes, ausentismo, rotación, sanciones y productividad, así como resultados clínico-laborales, entre ellos casos detectados, porcentaje de trabajadores que completan intervención breve, derivados que inician tratamiento, reincorporaciones exitosas y reincidencia. El resultado esperado es un informe anual con recomendaciones y la formalización de un estándar interno para la prevención y manejo de estas situaciones.

Metodológicamente, el modelo combina acciones individuales y grupales. Sus herramientas se organizan en dos componentes: diagnóstico continuo y componente operativo. El primero incluye entrevistas breves a supervisores, trabajadores y familiares, grupos focales o espacios de escucha, y revisión documental de incidencias, accidentes, ausentismo, rotación y reportes disciplinarios. El segundo contempla autodiagnósticos mediante rúbricas y listas de cotejo, diagnóstico por personal capacitado, talleres de construcción grupal de protocolos y planes de reducción de riesgos, validación por criterio de expertos, capacitación al personal y sensibilización a familiares. Esta estructura permite que el modelo funcione como una estrategia viva, ajustable y sostenible, basada en evidencia interna y en participación corresponsable.

Discusión

Los resultados de la investigación confirman que el abuso de sustancias y las adicciones en el ámbito laboral constituyen un fenómeno complejo, multicausal y dinámico. Esta comprensión coincide con los planteamientos de la Organización Mundial de la Salud, que reconoce el consumo problemático como un problema de salud pública con implicaciones individuales, familiares, organizacionales y sociales (OMS, 2024a). El diagnóstico realizado permite observar que las prácticas de consumo no se explican solo por decisiones personales, sino por la convergencia de trayectorias de vida, normas culturales, presiones grupales, condiciones de trabajo, estrés, antecedentes familiares y recursos de apoyo disponibles.

La normalización del consumo de alcohol y, en menor medida, de otras sustancias dentro del contexto laboral constituye uno de los hallazgos centrales. El consumo aparece asociado a celebraciones, fines de semana, fiestas locales y dinámicas de

pertenencia grupal. Este resultado dialoga con lo señalado por Ochoa y Madoz (2008), quienes advierten que la tolerancia cultural al consumo dificulta su reconocimiento como problema y retrasa la implementación de estrategias preventivas. En el caso estudiado, la normalización opera como factor de riesgo organizacional, pues invisibiliza las consecuencias del consumo sobre la seguridad, el desempeño y la convivencia. Cuando el consumo se integra a prácticas sociales habituales, la empresa enfrenta mayores dificultades para distinguir entre conductas toleradas, señales tempranas de riesgo y patrones de abuso.

La dificultad para detectar drogas ilícitas, en contraste con la mayor visibilidad del consumo de alcohol, refuerza la necesidad de mecanismos estructurados de detección temprana. Los hallazgos muestran que algunas sustancias no generan señales inmediatas o fácilmente observables, por lo que el consumo puede pasar inadvertido hasta que se aplican pruebas específicas o hasta que el deterioro físico y conductual se hace evidente. Esta situación coincide con la pertinencia de enfoques como SBIRT, orientados a la identificación precoz, la intervención breve y la derivación a tratamiento. La tesis señala que estudios previos han demostrado la utilidad de estos modelos para reducir patrones de consumo de riesgo y prevenir la progresión hacia trastornos adictivos más severos cuando existen protocolos claros, respaldo institucional y personal capacitado (Díaz & Gómez, 2019; García-Couceiro et al., 2021).

Otro elemento relevante es el uso de sustancias como estrategia de afrontamiento ante el estrés laboral, la presión física y las exigencias psicosociales del trabajo. Los participantes refieren consumos orientados a “seguir en la batalla” o mantener el ritmo de los demás, lo que permite interpretar el consumo como una respuesta inadecuada a condiciones de sobrecarga o tensión. Este hallazgo coincide con Otero (2011), quien destaca que las condiciones laborales adversas, la sobrecarga de trabajo y la falta de apoyo organizacional incrementan la vulnerabilidad al consumo. Por tanto, la prevención no puede centrarse exclusivamente en la conducta individual del trabajador; debe incluir la revisión de condiciones organizacionales, jornadas, descansos, estilos de liderazgo, comunicación y cultura de cuidado.

Los hallazgos sobre factores de riesgo y protectores confirman el carácter sistémico del fenómeno. La familia y el entorno comunitario aparecen como espacios de socialización que pueden favorecer el inicio del consumo, pero también como redes fundamentales para la prevención y la recuperación. Esta doble función de la familia exige evitar interpretaciones simplistas: el mismo sistema que puede reproducir patrones de consumo también puede convertirse en soporte educativo, afectivo y práctico para el cambio. La literatura citada en la tesis coincide en que la implicación familiar favorece la adherencia al tratamiento y reduce recaídas (Rodríguez-Martín et al., 2019; Velleman & Templeton, 2016). En consecuencia, la inclusión de la familia en el modelo propuesto resulta coherente con los hallazgos empíricos y con la evidencia revisada.

La empresa también ocupa una posición ambivalente. Puede funcionar como espacio de riesgo cuando normaliza el consumo, carece de protocolos, responde de manera exclusivamente punitiva o no atiende factores psicosociales. Sin embargo, puede convertirse en un factor protector cuando promueve políticas claras, detección temprana, liderazgo empático, canales confidenciales de ayuda, derivación a servicios especializados y seguimiento de la reincorporación. Esta perspectiva coincide con los

planteamientos de la tesis sobre la necesidad de superar enfoques disciplinarios o fragmentados y avanzar hacia una gestión preventiva integral. También se relaciona con la idea de que las organizaciones con culturas de cuidado, liderazgo empático y políticas claras de prevención presentan mejores resultados en bienestar y seguridad laboral (Madrid, 2024).

El impacto del consumo en la seguridad laboral tiene especial relevancia en el sector estudiado. Las actividades asociadas a materiales de construcción implican exposición a maquinaria, herramientas, trabajo físico y riesgos operativos. En este contexto, el consumo de sustancias o la presencia en el trabajo bajo condiciones de cansancio extremo incrementa la posibilidad de accidentes, lesiones y afectaciones a terceros. La literatura revisada en la tesis ha señalado que el consumo de sustancias compromete funciones cognitivas y motoras relevantes para la coordinación, el juicio y la toma de decisiones, especialmente en sectores de alto riesgo como construcción, transporte y medicina (OIT, 1996; Roche et al., 2020). Los hallazgos empíricos confirman esta preocupación en el contexto yucateco analizado.

El Modelo TRÍADE-LAB se configura, en este marco, como una respuesta coherente a la complejidad diagnosticada. Su valor principal radica en articular tres ejes corresponsables —trabajador, empresa y familia— dentro de una estrategia preventiva, no punitiva y contextualizada. A diferencia de una política centrada únicamente en pruebas de control o sanciones, el modelo propone una secuencia de evaluación de necesidades, diseño participativo, implementación multinivel y evaluación continua. Esta estructura permite intervenir sobre patrones de consumo, cultura organizacional, riesgos operativos, redes de apoyo, liderazgo y seguimiento de casos. Además, incorpora una lógica de mejora continua que evita convertir el modelo en un documento estático y lo transforma en un sistema institucional adaptable.

La discusión de los resultados permite sostener que el abordaje del abuso de sustancias en empresas requiere equilibrar dos prioridades: la protección de la seguridad laboral y el respeto a la dignidad del trabajador. El diagnóstico muestra que las pruebas de alcoholímetro y antidopaje pueden ser útiles como medidas de control, especialmente en contextos de alto riesgo; sin embargo, también evidencia que estas medidas son insuficientes si no se acompañan de prevención, orientación, apoyo profesional, confidencialidad, comunicación empática y participación familiar. Por ello, el modelo propuesto no elimina la dimensión normativa o de seguridad, sino que la integra en un enfoque más amplio de salud ocupacional, corresponsabilidad y acompañamiento.

Finalmente, la investigación aporta evidencia situada sobre una problemática poco explorada en empresas de materiales de construcción en Yucatán. Su contribución no radica en generalizar estadísticamente los hallazgos, sino en ofrecer una comprensión profunda de las experiencias, significados, riesgos y recursos presentes en un contexto organizacional específico. Desde esta perspectiva, el estudio fortalece la pertinencia de enfoques cualitativos para diseñar modelos de intervención ajustados a realidades concretas. También muestra que la prevención de adicciones en el trabajo exige actuar antes de la crisis, institucionalizar rutas claras de apoyo y reconocer que el bienestar laboral depende de la interacción entre salud individual, organización del trabajo, redes familiares y cultura empresarial.

Conclusiones

A partir de los hallazgos del presente estudio es posible concluir que el abuso de sustancias y las adicciones están presentes de forma persistente en el contexto laboral analizado. Su expresión se vincula con patrones normalizados de consumo, especialmente de alcohol, y con prácticas sociales que dificultan la problematización temprana del fenómeno. La presencia de consumos asociados a celebraciones, fines de semana, fiestas locales y dinámicas de grupo muestra que el problema no se limita a casos individuales, sino que se inserta en una cultura organizacional y comunitaria que puede tolerar o invisibilizar riesgos.

De igual modo, es importante señalar que la detección del consumo presenta distintos niveles de dificultad según la sustancia. Mientras el alcohol suele generar señales más visibles en el comportamiento, el rendimiento y el estado físico posterior, algunas drogas ilícitas pueden permanecer ocultas hasta que se aplican pruebas específicas o se observan deterioros más avanzados. Esta situación refuerza la necesidad de protocolos institucionales de detección temprana, claros, respetuosos y articulados con rutas de orientación, intervención y derivación.

Respecto a los factores de riesgo y protección, los resultados confirman que el fenómeno es multicausal y multidimensional. La familia, el entorno comunitario, los grupos de pares y el ámbito laboral pueden actuar tanto como fuentes de riesgo como redes de apoyo. Los antecedentes familiares de consumo, los conflictos, el estrés, la presión de compañeros y las exigencias del trabajo favorecen la vulnerabilidad al consumo. En contraste, la comunicación familiar, el acompañamiento de compañeros, el liderazgo empático y la corresponsabilidad organizacional pueden funcionar como factores protectores para la prevención, el tratamiento y la reincorporación.

En relación con el impacto, se concluye que el consumo problemático afecta negativamente la salud física y mental de los trabajadores, la seguridad laboral, el desempeño, la productividad, la organización del trabajo y el clima laboral. Sus consecuencias se expresan en ausentismo, agotamiento, bajo rendimiento, sobrecarga de compañeros, conflictos interpersonales, rotación de personal y riesgo de accidentes. En una empresa vinculada al sector de materiales de construcción, estos efectos adquieren especial gravedad debido a la presencia de maquinaria, herramientas y actividades de riesgo.

Como respuesta a los hallazgos del diagnóstico, fue posible diseñar el Modelo TRÍADE-LAB, una propuesta contextualizada de prevención y manejo del abuso de sustancias y las adicciones en empresas. El modelo integra acciones de evaluación de necesidades, diseño de plan de acción, implementación multinivel y evaluación continua. Su aporte central es articular al trabajador, la empresa y la familia en una estrategia preventiva, no punitiva y orientada al bienestar, la seguridad y la sostenibilidad organizacional.

De manera general, se evidencia que el abordaje del abuso de sustancias en el ámbito laboral requiere superar enfoques reactivos, fragmentados o exclusivamente sancionadores. Los resultados respaldan la necesidad de modelos integrales, preventivos y corresponsables que combinen control de riesgos, detección temprana, apoyo psicosocial, derivación especializada, participación familiar, liderazgo empático y seguimiento sistemático. En este sentido, el Modelo TRÍADE-LAB constituye una alternativa pertinente para promover entornos laborales más seguros, saludables y humanizados.

Referencias

Asensio-Hernández, M., & Jiménez-Martín, P. (2022). Evaluación de la calidad del diseño de los programas de prevención de drogodependencias de la Red Aragonesa de Escuelas Promotoras de la Salud que incluyen actividad físico-deportiva como recurso de intervención 2010-2016. Ágora para la Educación Física y el Deporte, 24, 117-139. doi:https://doi.org/10.24197/aefd.24.2022.117-139

Braun, V., & Clarke, V. (2022). Thematic Analysis. A practical guide. London: SAGE Publications.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Díaz Salabert, J., & Gómez Torres, M. I. (2019). Cribado e intervención breve digital en el uso problemático de Internet: Programa piensaTIC. Escritos de Psicología, 12(2), 57-68. Obtenido de https://scielo.isciii.es/pdf/ep/v12n2/1989-3809-ep-12-02-00057.pdf

García-Couceiro, N., Gómez Salgado, P., Kim-Harris, S., Burkhart, G., Flórez-Menéndez, G., & Rial Boubeta, A. (2021). El modelo SBIRT como estrategia de prevención de las adicciones con y sin sustancia en adolescentes. Revista Española de Salud Pública, 95, 1-20.

Goncalves Coelho, L., Ribas de Farias Costa, P., Kinra, S., Carson Mallinson, P. A., & Coelho de Almeida Akutsu, R. d. (2023). Association between occupational stress, work shift and health outcomes in hospital workers of the Recôncavo of Bahia, Brazil: the impact of COVID-19 pandemic. British Journal of Nutrition, 129, 147–156. doi:https://doi:10.1017/S0007114522000873

Hernández Tenorio, B. M. (2021). Estrés laboral y trastornos adictivos en empleados en trabajo desde casa: Una aproximación mediante el modelo JD-R. RECAI Revista de Estudios en Contaduría, Administración e Informática, 10(29), 1-22. Obtenido de https://recai.uaemex.mx/article/view/16664/12331

Madrid George, A. d. (2024). Las Organizaciones Saludables Y Su Relación Con La Cultura, Liderazgo, La Motivación Y El Estrés Organizacional. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(5), 10374-10393. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14415

NU. CEPAL. División de Recursos Naturales e Infraestructura. (2004). Industria minera de los materiales de construcción. Su sustentabilidad en América del Sur. CEPAL.

Observatorio Argentino de Drogas . (2010). Estimación de los costos del abuso de sustancias psicoactivas.

Ochoa Mangado, E., & Madoz Gúrpide, A. (2008). Consumo de alcohol y otras drogas en el medio laboral. Medicina y Seguridad del Trabajo, 54(213), 25-32. Obtenido de https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0465-546X2008000400003

Organización Internacional del Trabajo. (1996). Tratamiento de cuestiones relacionadas can el alcohol y las drogas en el lugar de trabajo. Oficina Internacional del Trabajo.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2024a). Global status report on alcohol and health and treatment of substance use disorders. Organización Mundial de la Salud.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2024b). Plan de acción mundial sobre el alcohol 2022-2030. Organización Mundial de la Salud.

Otero Dorrego, C. (2011). Drogodependencias en el lugar de trabajo. Pautas generales de intervención. Medicina y seguridad del trabajo, 57(1), 145-172. Obtenido de https://scielo.isciii.es/pdf/mesetra/v57s1/actualizacion8.pdf

Roche, A. M., Chapman, J., Duraisingam, V., Phillips, B., Finnane, J., & Pidd, K. (2020). Construction workers' alcohol use, knowledge, perceptions of risk and workplace norms. Drug and Alcohol Review, 39(7), 941-949. doi:https://doi.org/10.1111/dar.13075

Rodríguez-Martín, B., Gallego-Arjiz, B., López-Ewert, P., Reguera-Errasti, J., Quevedo De La Peña, M., & Broche-Pérez, Y. (2019). Los primeros 90 días de tratamiento de adicciones: el rol de los grupos de apoyo para familiares. Revista Internacional de Investigación en Adicciones, 6-14. Obtenido de https://www.riiad.org/index.php/riiad/article/view/riiad.2019.1.02/254

San Martín Rodríguez, Á. (2020). Aproximación al abuso de sustancias en el lugar de trabajo en los Estados Unidos y en España. Lan harremanak: Revista de relaciones laborales, 43, 264-277. doi:https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.21457

Sorge, J. T., Young, M., Maloney-Hall, B., Sherk, A., Kent, P., Zhao, J., . . . Ferguson, B. (2020). Estimation of the impacts of substance use on workplace productivity: a hybrid human capital and prevalence-based approach applied to Canada. Canadian Journal of Public Health, 111, 202–211. doi:https://doi.org/10.17269/s41997-019-00271-8

Thørrisen, M. M., Skogen, J. C., Bonsaksen, T., Skarpaas, L. S., & Aas, R. W. (2022). Are workplace factors associated with employee alcohol use? The WIRUS cross- sectional study. BMJ Open, 12(e064352), 1-14. doi:https://doi:10.1136/bmjopen-2022-064352

Velleman, R., & Templeton, L. J. (2016). Impact of parents' substance misuse on children: an update. BJPsych Advances, 22, 108-117. doi:https://doi.org/10.1192/apt.bp.114.014449

Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica
Volumen 16 | Número 31 | Enero-Junio 2026 | ISSN: 2007-9419

El Challenge. Desarrollando competencias culturales en psicólogos clínicos en formación

The Challenge. Developing cultural competences in clinical psychology students

Silvia María Alvarez Cuevas[1]
Universidad Autónoma de Yucatán, Yucatán, México.
ORCID: 0000-0002-5559-1974
Teresita Concepción Campo Marín
Universidad Autónoma de Yucatán, Yucatán, México.
ORCID: 0000-0002-7185-464X
Eder Alberto Talavera Camacho
Universidad Autónoma de Yucatán, Yucatán, México.
ORCID: 0009-0007-1060-4296

Correspondencia
acuevas@correo.uady.mx[1]

Resumen
A partir del análisis del *Challenge*, actividad de aprendizaje centrada en el estudio de casos clínicos para fortalecer habilidades diagnósticas y de intervención, se reflexiona sobre su aporte al desarrollo de competencias clínicas, y sus limitaciones para visibilizar elementos culturales que impactan la evaluación e interpretación de problemáticas psicológicas en contextos específicos. Mediante una metodología IAP, a través del análisis del caso *Challenge*, se realiza una reflexión sobre las fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad de la actividad de aprendizaje. Entre los resultados se reflexiona sobre la evolución de la actividad y la importancia de integrar una perspectiva cultural en la formación de psicólogos clínicos para promover una práctica ética, pertinente, contextualizada y orientada a la justicia social. Se destaca el desarrollo de competencias culturales como un elemento clave para el fortalecimiento de actitudes, conocimientos y habilidades que favorezcan el autoconocimiento, apertura, comprensión de la diversidad para promover intervenciones sensibles a cada población.

Palabras clave
Competencias culturales, formación del psicólogo, actividad de aprendizaje, psicología clínica, justicia social.

Abstract
Based on the analysis of the Challenge, a learning activity focused on clinical case studies to strengthen diagnostic and intervention skills, this paper reflects on its contribution to strengthening clinical competencies, as well as its limitations highlighting cultural elements that affect evaluation and understanding psychological problems in specific contexts. Using participatory action research methodology, through the analysis of the Challenge case, a reflection is conducted on the strengths, weaknesses, and opportunity areas of the learning activity. This paper examines the importance of integrating a cultural perspective into the clinical psychologists´ training to promote an ethical, contextualized practice oriented toward social justice. It argues that cultural competencies require the development of attitudes, knowledge, and skills that foster self-awareness, openness, understanding of diversity to promote sensible interventions to specific populations.

Keywords
Cultural competencies, psychology training, learning strategy, clinical psychology, social justice.
Doi: https://doi.org/10.56342/recip.vol16.n31.2026.71

Recibido: **7 de julio de 2026** **Aprobado:** **15 de octubre de 2026**

Introducción

Tradicionalmente, la formación del psicólogo clínico ha privilegiado el estudio de modelos teóricos y técnicas, así como el desarrollo de habilidades en diagnóstico psicopatológico y competencias básicas en investigación. Se ha prestado atención a aumentar el rigor científico en las intervenciones, promoviendo la incorporación de prácticas clínicas basadas en evidencia, la integración entre la teoría y práctica profesional, y la toma de decisiones fundamentadas en datos empíricos (Norcross, *et al.*, 2018; Hofmann, 2017); todo esto, cuidando preservar la carga de salud mental del estudiantado en formación (Berenbaum, *et al.*, 2021).

No obstante, diversos autores señalan que, además de estos componentes tradicionales, los desafíos contemporáneos del ejercicio profesional demandan la incorporación de perspectivas provenientes de las ciencias sociales que complejicen y contextualicen el quehacer psicológico. Una aproximación para realizar lo anterior es tener como lente en la formación del psicólogo el enfoque de la justicia social entendido como el conjunto de valores y creencias asociados a la defensa de los derechos humanos y al acceso equitativo a los recursos, lo cual implica el desarrollo de habilidades, conocimientos y disposiciones éticas específicas (Torres-Harding *et al.*, 2012), que abonen al respeto de la dignidad humana y la satisfacción de sus necesidades considerando el acceso a las oportunidades dentro del entorno cultural (Wronka, 2016).

Los planteamientos previamente expuestos convergen en la necesidad de formar psicólogos capaces de comprender el comportamiento humano desde una perspectiva contextual, crítica y socialmente situada en donde las universidades se convierten en espacios fundamentales para este propósito. Mediante el uso de metodologías activas que propician la reflexión a partir del diálogo, se generan oportunidades para poder profundizar en prácticas que invisibilizan situaciones culturalmente minoritarias (Bowman, 2011; Davis *et al.*, 2023). En este marco, las competencias culturales se posicionan como un eje transverso que, al articular dichas reflexiones, permiten reconocer la influencia de los factores socioculturales tanto en la experiencia de las y los psicólogos tratantes como en la de las personas consultantes (Caro, 2019).

Considerando los planteamientos expuestos, se hace necesario como parte de la formación del psicólogo clínico, la incorporación de experiencias académicas que combinen la teoría basada en evidencia con la práctica reflexiva y comprometida con la justicia social (Farooq *et al.*, 2023; Berenbaum *et al.*, 2021). Actividades de aprendizaje como el *Challenge* que presentan casos reales desde los cuales se pueda realizar un análisis integral, se convierten en espacios significativos para el desarrollo de competencias clínicas que centren su atención el motivo de consulta desde una mirada amplia que incorpore historia, entorno social y cultural, fomentando una visión completa para el diseño de intervenciones efectivas y personalizadas.

Marco teórico

Las competencias culturales

Comprender la realidad cultural requiere, en primer lugar, definir qué se entiende por “cultura”. Geertz (1973, pp. 33-34) la describe como “la estructura del

significado en términos de los cuales los seres humanos interpretan su experiencia y guían su acción; la estructura social es la forma que toma esa acción, la red de relaciones sociales". Desde esta perspectiva, la cultura se constituye como un marco interpretativo a través del cual se comprenden los fenómenos sociales, las relaciones interpersonales, los significados atribuidos a las experiencias y las metas que orientan la acción humana. Trabajar desde una mirada que considere la cultura en la práctica implica reflexionar sobre cómo los comportamientos, actitudes y políticas se integran en sistemas, instituciones y prácticas profesionales (Cross *et al.*, 1989). La revisión de las competencias culturales (CC) es un medio a partir del cual se puede reflexionar el papel de la cultura en la interacción profesional.

Las CC comprenden el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y procesos de autoconciencia que permiten brindar una atención ética, efectiva y culturalmente sensible a personas provenientes de diversos contextos socioculturales. Este enfoque implica que el profesional reconozca sus propios valores, creencias, prejuicios y sesgos, y sea capaz de adaptar su práctica a las características culturales de cada persona (Sue & Sue, 2016; Arredondo, *et al.*, 1996; Campinha-Bacote, 2002; American Psychological Association [APA], 2017). En este sentido, las CC facilitan la adquisición de conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para ofrecer intervenciones ajustadas al contexto dentro del sistema de salud (Sue, *et al.*, 1996). Esta perspectiva, promovida por la Organización Mundial de la Salud desde la década de 1980, subraya la necesidad de reconocer los factores culturales presentes en la intervención, así como los significados que adquieren la salud y la enfermedad en cada cultura (Aawad, 2003).

De acuerdo con Sue (2009), las CC se articulan en torno a tres dimensiones fundamentales: la autoconciencia, el conocimiento de las diferencias culturales y el desarrollo de habilidades para intervenir de manera culturalmente pertinente. Posteriormente, la APA (2017) amplió este modelo al incorporar la justicia social y la humildad cultural como componentes esenciales para una práctica psicológica ética que facilita la aproximación a la diversidad (Galan, *et al.*, 2024).

Si bien las CC suelen emplearse como sinónimo de interculturalidad, ambos conceptos responden a enfoques distintos. La interculturalidad remite al diálogo, la interacción y el aprendizaje recíproco entre personas o grupos culturalmente diversos, promoviendo relaciones basadas en el reconocimiento, el respeto y la equidad (Walsh, 2009; Kirmayer, 2012). En contraste, las CC enfatizan el proceso reflexivo del profesional, quien debe reconocer la influencia de su propio marco cultural en la comprensión del consultante, explorar los significados culturales asociados al motivo de consulta y adaptar los procesos de evaluación e intervención de manera ética y contextualizada (APA, 2017).

Las competencias culturales en la formación de las y los psicólogos clínicos

La formación de futuros profesionales comprometidos con la justicia social requiere desarrollar la capacidad de comprender cómo los contextos culturales influyen tanto en la salud mental como en la construcción de la relación terapéutica. En este sentido, el psicoterapeuta debe ser capaz de reconocer la realidad cultural del paciente, especialmente cuando existen diferencias de país, etnia, situación socioeconómica o nivel educativo (Gailly, 2007a). Comprender esta diversidad resulta esencial para favorecer la adherencia al tratamiento y ampliar el acceso a la

psicoterapia en grupos poblacionales que históricamente han sido excluidos de estos servicios. Los terapeutas no solo deben fortalecer sus competencias en distintos enfoques psicoterapéuticos, sino también en CC de intervención (Salinas-Oñate, *et al.*, 2022). Estas comprenden tanto competencias genéricas, aplicables a cualquier encuentro intercultural, como competencias específicas vinculadas directamente con la práctica clínica y el trabajo con grupos culturales particulares, como minorías, personas con discapacidad, comunidades originarias, entre otros (Fung, *et al.*, 2008). Los terapeutas culturalmente sensibles se caracterizan por reconocer sus propios supuestos, valores, sesgos y limitaciones; por intentar comprender sin prejuicios la perspectiva de sus consultantes; y por desarrollar intervenciones que integren la dimensión cultural del paciente (Sue & Sue, 1990).

En este marco, el psicoterapeuta debe ejercer una doble reflexión. Por un lado, requiere analizar críticamente los determinantes culturales que han configurado su forma de comprender al consultante, el fenómeno de estudio y su propia práctica profesional, a partir de un proceso continuo de autoconocimiento, apertura y adaptación. Por otro, debe reconocer y valorar la realidad sociocultural del consultante, especialmente cuando existen diferencias relacionadas con el país de origen, la pertenencia étnica, la clase social, el nivel educativo, la religión, la orientación sexual u otros ejes de diversidad. Las CC implican, por tanto, comprender cómo ambas subjetividades interactúan dentro del espacio terapéutico y cómo esta interacción influye en la alianza terapéutica, la comprensión del sufrimiento psicológico y la construcción de estrategias de intervención pertinentes (Fung, *et al.*, 2008; Sue & Sue, 1990).

Incorporar la perspectiva de las CC permite al clínico desarrollar sensibilidad hacia los elementos culturales que influyen en el ejercicio terapéutico. Ignorar esta diversidad puede obstaculizar la empatía y, en casos extremos, derivar en el rechazo de realidades culturales distintas. Las CC no solo implican comprender lo que ocurre dentro del espacio terapéutico, sino también cuestionar las estructuras sociales y políticas que perpetúan la inequidad, posicionando así al psicólogo clínico como un agente comprometido con la transformación social. Profundizando las ideas anteriores, Tseng (2007) señala que en los procesos terapéuticos se generan procesos de transferencia étnica y cultural cuando el consultante desarrolla actitudes o sentimientos hacia el terapeuta en función de su pertenencia cultural. De manera complementaria, la contratransferencia cultural ocurre cuando es el terapeuta quien reacciona frente al paciente desde su propia posición cultural o étnica. Estos procesos se pueden intensificar ante la dimensión religiosa y espiritual que impacta la intervención psicológica en contextos multiculturales (HaCohen, 2026).

Por su parte, Gailly (2007b) advierte que un terapeuta que se siente incómodo ante las diferencias culturales puede adoptar posturas que nieguen dichas diferencias, ya sea a través de actitudes paternalistas, la omisión de aspectos culturales relevantes o la reducción de la experiencia del consultante a explicaciones exclusivamente intrapsíquicas o biológicas. También puede manifestarse en la evitación de temas culturalmente sensibles, como las prácticas tradicionales o creencias locales, lo que limita la profundidad del proceso terapéutico y puede incrementar la defensividad del consultante. En el extremo opuesto, puede presentarse una identificación excesiva con la cultura del consultante, atribuyendo todos sus conflictos a dicho factor lo que puede generar conductas compensatorias, como la sobreprotección, la dificultad para establecer límites o la adopción de actitudes paternalistas. Asimismo, la percepción jerárquica entre culturas puede provocar respuestas de superioridad o, por el

contrario, inseguridad, expresada en un hiperformalismo en la relación terapéutica.

Para contrarrestar estos efectos, Gailly (2007a) propone la noción de bifocalidad, mediante la cual el terapeuta desarrolla la capacidad de observar simultáneamente su propia experiencia, la del consultante y del contexto cultural en el que se inserta la relación terapéutica. Esta postura favorece la construcción de significados compartidos y promueve una comprensión dinámica de la cultura como un fenómeno en constante transformación. Desde esta perspectiva, la diferencia cultural deja de ser un obstáculo para convertirse en una oportunidad de encuentro, aprendizaje y ampliación de significados, fortaleciendo así la alianza terapéutica.

Esta aproximación, cercana a la perspectiva sociocultural, incorpora una dimensión ética fundamental, ya que define lo que los terapeutas y consultantes pueden o no hacer, así como los medios que se emplean durante el proceso terapéutico. Invita a reflexionar sobre los desafíos de la práctica clínica y cómo el cuidado, y el poder, se vuelven importantes para considerar durante la intervención y la consecución de los objetivos terapéuticos (Caro, 2019). Esta perspectiva se vincula estrechamente con la promoción de la justicia social, en la medida en que reconoce que el acceso a los servicios de salud mental ha sido históricamente desigual (Torres-Harding, *et al.*, 2012). En este marco, la autorreflexión se posiciona como un eje central en la formación del psicólogo, ya que implica que el terapeuta examine críticamente sus experiencias de vida, sus valores, sus fortalezas y áreas de oportunidad, así como sus formas de comprender la realidad. Incorporar la dimensión cultural en este proceso de autoconocimiento fortalece el desarrollo de una práctica más consciente, ética y sensible a la diversidad.

La Universidad y su papel en el desarrollo de las competencias culturales

Ampliar el enfoque sobre la importancia de la transmisión de las CC implica analizar el papel de las instituciones educativas en la reproducción de prácticas que, en muchos casos, marginan o invisibilizan las condiciones sociales preexistentes que impactan la salud mental (González, Loyola & Pérez, 2022). Esta reflexión puede abordarse desde una perspectiva propositiva, al reconocer que las instituciones universitarias pueden constituirse como espacios clave para el fortalecimiento de dichas competencias en el estudiantado.

En este sentido, Davis, *et al.* (2023) señalan que, frente a los retos que implica la formación en psicología clínica en la era de la virtualidad y la multiculturalidad, es fundamental incorporar estrategias y actividades pedagógicas orientadas al desarrollo de competencias culturales y de justicia social. Estos autores destacan que la participación en programas educativos en colaboración con organizaciones de salud mental en contextos distintos al lugar de residencia —como experiencias en el extranjero o inmersiones culturales— favorece el desarrollo de múltiples dimensiones formativas.

En particular, tales experiencias promueven la empatía, la transformación personal, el fortalecimiento de la competencia multicultural, una mayor sensibilidad hacia la diversidad, así como el desarrollo de la espiritualidad y la reflexión crítica sobre los propios valores. En conjunto, estos procesos contribuyen a que el estudiantado construya una visión más amplia, inclusiva y culturalmente informada de su futura práctica profesional (Davis, *et al.*, 2023).

Distintas actividades de aprendizaje implementadas desde el aula han generado un impacto positivo en el aumento de competencias culturales. Hicks, *et al.*

(2022) evidencian que la discusión de temas “culturalmente incómodos” en entornos universitarios —tanto presenciales como virtuales—, resulta eficaz para generar cambios en los indicadores de justicia social. En la misma tónica Sorensen, *et al.* (2009), mencionan que el diálogo intergrupal ha fomentado en el estudiantado empatía intergrupal, comprensión del privilegio y reflexión sobre actitudes raciales. Por su parte Bowman (2011), refiere que el aprendizaje cooperativo, el diálogo y el aprendizaje experiencial ha incidido en las actitudes hacia la diversidad y el compromiso cívico. Mayhew y Engberg (2010) apuntan a que los cursos con aprendizaje activo que incorporan discusión, reflexión crítica y aprendizaje colaborativo reducen el prejuicio racial y facilitan la apertura a la diversidad. Mientras que Gordon, *et al.* (2022), afirman que el aprendizaje a través del servicio ha incidido en el aumento de la empatía y el desarrollo de la perspectiva social.

Otro espacio clave para el desarrollo de competencias culturales y de justicia social es la supervisión clínica. Al respecto, Bezanson, *et al.* (2024) subrayan la importancia de implementar estrategias que faciliten la transición del estudiantado desde posiciones teóricas hacia su aplicación práctica, particularmente en el ejercicio profesional como consejeros. No obstante, este proceso se ve limitado cuando los supervisores carecen de sensibilidad cultural. Por ello, Mena y Rogers (2017) enfatizan la necesidad de que los propios supervisores desarrollen procesos reflexivos sobre sus supuestos y marcos de referencia, ya que solo a partir de esta conciencia pueden fomentar dichas competencias en sus estudiantes.

En consonancia con lo anterior, Brady-Amoon, *et al*. (2018) señalan que los procesos reflexivos permiten identificar valores, prejuicios y barreras que dificultan el reconocimiento de la subjetividad del otro. Por esta razón, proponen que la reflexión se integre como un eje transversal en los programas de formación, dado su papel fundamental en el desarrollo de la justicia social.

En conjunto, estas estrategias evidencian que la universidad no solo es un espacio de transmisión de conocimientos, sino también un escenario formativo en el que se configuran habilidades, actitudes y posicionamientos éticos frente a la diversidad. En este marco, el desarrollo de competencias culturales y de justicia social se consolida como un componente indispensable en la formación del psicólogo clínico, al permitir una práctica profesional más crítica, contextualizada y comprometida con la equidad. Ante todo, este panorama, la presente investigación analiza las fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad de la actividad de aprendizaje denominada *Challenge*.

Metodología

La metodología de investigación utilizada para este trabajo fue la investigación-acción participativa. El método empleado fue el enfoque cualitativo a través del estudio de caso utilizando como técnicas el análisis de documentos y productos elaborados por los estudiantes, así como las entrevistas realizadas a docentes.

Objetivo General

El propósito de esta investigación consistió en examinar la actividad de aprendizaje denominada *Challenge* con la finalidad de incorporar el eje de las competencias culturales y de justicia social en la formación de psicólogos clínicos.

Objetivos Específicos.

- Describir el proceso de evolución de la actividad de aprendizaje *Challenge* como experiencia coadyuvante en la formación de psicólogos clínicos.
- Determinar las recomendaciones para incorporar en la actividad de aprendizaje Challenge, las competencias culturales y de justicia social.

Procedimiento

Se realizó un proceso de revisión de la actividad el *Challenge* a partir del análisis de los casos clínicos utilizados en las ediciones de los años 2022, 2023 y 2024, así como los productos elaborados por los estudiantes a partir de dicha actividad. De igual forma, se entrevistó a los docentes del Cuerpo Académico de Psicología Clínica de la Universidad Autónoma de Yucatán, quienes compartieron sus impresiones sobre la actividad de aprendizaje utilizando como ejes de análisis: fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad.

Resultados

El Challenge y su evolución

En el contexto de la educación superior emerge la necesidad de diseñar e implementar propuestas formativas situadas que, sin requerir movilidad internacional, permitan desarrollar competencias clínicas avanzadas integrando la dimensión cultural. En respuesta a este reto, distintas instituciones han comenzado a generar estrategias pedagógicas innovadoras que articulan el aprendizaje experiencial con el análisis crítico de la práctica profesional. En este marco, la experiencia formativa desarrollada en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), denominada *Challenge*, impulsada por el Cuerpo Académico de Psicología Clínica de la UADY desde el año 2022 ha fomentado el análisis de casos psicoterapéuticos a partir de la discusión de procesos cognitivos de orden superior, sin el uso de tecnología.

A partir del análisis de los documentos, y la entrevista con personas claves se detectó entre sus fortalezas, que a través de esta experiencia se promueve que estudiantes de licenciatura y posgrado en psicología, provenientes de distintas instituciones del estado de Yucatán, México, fortalezcan sus competencias en diagnóstico, diseño de intervención y uso de técnicas psicoterapéuticas pertinentes al caso. Dentro de los aportes que ha generado la actividad se encuentra que ha favorecido en el estudiantado el trabajo colaborativo, la resolución de problemas complejos, el abordaje de la intervención clínica a partir de la conceptualización del caso y el establecimiento de alternativas de intervención psicoterapéutica. De igual forma ha permitido que el estudiantado genere discusión activa y sostenida en el tiempo para la realización de la actividad.

Sin embargo, a partir de su evolución y revisión crítica, se detecta como debilidad que los casos utilizados como base de análisis habían estado centrados en escenarios “clásicos” de consulta, caracterizados por consultantes que accedían voluntariamente a servicios psicológicos, contaban con niveles educativos que facilitan la comprensión del rol del psicólogo y disponían de recursos económicos para

sostener un proceso terapéutico.

Ante esta situación, se genera como área de oportunidad, el incorporar en la actividad componentes orientados al desarrollo de competencias culturales y a la promoción de la justicia social para poder constituirse como una experiencia formativa integral que no solo fortalezca las habilidades teóricas y técnicas para la intervención clínica, sino que también promueva la reflexión y el desarrollo de competencias culturales, contribuyendo de este modo a la difusión de la justicia social desde las instituciones de educación superior.

Recomendaciones al Challenge

De la revisión previa emergen consideraciones que no solo se remiten a la actividad descrita, sino que pueden ser aportes para otras actividades de aprendizaje tras reconocer los beneficios de incorporar la reflexión sobre las competencias culturales como vía para promover la justicia social en el ejercicio psicoterapéutico.

Primeramente, está la incorporación de diversidad cultural en la elección de los casos clínicos. En este sentido se sugiere diseñar o presentar casos de análisis que reflejen una amplia diversidad sociocultural, incluyendo personas con discapacidad, en situación de pobreza, pertenecientes a grupos étnicos o pueblos originarios, así como otros contextos de vulnerabilidad. Esto permitirá al estudiantado enfrentarse a escenarios complejos y desarrollar una mirada más amplia, crítica y sensible.

Igualmente, relevante es la elección de las estrategias utilizadas en las distintas fases de la intervención clínica. En este sentido resulta importante que el estudiantado contemple que las estrategias propuestas en las distintas fases del proceso de intervención —exploración, intervención y evaluación—consideran activamente las particularidades culturales del consultante. De este modo, se promueve una práctica clínica más equitativa, inclusiva y ajustada a las necesidades reales de la población.

De cara a lo anterior, conviene en la rúbrica de evaluación de las actividades formativas, hacer una consideración explícita de las competencias culturales. Esto implica valorar la capacidad del estudiantado para reflexionar sobre sus propios valores, sesgos y limitaciones, así como para comprender al consultante desde su contexto cultural y social.

En conjunto, estas recomendaciones buscan consolidar al *Challenge* como una experiencia formativa integral que no solo fortalezca habilidades clínicas, sino que también contribuya al desarrollo de profesionales sensibles a la diversidad, comprometidos con la justicia social y capaces de ejercer una práctica psicológica culturalmente informada.

De la revisión crítica realizada para la mejora del *Challenge*, emergen una serie de recomendaciones que trascienden esta actividad específica. Estas sugerencias representan oportunidades transversales para enriquecer diversas actividades de aprendizaje orientadas a la formación de psicólogas y psicólogos clínicos, que busquen incidir de manera intencionada en la sensibilidad cultural, el pensamiento crítico y el compromiso ético con la equidad y la justicia social.

Es fundamental recordar que las competencias culturales en psicoterapia no deben concebirse únicamente como habilidades técnicas, sino como una postura ética y crítica que apunte a la promoción de la justicia social. En este sentido, reconocer el valor de la cultura, cuestionar sus implicaciones y desarrollar un pensamiento reflexivo se convierten en elementos esenciales para la construcción de espacios terapéuticos respetuosos, abiertos y transformadores. Esta aproximación permite al terapeuta

comprender al consultante desde su contexto, incorporar voces significativas en el proceso terapéutico y diseñar alternativas de intervención pertinentes a las realidades culturales en las que se inscribe su experiencia.

En este marco, el pensamiento crítico que cultiva las virtudes intelectuales de imparcialidad, integridad, autonomía y empatía intelectual (Paul & Elder, 2003) van de la mano con posiciones de humildad cultural (Galan, *et al.*, 2024) propias de los marcos de la justicia social y de las competencias culturales que coadyuvan para transitar de una postura irreflexiva hacia una práctica profesional consciente y analítica.

Conclusiones

La literatura académica reciente enfatiza la necesidad de implementar estrategias formativas que favorezcan la integración de la justicia social y las competencias culturales en el desarrollo profesional del psicólogo (Bowman, 2011; Sorensen, *et al*, 2009; Bezanson, *et al.*, 2024). En este sentido, los programas de formación han recurrido a diversos métodos para andamiar la transición entre el conocimiento teórico y la práctica clínica, destacando, entre ellos, la inmersión cultural como una de las experiencias más significativas (Davis, *et al.*, 2023).

No obstante, el ejercicio clínico requiere reconocer la complejidad y naturaleza multifactorial del ser humano. El análisis de casos psicoterapéuticos implica considerar múltiples dimensiones —biológicas, individuales, relacionales, cognitivas y socioculturales— que deben ser articuladas mediante el uso del pensamiento crítico. En este marco, la cultura se posiciona como un elemento central que no puede ser omitido en la comprensión del consultante ni en el diseño de las intervenciones. Las actividades académicas como el *Challenge* que analizan casos clínicos utilizando como lente las competencias culturales, coadyuvan a que psicólogos clínicos en formación, examinen sus procesos de pensamiento, cuestionen sus supuestos y adapten su intervención a las necesidades culturales del consultante, favoreciendo así una práctica clínica ética, contextualizada y socialmente comprometida.

A lo largo de este trabajo se han destacado los aportes de las competencias culturales en la práctica clínica, entendiéndolas no solo como un conjunto de habilidades, sino como una postura ética y reflexiva que permite al terapeuta reflexione sobre sí mismo, sus valores y su cultura; comprender al consultante desde su contexto, y cuestionar los sistemas que perpetúan la desigualdad.

Asimismo, las actividades académicas que fomentan la reflexión crítica sobre estos elementos no solo fortalecen las habilidades clínicas, sino que también contribuyen al desarrollo de una conciencia ética y social en el estudiantado. Esto resulta fundamental para formar profesionales capaces de responder con sensibilidad y compromiso ante la diversidad de realidades que caracterizan el contexto contemporáneo.

En este escenario, el *Challenge* se presenta como una actividad de aprendizaje con un alto potencial formativo. Su evolución hacia la incorporación intencionada de las competencias culturales en su última edición representa un avance significativo. Esta actividad constituye una oportunidad valiosa para integrar el análisis clínico con la reflexión sobre la diversidad cultural, al propiciar espacios de discusión, problematización y construcción de alternativas en contextos simulados o guiados. De esta forma, las competencias culturales se consolidan como aspectos indispensables

a considerar en la formación de las y los psicólogos clínicos contemporáneos. Integrar esta perspectiva en estrategias formativas como el *Challenge* permite avanzar hacia una práctica clínica más crítica, contextualizada y comprometida con la justicia social, contribuyendo así a la construcción de una atención psicológica más equitativa, inclusiva y culturalmente sensible.

Referencias

American Psychological Association. (2017). Multicultural guidelines: An ecological approach to context, identity, and intersectionality. https://www.apa.org/about/policy/multicultural-guidelines

Arredondo, P., Toporek, R., Brown, S. P., Jones, J., Locke, D. C., Sanchez, J., & Stadler, H. (1996). Operationalization of the multicultural counseling competencies. Journal of Multicultural Counseling and Development, 24(1), 43–78. https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.1996.tb00288.x

Awaad, T. (2003). Culture, cultural competency and occupational therapy: A review of the literature. British Journal of Occupational Therapy, 66(8), 356–362. https://doi.org/10.1177/030802260306600804

Berenbaum, H., Washburn, J. J., Sbarra, D., Reardon, K. W., Schuler, T., Teachman, B. A., Hollon, S. D., Atkins, M. S., Hamilton, J. L., Hetrick, W. P., Tackett, J. L., Cody, M. W., Klepac, R. K., & Lee, S. S. (2021). Accelerating the rate of progress in reducing mental health burdens: Recommendations for training the next generation of clinical psychologists. Clinical Psychology: Science and Practice, 28(2), 107–123. https://doi.org/10.1037/cps0000007

Bezanson, B. J., Shim, V., Kassan, A., & Falardeau, C. (2024). Practicum supervisors' role in the development of counselling psychology graduate students' cultural and social justice responsiveness. Journal of Educational Thought, 57(2), 211–236. https://doi.org/10.55016/ojs/jet.v57i2.80573

Bowman, N. A. (2011). Promoting participation in a diverse democracy: A meta-analysis of college diversity experiences and civic engagement. Review of Educational Research, 81(1), 29–68. https://doi.org/10.3102/0034654310383047

Brady-Amoon, P., Makhija, N. J., Dixit, V., & Dator, J. (2018). Social justice: Pushing past boundaries in graduate training. Journal for Social Action in Counseling and Psychology, 4(2), 85–98. https://doi.org/10.33043/JSACP.4.2.85-98

Campinha-Bacote, J. (2002). The process of cultural competence in the delivery of healthcare services: A model of care. Journal of Transcultural Nursing, 13(3), 181–184. https://doi.org/10.1177/10459602013003003

Caro Gabalda, I. (2019). Ética y psicoterapia: Una perspectiva sociocultural. Revista de Psicoterapia, 30(113), 73–91. https://doi.org/10.33898/rdp.v30i113.304

Cross, T. L., Bazron, B. J., Dennis, K. W., & Isaacs, M. R. (1989). Towards a culturally competent system of care: A monograph on effective services for minority children who are severely emotionally disturbed. Georgetown University Child Development Center.

Davis, J., Brown, D., Vuncannon, and J., Chamberlin, B., & Frazier, C. (2024). Facilitating Multicultural and Social Justice Development through Immersion and Study Abroad Experiences. Journal of Psychology and Theology, 52(3), 283-295. https://doi.org/10.1177/00916471231166005

Farooq, R., Appiah, A., Abbas, S., & Addy, C. (2023). Making psychology "just"? The challenges and opportunities of delivering human rights based pedagogical and experiential teaching to trainee clinical psychologists. Clinical Psychology Forum, 368. https://doi.org/10.53841/bpscpf.2023.1.368.23

Fung, K., Andermann, L., Zaretsky, A., & Lo, H. T. (2008). An integrative approach to cultural competence in the psychiatric curriculum. Academic Psychiatry, 32(4), 272–282. https://doi.org/10.1176/appi.ap.32.4.272

Gailly, A. (2007a). Psicoterapia y cultura: Reflexiones sobre la práctica clínica en contextos interculturales. Revista de Psicoterapia, 18(70), 7–22.

Gailly, A. (2007b). Terapia culturalmente sensible: Un acercamiento antropológico. Revista de Psicoterapia, 18(70–71), 115–139. https://doi.org/10.33898/rdp.v18i70/71.922

Galán, C. A., Boness, C. L., Tung, I., Bowdring, M. A., Sequeira, S. L., Call, C. C., Savell, S. M., Northrup, J. B., & Scholars for Elevating Equity and Diversity (SEED). (2024). Clinical psychology graduate programs: Falling short in cultural humility training. Training and Education in Professional Psychology, 18(3), 265–278. https://doi.org/10.1037/tep0000443

Gee, D. G., DeYoung, K. A., McLaughlin, K. A., Tillman, R. M., Barch, D. M., Forbes, E. E., Krueger, R. F., Strauman, T. J., Weierich, M. R., & Shackman, A. J. (2022). Training the next generation of clinical psychological scientists: A data-driven call to action. Annual Review of Clinical Psychology, 18(1), 43–70. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081219-092500

Geertz, C. (1973). The interpretation of cultures. Basic Books.

González Loyola Pérez, M. X. R. (2022). La perspectiva comunitaria y de justicia social en diagnósticos psicosociales sobre salud mental y acceso a la justicia para niños, niñas y adolescentes. En XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Universidad de Buenos Aires. https://www.aacademica.org/000-084/24

Gordon, C. S., Pink, M. A., Rosing, H., & Mizzi, S. (2022). A systematic meta-analysis and meta-synthesis of the impact of service-learning programs on university students' empathy. Educational Research Review, 37, 100490. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100490

HaCohen, N. (2026). Navigating spiritual and religious identities in psychotherapy: Lessons from a multicultural clinical psychology master's training program in Israel. Psychotherapy. 63(2), 132-144. https://doi.org/10.1037/pst0000604

Hicks, E. T., de la C. Alvarez, M., & Rodríguez, M. M. D. (2022). Impact of difficult dialogues on social justice attitudes during a multicultural psychology course. Teaching of Psychology, 50(2), 175–183. https://doi.org/10.1177/00986283221104057

Hofmann, S. G. (Ed.). (2017). International perspectives on psychotherapy. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56194-3

Kirmayer, L. J. (2012). Rethinking cultural competence. Transcultural Psychiatry, 49(2), 149–164. https://doi.org/10.1177/1363461512444673

Mayhew, M. J., & Engberg, M. E. (2010). Diversity and moral reasoning: How negative diverse peer interactions affect the development of moral reasoning in undergraduate students. The Journal of Higher Education, 81(4), 459–488. https://doi.org/10.1353/jhe.0.0104

Mena, J. A., & Rogers, M. R. (2017). Factors associated with multicultural teaching competence: Social justice orientation and multicultural environment. Training and Education in Professional Psychology, 11(2), 61–68. https://doi.org/10.1037/tep0000143

Norcross, J. C., Sayette, M. A., & Pomerantz, A. M. (2018). Doctoral training in clinical psychology across 23 years: Continuity and change. Journal of Clinical Psychology, 74(3), 385–397. https://doi.org/10.1002/jclp.22517

Paul, R., & Elder, L. (2003). Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life. Pearson Education.

Salinas-Oñate, N., Silva González, A., & Santibáñez Fernández, P. (2022). Competencia cultural en psicoterapia: Un imperativo ético. Diversitas, 18(2). https://doi.org/10.15332/22563067.8206

Sorensen, N., Nagda, B. A., Gurin, P., & Maxwell, K. E. (2009). Taking a "hands on" approach to diversity in higher education: A critical-dialogic model for effective intergroup interaction. Analyses of Social Issues and Public Policy, 9(1), 3–35. https://doi.org/10.1111/j.1530-2415.2009.01193.x

Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., et al. (2009). Racial microaggressions and difficult dialogues on race. Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 15(2), 183–190. https://doi.org/10.1037/a0014661

Sue, D. W., Ivey, A. E., & Pedersen, P. B. (1996). A theory of multicultural counseling and therapy. Brooks/Cole.

Sue, D. W., & Sue, D. (1990). Counseling the culturally different: Theory and practice (2nd ed.). John Wiley & Sons.

Sue, D. W., & Sue, D. (2016). Counseling the culturally diverse: Theory and practice (7th ed.). John Wiley & Sons.

Torres-Harding, S. R., Siers, B., & Olson, B. D. (2012). Development and psychometric evaluation of the Social Justice Scale (SJS). American Journal of Community Psychology, 50(1–2), 77–88. https://doi.org/10.1007/s10464-011-9478-2

Tseng, W.-S. (2007). Psicoterapia desde la transculturalidad y la migración. Revista de Psicoterapia, 18(70–71), 5–25. https://doi.org/10.33898/rdp.v18i70/71.918

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar.

Wronka, J. (2016). Human rights and social justice: Social action and service for the helping and health professions. Sage Publications.

Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica
Volumen 16 | Número 31 | Enero-Junio 2026 | ISSN: 2007-9419

Impacto del estrés laboral crónico en los rasgos de personalidad de los trabajadores

The Impact of Chronic Occupational Stress on Workers' Personality Traits

Mario Alberto Martínez-Rojas[1]
Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.
ORCID: 0000-0001-6550-1437
María Fernanda Salazar Armendariz
Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.
Guillermo Gaytán Navarrete
Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.

Correspondencia
mario.martinez@uaslp.mx[1]

Resumen
Este trabajo tiene como objetivo identificar la relación entre el estrés laboral crónico y los posibles cambios en los rasgos de personalidad de los trabajadores, usando como marco teórico la teoría de los rasgos de Gordon Allport en conjunto con el Modelo de los Cinco Grandes. Se empleó una metodología de investigación documental con enfoque cualitativo y descriptivo, fundamentada en la búsqueda, selección, organización y análisis comparativo de literatura científica especializada, procedente de revistas arbitradas y bases de datos académicas. Los hallazgos revelan que la exposición prolongada a factores estresantes, tales como la sobrecarga de tareas, la presión temporal y la inseguridad laboral, se asocia con modificaciones graduales en los patrones emocionales y conductuales de los empleados. De modo que, la evidencia indica un incremento persistente en el neuroticismo, acompañado de mayor irritabilidad y predisposición a emociones negativas, así como una disminución en la responsabilidad, la amabilidad y la extroversión. Con relación a lo anterior, se confirma que a pesar de percibir la personalidad como inmutable y estable, posee una naturaleza dinámica sensible a las condiciones del entorno. Esto implica que, el estrés ocupacional prolongado afecta los procesos de autorregulación psicológica, lo que resalta la necesidad de diseñar e implementar estrategias organizacionales dirigidas a prevenir riesgos psicosociales y promover la salud mental de los trabajadores.

Palabras claves
Estrés, Personalidad, Trabajadores, Neuroticismo.

Abstract
This study aims to identify the relationship between chronic occupational stress and potential changes in workers' personality traits, using Gordon Allport's trait theory in conjunction with the Big Five Model as a theoretical framework. A documentary research methodology with a qualitative and descriptive approach was employed, based on the search, selection, organization, and comparative analysis of specialized scientific literature from peer-reviewed journals and academic databases. The findings reveal that prolonged exposure to stressors, such as task overload, time pressure, and job insecurity, is associated with gradual changes in employees' emotional and behavioral patterns. The evidence indicates a persistent increase in neuroticism, accompanied by greater irritability and a predisposition to negative emotions, as well as a decrease in conscientiousness, agreeableness, and extraversion. In relation to the above, it is confirmed that despite perceiving personality as immutable and stable, it possesses a dynamic nature that is sensitive to environmental conditions. This implies that prolonged occupational stress affects psychological self-regulation processes, highlighting the need to design and implement organizational strategies aimed at preventing psychosocial risks and promoting workers' mental Health.

Keywords
Stress, Personality, Workers, Adaptation, Neuroticism.
Doi: https://doi.org/10.56342/recip.vol16.n31.2026.82
Recibido: **13 de julio de 2026** **Aprobado:** **27 de septiembre de 2026**

Introducción

El estrés laboral representa uno de los principales problemas que afectan la salud y el bienestar de los trabajadores en la actualidad. La Organización Mundial de la Salud (2023) lo define como un estado de preocupación o tensión mental generado por una situación difícil. Diversas investigaciones han demostrado que la exposición prolongada a estas condiciones no sólo repercute en la salud física y mental, sino también en el desempeño laboral, el ausentismo y la rotación de personal dentro de las organizaciones (Bakker & Demerouti, 2017). Aunque gran parte de los estudios se ha enfocado en estas consecuencias, en los últimos años ha surgido un creciente interés por comprender cómo el estrés laboral puede influir en la personalidad de los trabajadores.

Durante muchos años, la personalidad fue considerada una característica relativamente estable a lo largo de la vida adulta. Desde el Modelo de los Cinco Grandes, rasgos como la apertura a la experiencia, la responsabilidad, la extraversión, la amabilidad y el neuroticismo fueron descritos como dimensiones que permanecen estables con el paso del tiempo (Costa & McCrae, 1994a; Roberts & DelVecchio, 2000); sin embargo, investigaciones más recientes han mostrado que la personalidad también puede modificarse a partir de las experiencias de vida, los roles que desempeñan las personas y los contextos en los que se desarrollan (Bleidorn et al., 2018; Roberts et al., 2006).

Por ello, se ha considerado que, dentro del entorno laboral, donde las personas pasan gran parte de su vida adulta, puede influir gradualmente en algunos rasgos de personalidad cuando las condiciones de trabajo resultan desfavorables. Esta relación también puede comprenderse desde la teoría de los rasgos de Gordon Allport, quien plantea que la personalidad está conformada por disposiciones relativamente estables que orientan la manera en que las personas piensan, sienten y actúan; a pesar de lo anterior, estos rasgos no constituyen una estructura completamente rígida, ya que pueden verse influenciados por las experiencias y por las condiciones del entorno (Doremus, 2020).

Con relación a lo anterior, la exposición prolongada al estrés laboral puede favorecer cambios graduales en la forma en que los trabajadores perciben las situaciones, regulan sus emociones y responden a las demandas de su ambiente laboral. En este sentido, Wu (2016) señala que el estrés laboral puede explicarse a partir del modelo Demanda-Control, el cual plantea que el estrés aparece cuando las exigencias del trabajo son elevadas y el trabajador dispone de poco control sobre sus actividades. De modo que, bajo estas condiciones, el ambiente laboral puede influir de manera progresiva en algunos rasgos de personalidad.

A pesar de los avances en el estudio del estrés laboral, la mayoría de las investigaciones se ha centrado en sus efectos sobre la salud física y mental, mientras que la relación entre este fenómeno y los cambios en la personalidad continúa siendo un campo de estudio que requiere mayor evidencia, particularmente desde una revisión sistemática e integradora de lo que la literatura científica ha documentado al respecto. Frente a esto, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué evidencia científica existe sobre la relación entre el estrés laboral crónico y los cambios en los rasgos de personalidad de los trabajadores?

Por ello responder a esta pregunta resulta relevante, ya que permite comprender con mayor profundidad cómo las condiciones laborales pueden influir en

el funcionamiento psicológico de los trabajadores y aporta elementos que pueden contribuir al diseño de estrategias orientadas a la prevención del estrés y a la promoción de ambientes de trabajo más saludables.

Con relación a lo anterior, el presente estudio tiene como objetivo examinar, mediante una investigación documental con enfoque cualitativo y alcance descriptivo, la relación entre el estrés laboral y los cambios en los rasgos de personalidad de los trabajadores desde la teoría de los rasgos de Allport, con el propósito de integrar la evidencia científica disponible y contribuir a una mejor comprensión de este fenómeno.

Objetivo general

- Examinar la influencia del estrés laboral en los rasgos de personalidad de los trabajadores mediante el análisis teórico de la literatura científica desde la perspectiva de Allport y la investigación de Chia-Huei Wu.

Objetivos específicos

- Comprender como se relaciona la experiencia de trabajadores respecto a los cambios identificables en su personalidad asociados con la vivencia del estrés laboral.
- Identificar sí se presentan cambios en los rasgos de personalidad de los trabajadores, asociados al estrés laboral, desde la teoría de los rasgos de Allport mediante la revisión de literatura científica

Marco teórico

Antecedentes del estrés laboral y su relación con los cambios en la personalidad de los trabajadores

Durante la última década, diversas investigaciones han demostrado que la relación entre la personalidad y el estrés laboral es bidireccional. Esto implica que no solo la personalidad del trabajador determina como se desempeñara en el trabajo, sino que, al experimentar jornadas laborales prolongadas junto con niveles de estrés elevados, pueden contribuir a cambios graduales en algunos rasgos de su personalidad.

En este sentido, se ha observado que las condiciones laborales adversas, especialmente aquellas caracterizadas por altos niveles de estrés, pueden influir en dimensiones importantes de la personalidad del trabajador.

Un estudio relevante sobre este tema es el realizado por Wu (2016), quien analizó la relación entre las características del trabajo, el estrés laboral y los cambios en la personalidad a partir del modelo demanda-control laboral. Este estudio se llevó a cabo con trabajadores australianos que fueron seguidos durante cinco años. Los resultados mostraron que el aumento en las demandas de tiempo se relaciona con mayores niveles de estrés laboral y que, posteriormente, este aumento del estrés se asoció con cambios en la personalidad de los participantes.

Los trabajadores tendían a mostrarse más propensos a experimentar un incremento en el neuroticismo, manifestado con mayor irritabilidad, preocupación y emociones negativas, además de una disminución en la extroversión y en el cumplimiento de sus responsabilidades. Estos resultados sugieren que la exposición

prolongada a exigencias laborales altas no solo afecta el bienestar inmediato del trabajador, sino que también puede influir en su manera de pensar, sentir y actuar en diferentes ámbitos de su vida (Wu, 2016).

Los hallazgos de Wu (2016) muestran que las exigencias laborales sostenidas pueden relacionarse con cambios en la personalidad de los trabajadores. En la misma línea, investigaciones posteriores ampliaron esta evidencia al analizar otros factores estresantes presentes en el entorno laboral, como la inseguridad en el empleo.

Por ello, entre los factores que se han asociado con este fenómeno se encuentran la sobrecarga de trabajo, las exigencias de tiempo, la inseguridad laboral, la falta de control sobre las tareas y otras condiciones organizacionales que los trabajadores perciben como estresantes.

Con relación a lo anterior, Wu, Wang, Parker y Griffin (2020) analizaron durante nueve años a más de mil trabajadores australianos y encontraron que la inseguridad laboral crónica se relacionaba con incrementos en el neuroticismo y reducciones en la responsabilidad y amabilidad. Los autores plantean que la exposición constante a situaciones de incertidumbre laboral puede generar modificaciones en los mecanismos psicológicos de autorregulación, lo que puede llevar a que los trabajadores respondan de manera menos adaptativa ante distintas situaciones.

En conjunto, la evidencia presentada permite observar que el estrés laboral no solo repercute en el bienestar psicológico de los trabajadores, sino que también puede asociarse con cambios graduales en diferentes dimensiones de la personalidad, cuando las condiciones estresantes se mantienen durante periodos prolongados. Además, los estudios revisados muestran que factores como la sobrecarga de trabajo, las exigencias de tiempo y la inseguridad laboral pueden influir en la forma en que las personas piensan, sienten y actúan.

Con relación a lo anterior, resulta importante dar seguimiento a esta investigación, ya que, al comprender la relación entre el estrés laboral y la personalidad, permitirá ampliar el conocimiento sobre este fenómeno y generar evidencia que contribuya al diseño de estrategias orientadas a la prevención y promoción de la salud mental en los trabajadores.

Conceptualización General del estrés dentro de la investigación de Wu

En el estudio de Wu (2016), el estrés se conceptualiza como una respuesta derivada de la interacción entre el entorno laboral y la capacidad del trabajador para afrontar las demandas de su empleo. Desde la perspectiva del modelo Demanda-Control, el autor plantea que el estrés laboral surge cuando las exigencias laborales son elevadas y el individuo dispone de escaso control o autonomía para afrontar sus actividades. En este sentido, el estrés no es entendido como una característica personal o un estado aislado, sino como el resultado de la exposición continua a condiciones laborales que requieren un esfuerzo sostenido para responder a las demandas organizacionales.

Wu (2016) explica que las demandas laborales comprenden aspectos como la presión por cumplir objetivos, la carga de trabajo y el ritmo de las actividades; mientras que el control laboral hace referencia a la posibilidad de tomar decisiones, utilizar habilidades propias y ejercer autonomía durante el desempeño de las tareas. De modo que cuando las demandas aumentan y el control disminuye, se incrementa la probabilidad de experimentar estrés de manera persistente. Asimismo, el autor

sostiene que esta experiencia prolongada de estrés constituye un mecanismo mediante el cual el ambiente de trabajo puede influir en cambios graduales de la personalidad.

Desde esta perspectiva, el estrés representa un proceso dinámico que media la relación entre las condiciones laborales y el desarrollo de los rasgos de personalidad. En consecuencia, Wu (2016) propone que la exposición sostenida al estrés laboral no solo afecta el bienestar psicológico inmediato, sino que también puede contribuir a modificaciones relativamente estables en dimensiones del modelo de los Cinco Grandes, particularmente cuando las condiciones de trabajo permanecen desfavorables durante periodos prolongados. De esta manera, el estrés adquiere un papel central como mecanismo explicativo de la influencia que el contexto laboral ejerce sobre la personalidad de los trabajadores.

Conceptualización General del Estrés

Partiendo de la conceptualización de Wu (2016), quien plantea que el estrés constituye una respuesta que emerge de la interacción entre las características del entorno y la capacidad de afrontamiento del individuo frente a las demandas que enfrenta, Lu, Wei y Li (2021) amplían esta perspectiva al señalar que dicha respuesta se activa cuando las personas perciben una situación como amenazante o desafiante para sus recursos de adaptación.

Desde esta visión, los factores estresantes no sólo desencadenan modificaciones fisiológicas inmediatas, sino que también repercuten en el estado emocional, el funcionamiento cognitivo, la resolución de problemas y la conducta social. Los autores afirman que el estrés cumple inicialmente una función adaptativa, pero, cuando las demandas ambientales exceden la capacidad de afrontamiento, se incrementa el malestar psicológico y pueden aparecer dificultades emocionales y sociales.Por ello, estos planteamientos coinciden con la propuesta de Wu (2016) al mostrar que el estrés representa un proceso dinámico originado por el desequilibrio entre las exigencias del entorno y los recursos disponibles para responder eficazmente a ellas.

Perspectiva Fisiológica y Homeostática del Estrés

La propuesta de Wu (2016) puede sustentarse desde la perspectiva fisiológica del estrés, ya que la interacción entre las demandas ambientales y la capacidad de afrontamiento implica necesariamente procesos biológicos de adaptación. En este sentido, Lu, Wei y Li (2021) explican que el estrés surge cuando la homeostasis del organismo es desafiada por demandas internas o externas que sobrepasan determinados umbrales, activando mecanismos fisiológicos y neuroendocrinos dirigidos a restablecer el equilibrio.

Con relación a lo anterior, Agorastos y Chrousos (2022) describen el estrés como un estado de amenaza al equilibrio hemodinámico provocado por desafíos reales o percibidos, cuya función inicial consiste en movilizar recursos biológicos y psicológicos que favorecen la adaptación y la supervivencia. Estas aportaciones respaldan la conceptualización de Wu (2016) al evidenciar que el estrés constituye una respuesta adaptativa del organismo frente a demandas del entorno, aunque su mantenimiento prolongado puede favorecer consecuencias adversas para el bienestar.

Estrés como Proceso Psicobiológico

La perspectiva de Wu (2016), que entiende el estrés como un proceso derivado de la interacción continua entre el individuo y su contexto, es consistente con el enfoque psicobiológico desarrollado por O'Connor, Thayer y Vedhara (2021). Estos autores sostienen que el estrés no debe limitarse a una reacción emocional aislada, sino comprenderse como un proceso dinámico que integra respuestas cognitivas, emocionales, fisiológicas, endocrinas e inmunológicas frente a demandas consideradas relevantes o amenazantes.

Con relación a lo anterior, esta aproximación amplía la propuesta de Wu (2016) al destacar que las respuestas al estrés involucran múltiples sistemas del organismo que interactúan entre sí durante el proceso de adaptación. De modo que, el estrés puede entenderse como un mecanismo complejo mediante el cual las exigencias del entorno generan modificaciones simultáneas en el funcionamiento psicológico y biológico del individuo.

Estrés Adaptativo e Inoculación del Estrés

La conceptualización desarrollada por Wu (2016) también permite comprender que la respuesta de estrés no posee un carácter exclusivamente perjudicial, sino que depende de la intensidad, duración y control que el individuo tenga sobre las demandas ambientales. En concordancia con esta idea, Agorastos y Chrousos (2022) señalan que exposiciones moderadas y controladas a situaciones estresantes pueden fortalecer los recursos de afrontamiento y favorecer procesos adaptativos, principio que sustenta los modelos de inoculación del estrés.

Con relación a lo anterior, el estrés constituye inicialmente un mecanismo funcional que facilita la adaptación ante las exigencias del entorno; sin embargo, cuando las demandas permanecen elevadas y exceden de manera continua la capacidad de respuesta del individuo, dicha función adaptativa puede transformarse en un factor de riesgo para la salud física y mental. Así, este enfoque complementa la propuesta de Wu (2016) al resaltar que el efecto del estrés depende del equilibrio existente entre las demandas ambientales y los recursos disponibles para afrontarlas.

Conceptualización del Estrés Laboral

La conceptualización de Wu (2016) adquiere especial relevancia en el ámbito organizacional al plantear que el estrés laboral surge de la interacción entre las demandas del trabajo y el grado de control que el trabajador posee sobre sus actividades. Además, Lukan (2022) explica que el estrés laboral comprende factores físicos, psicológicos, biológicos y ambientales presentes en el entorno de trabajo que repercuten en el bienestar de los empleados. De modo que, señala que las transformaciones tecnológicas han incrementado la continuidad de las actividades laborales fuera del horario convencional, favoreciendo una mayor exposición a factores estresantes.

De manera similar, Miranda (2025) sostiene que el estrés laboral constituye un fenómeno biopsicosocial y organizacional que aparece cuando las exigencias del trabajo superan los recursos personales e institucionales disponibles para afrontarlas. En conjunto, estas aportaciones fortalecen el planteamiento de Wu (2016) al

evidenciar que el estrés laboral es consecuencia del desequilibrio entre las demandas del entorno laboral y la capacidad de respuesta del trabajador.

Manifestaciones Biopsicosociales del Estrés Laboral

A partir de la propuesta de Wu (2016), el estrés laboral puede comprenderse como un proceso que trasciende la experiencia subjetiva del trabajador y se manifiesta en diferentes dimensiones de su funcionamiento. Cuando las demandas laborales permanecen elevadas y los recursos de afrontamiento resultan insuficientes, se desencadenan respuestas biológicas orientadas a favorecer la adaptación; no obstante, su mantenimiento prolongado puede generar alteraciones en la salud física. Paralelamente, estas condiciones repercuten en el plano psicológico mediante ansiedad, irritabilidad, fatiga y dificultades de concentración, mientras que en el ámbito social y organizacional favorecen conflictos interpersonales, disminución del compromiso laboral y deterioro del clima de trabajo. Además, las manifestaciones biopsicosociales del estrés respaldan la concepción de Wu (2016) de que la exposición continua a condiciones laborales demandantes constituye un proceso que afecta a la vez el bienestar y funcionamiento del individuo.

Factores Asociados al Estrés Laboral

La explicación propuesta por Wu (2016) encuentra respaldo directo en la evidencia reciente sobre los factores asociados al estrés laboral. El autor sostiene que el estrés emerge cuando las demandas del trabajo exceden el grado de control y los recursos disponibles para afrontarlas.

Con relación a lo anterior, Lukan *et al.* (2022) afirman que este fenómeno aparece cuando las exigencias laborales son percibidas como superiores a las capacidades del trabajador para responder eficazmente, situación favorecida por factores como la sobrecarga de tareas, la presión temporal, las demandas emocionales y las condiciones organizacionales. Asimismo, elementos como la escasa autonomía, la falta de reconocimiento y los conflictos laborales intensifican esta percepción de desequilibrio, generando respuestas psicológicas y fisiológicas que afectan tanto al trabajador como al funcionamiento de la organización.

Por ello, estos hallazgos reafirman la conceptualización de Wu (2016) al señalar que el estrés laboral constituye el resultado de la interacción persistente entre elevadas demandas del entorno y recursos insuficientes para afrontarlas.

La Personalidad

De acuerdo con la APA (American Psychological Association) (s.f.) la personalidad es la configuración duradera de características y comportamientos que conforman la adaptación única de un individuo a la vida, incluyendo rasgos principales, intereses, motivaciones, valores, autoconcepto, habilidades y patrones emocionales. La personalidad se considera generalmente una integración o totalidad compleja y dinámica, moldeada por múltiples fuerzas, incluyendo tendencias hereditarias y constitucionales; maduración física; educación temprana; identificación con individuos y grupos significativos; valores y roles condicionados culturalmente; y experiencias y relaciones cruciales.

Conceptualización de la Personalidad Desde la Psicología

La personalidad permite identificar la manera en que las personas perciben, interpretan y responden a las demandas de su entorno. Dentro de la psicología existen diversas aproximaciones teóricas que buscan abarcar este tema. De modo que es necesario retomar la aportación desarrollada por Gordon Allport, quien define la personalidad como la organización dinámica de los sistemas psicofísicos del individuo que determinan sus formas características de pensar, sentir y actuar.

Desde esta perspectiva, la personalidad no representa una estructura rígida e inmutable, sino un sistema organizado de características relativamente estables que orientan la conducta de cada persona y permiten diferenciarla de las demás (Doremus, 2020).

Teoría de los Rasgos de Personalidad de Allport

Debido a que las personas no responden de manera uniforme frente a las demandas del entorno, resulta necesario comprender las características individuales que explican estas diferencias. En este sentido, Gordon Allport propone la teoría de los rasgos, que permite comprender la personalidad como un sistema organizado que mantiene continuidad a lo largo del tiempo sin dejar de interactuar con las experiencias del individuo.

Con relación a lo anterior, Allport (1961) plantea que la personalidad constituye una organización dinámica de sistemas psicofísicos, por lo que sus componentes no permanecen completamente estáticos, sino que se integran y reorganizan conforme la persona enfrenta nuevas circunstancias durante su desarrollo.

Por ello, los rasgos representan predisposiciones relativamente estables que orientan la forma habitual de percibir, interpretar y responder al entorno; sin embargo, su manifestación depende tanto de la importancia del rasgo dentro de la estructura de la personalidad como de las características de la situación en la que se encuentra el individuo.

Al abarcar los rasgos, es necesario partir desde los rasgos cardinales, estos tienden a dominar gran parte de la conducta. Por otro lado, los rasgos centrales describen los patrones más consistentes de la personalidad y los rasgos secundarios poseen un carácter más contextual, ya que suelen hacerse evidentes únicamente ante determinados intereses, preferencias, personas o condiciones ambientales específicas (Doremus, 2020).

Esta diferenciación permite entender que la conducta humana no es completamente uniforme, sino que puede variar de acuerdo con las experiencias que enfrenta cada individuo sin que ello implique una modificación inmediata de su personalidad. Desde esta perspectiva, Allport reconoce que el ambiente desempeña un papel relevante en la expresión de los rasgos, pues determinadas circunstancias favorecen que algunas disposiciones se manifiesten con mayor intensidad que otras. Por ello, la personalidad debe entenderse como una estructura organizada que conserva cierta estabilidad, pero cuya naturaleza dinámica permite que las experiencias influyan en la forma en que los rasgos se expresan y se articulan durante el curso de la vida, manteniendo la individualidad que caracteriza a cada persona (Doremus, 2020).

Modelos Contemporáneos de Personalidad

Actualmente, las investigaciones sobre personalidad siguen desarrollándose a partir de modelos basados en rasgos. Entre ellos destaca el Modelo de los Cinco Grandes Factores. Este propone que la personalidad puede describirse mediante cinco dimensiones: apertura a la experiencia, responsabilidad, extraversión, amabilidad y neuroticismo; este último ha adquirido especial relevancia en el estudio del estrés laboral debido a que se relaciona con una mayor tendencia a experimentar emociones negativas, preocupación, inseguridad y vulnerabilidad psicológica ante situaciones adversas (Doremus, 2020).

Con relación a lo anterior, la personalidad es relevante para comprender las diferencias individuales en el modo en que los trabajadores enfrentan las exigencias de su entorno laboral e identificar cómo se presentan consecuencias en el propio trabajador (Doremus, 2020).

Relación entre estrés y personalidad

Desde la teoría de los rasgos desarrollada por Gordon Allport, la personalidad constituye una organización dinámica de sistemas psicofísicos que orienta la forma característica en que cada individuo percibe, interpreta y responde a las experiencias del entorno (Doremus, 2020). Esta concepción permite comprender que las diferencias individuales influyen en la manera en que las personas afrontan las demandas ambientales, ya que los rasgos predisponen determinados patrones de pensamiento, emoción y conducta.

Con relación a lo anterior, Harvey *et al.* (2017) señalan que el estrés y la personalidad mantienen una relación bidireccional, debido a que ciertos rasgos pueden incrementar o disminuir la vulnerabilidad frente a los factores estresantes presentes en el trabajo, mientras que la exposición prolongada al estrés puede repercutir en la estabilidad emocional, la percepción de sí mismo y los patrones habituales de comportamiento. De manera que la evidencia contemporánea amplía la propuesta de Allport al mostrar cómo las diferencias individuales descritas por la teoría de los rasgos se reflejan en la forma en que las personas afrontan las exigencias del contexto laboral.

La propuesta de Allport también sostiene que, aunque los rasgos presentan una relativa estabilidad, cada uno de ellos influye de manera distinta en la respuesta del individuo ante diversas situaciones (Doremus, 2020). Desde esta perspectiva, Harvey *et al.* (2017) encontraron que las personas con elevados niveles de neuroticismo tienden a interpretar con mayor facilidad las situaciones como amenazantes o difíciles de controlar, mientras que rasgos como la responsabilidad y la estabilidad emocional favorecen una adaptación más eficaz frente a las demandas laborales.

Por ello, estos hallazgos respaldan la idea de que los rasgos de personalidad orientan la evaluación que cada individuo realiza del entorno y, en consecuencia, las estrategias que emplea para afrontar situaciones potencialmente estresantes. De tal forma que, la naturaleza dinámica de la personalidad propuesta por Allport permite comprender que la interacción continua con el ambiente favorece distintas formas de expresión de los rasgos según las experiencias vividas por el individuo (Doremus, 2020).

En este sentido, Harvey *et al.* (2017) señalan que la exposición prolongada a condiciones laborales adversas, como la sobrecarga de trabajo, la falta de control, la inseguridad laboral y la ausencia de apoyo social, puede acompañarse de irritabilidad, agotamiento emocional, disminución de la tolerancia a la frustración, dificultades en las relaciones interpersonales y una percepción negativa de las propias capacidades.

Con relación a lo anterior, estas manifestaciones evidencian cómo las experiencias ambientales pueden influir en la expresión conductual y emocional de la personalidad sin perder de vista la organización relativamente estable descrita por Allport.

La teoría de los rasgos plantea que la personalidad mantiene continuidad a lo largo del tiempo, aunque su expresión puede verse modulada por las circunstancias y experiencias significativas del individuo (Doremus, 2020). De manera que, la evidencia científica indica que la exposición persistente al estrés laboral puede favorecer patrones conductuales y emocionales menos adaptativos, particularmente cuando las demandas del entorno permanecen durante largos periodos (Harvey *et al.,* 2017).

Por ello, la propuesta teórica de Allport proporciona un marco conceptual que permite comprender por qué la personalidad conserva una base relativamente estable y, al mismo tiempo, puede expresar modificaciones en función de la interacción constante entre el individuo y su contexto.

Consecuencias del estrés laboral

Desde la perspectiva de Gordon Allport, la personalidad representa una organización dinámica mediante la cual el individuo se adapta continuamente a las demandas de su ambiente (Doremus, 2020). De manera que cuando las condiciones laborales exceden de forma persistente los recursos personales para afrontarlas, dicho proceso adaptativo puede verse comprometido, repercutiendo en el bienestar psicológico.

Con relación a lo anterior, Harvey *et al.* (2017) señalan que la exposición continua a demandas laborales elevadas, combinada con recursos insuficientes para responder a ellas, constituye uno de los principales factores asociados con el desarrollo de alteraciones en la salud mental. De modo que, la evidencia empírica complementa la propuesta de Allport al mostrar que las experiencias ambientales sostenidas pueden afectar el funcionamiento psicológico del individuo

Consecuencias del estrés laboral en la salud física y la seguridad.

Desde la propuesta de Allport, la adaptación del individuo al ambiente depende de la interacción constante entre sus disposiciones personales y las demandas del contexto (Doremus, 2020). De modo que cuando esta interacción se mantiene bajo condiciones de estrés intenso y prolongado, no sólo pueden presentarse repercusiones psicológicas, sino también consecuencias sobre el funcionamiento físico y la conducta.

Hasan *et al.* (2025) encontraron que los trabajadores expuestos a elevados niveles de estrés presentan mayor riesgo de sufrir accidentes laborales debido a la disminución de la atención, el deterioro en la toma de decisiones y las dificultades para cumplir los protocolos de seguridad. Asimismo, los autores reportan que la

exposición prolongada al estrés laboral puede reducir la esperanza de vida saludable entre 1.7 y 2.8 años en personas de mediana edad.

Con relación a lo anterior, estos hallazgos amplían la comprensión de la adaptación propuesta por Allport, al evidenciar que las demandas ambientales sostenidas no solo repercuten sobre el bienestar psicológico, sino también sobre la salud física, la seguridad ocupacional y el funcionamiento integral del individuo.

Metodología

El presente estudio se enmarca en una investigación documental con enfoque cualitativo de tipo descriptivo, cuyo propósito es analizar si se presentan cambios en los rasgos de personalidad de los trabajadores asociados al estrés laboral, desde la teoría de los rasgos de Allport, mediante la revisión de literatura científica. Se eligió este enfoque porque permite comprender cómo distintos autores han explicado la relación entre el estrés laboral y los cambios que pueden presentarse en la personalidad de los trabajadores, integrando la evidencia disponible sobre este fenómeno.

La investigación descriptiva, desde un enfoque cualitativo, se centra en describir de manera detallada un fenómeno a partir de la información disponible sobre él. De acuerdo con Guevara *et al.* (como se citó en Valle *et al.,* 2022) este tipo de investigación busca conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes mediante la descripción de actividades, procesos y personas, sin establecer relaciones causales entre los fenómenos estudiados. En esa línea, Sandelowski (como se citó en Valle *et al.*, 2022) señala que la investigación cualitativa descriptiva procura mantenerse cercana a la información obtenida para representar el fenómeno tal como ha sido reportado.

La investigación documental se basa en la recopilación, selección y análisis de información proveniente de artículos científicos, libros y otras fuentes académicas especializadas relacionadas con el estrés laboral, la personalidad y los efectos psicológicos derivados de las condiciones de trabajo. Según Alfonso (como se citó en Morales, 2003), la investigación documental es un procedimiento científico que comprende un proceso sistemático de búsqueda, organización y análisis de información obtenida de documentos impresos, electrónicos y audiovisuales. Este tipo de investigación permite reunir diferentes aportaciones teóricas y empíricas para ofrecer una visión más amplia del fenómeno de estudio.

El presente estudio busca identificar y analizar los principales hallazgos reportados en la literatura científica sobre la relación del estrés laboral en cambios de la personalidad de los trabajadores desde la teoría de los rasgos de Allport. También pretende describir las condiciones laborales que se asocian con este fenómeno. Todo ello contribuirá a una mejor comprensión de la relación entre el estrés laboral y los cambios en la personalidad, proporcionando una base teórica para futuras investigaciones sobre esta problemática.

Procedimiento

El procedimiento de esta investigación se llevó a cabo mediante un proceso sistemático de búsqueda, organización y análisis de información, característico de la investigación documental. Para ello, el desarrollo del estudio se organizó en tres fases.

En la primera fase se realizó una búsqueda documental mediante Google Académico y la base de datos EBSCOhost. Asimismo, se consultaron directamente revistas y editoriales científicas como *PLOS ONE*, *BMC Public Health*, *Occupational and Environmental Medicine*, *Journal of Vocational Behavior*, *European Journal of Epidemiology*, *Cell Stress* y *Annual Review of Psychology*, con el propósito de localizar estudios relacionados con el tema de investigación. Para localizar la literatura científica se utilizaron descriptores tanto en español como en inglés, tales como estrés laboral, personalidad, rasgos de personalidad, teoría de los rasgos de Allport, Modelo de los Cinco Grandes y cambios en la personalidad.

Posteriormente, se establecieron criterios para la selección de las fuentes de información. Se incluyeron artículos científicos y capítulos de libro publicados en revistas arbitradas que abordaran la relación entre el estrés laboral y los cambios en la personalidad de los trabajadores. Asimismo, se excluyeron documentos de divulgación, publicaciones sin respaldo científico y aquellas fuentes que no aportaban información relevante para responder al objetivo de la investigación.

Finalmente, la información recopilada fue organizada y analizada mediante un enfoque cualitativo descriptivo, el cual permitió interpretar la evidencia reportada en la literatura. Para ello, la información se clasificó en categorías temáticas y se realizó un análisis comparativo para identificar coincidencias, diferencias y patrones entre los estudios revisados.

Consideraciones éticas

Al tratarse de una investigación documental, no fue necesaria la participación directa de personas ni la aplicación de instrumentos para la recolección de datos. Sin embargo, se respetaron los principios éticos de la investigación mediante la correcta citación de las fuentes consultadas, de acuerdo con las normas APA (7.ª edición).

Análisis

La literatura revisada coincide en que la exposición prolongada a condiciones laborales estresantes puede relacionarse con cambios en la personalidad de los trabajadores. Tanto Wu (2016) como Wu, Wang, Parker y Griffin (2020) señalan que el estrés laboral no solo afecta el bienestar psicológico de manera inmediata, sino que también puede asociarse con cambios graduales en algunos rasgos de la personalidad.

Ambos estudios encontraron un incremento en el neuroticismo y una disminución en la responsabilidad, lo que indica que los trabajadores pueden presentar una mayor tendencia a experimentar emociones negativas, dificultades para afrontar las demandas del trabajo y un menor compromiso con sus responsabilidades. Aunque cada investigación analizó diferentes factores estresantes, como las exigencias de tiempo y la inseguridad laboral, ambas coinciden en que la permanencia de estas condiciones puede influir en la forma en que las personas piensan, sienten y actúan.

Por otra parte, la teoría de Allport entiende la personalidad como una organización dinámica de características psicofísicas que hace único a cada individuo y que se desarrolla a partir de la interacción constante entre la persona y su entorno. En

cambio, el Modelo de los Cinco Grandes concibe la personalidad como un conjunto de cinco dimensiones que permiten describir y comparar las diferencias individuales entre las personas. La principal diferencia entre ambos enfoques es que Allport se interesa por comprender las características propias de cada individuo, mientras que el Modelo de los Cinco Grandes busca identificar patrones que puedan observarse en la población, sin embargo, esta diferencia no significa que ambos enfoques sean opuestos.

En la presente investigación se adopta la teoría de Allport como marco conceptual porque permite comprender la personalidad como un proceso dinámico que puede verse influido por las experiencias de vida. Al mismo tiempo, se consideran los aportes del Modelo de los Cinco Grandes debido a que ha sido la herramienta utilizada en gran parte de las investigaciones empíricas para evaluar los cambios en la personalidad asociados con el estrés laboral. De esta forma, ambos enfoques aportan elementos que amplían el análisis del fenómeno de estudio.

Desde esta perspectiva, los resultados obtenidos por Wu (2016) y Wu *et al.* (2020) no contradicen la teoría de Allport. Si bien este autor plantea que la personalidad mantiene cierta estabilidad a lo largo del tiempo, también reconoce que esta se desarrolla mediante la interacción entre la persona y su entorno. Por ello, es posible comprender que la exposición prolongada al estrés laboral favorezca cambios graduales en algunos rasgos de la personalidad sin que esto implique una transformación completa del individuo. Más bien, estos cambios pueden entenderse como parte del proceso de adaptación que experimentan las personas frente a las condiciones de su entorno.

En conjunto, la literatura revisada muestra que el estrés laboral puede afectar el bienestar psicológico y relacionarse con cambios en la personalidad cuando las condiciones estresantes se mantienen durante periodos prolongados. No obstante, la mayoría de los estudios se ha realizado en contextos internacionales y ha analizado factores específicos, como las demandas de tiempo o la inseguridad laboral, por lo que aún es necesario ampliar el conocimiento sobre este fenómeno desde otras perspectivas.

Conclusión

Se concluye que el estrés laboral constituye un fenómeno complejo que trasciende los efectos inmediatos sobre la salud física y psicológica de los trabajadores, pues también puede influir en aspectos fundamentales de su personalidad. La evidencia científica revisada sugiere que la exposición prolongada a condiciones laborales adversas, como la sobrecarga de trabajo, las exigencias de tiempo y la inseguridad laboral, se relaciona con cambios graduales en determinados rasgos de personalidad, particularmente con un aumento del neuroticismo y una disminución de la responsabilidad.

Los hallazgos de Chia-Huei Wu permiten comprender que la personalidad no debe concebirse únicamente como una estructura rígida e inmutable, sino como un sistema susceptible de experimentar cambios cuando los individuos se enfrentan durante largos periodos a experiencias laborales estresantes. Esta perspectiva coincide con la teoría de Allport, la cual plantea que la personalidad es una organización dinámica que se construye y transforma mediante la interacción constante entre la persona y su entorno.

Asimismo, el análisis evidencia que existe una relación bidireccional entre estrés laboral y personalidad. Por una parte, ciertos rasgos de personalidad pueden influir en la manera en que los individuos perciben y afrontan las demandas laborales; por otra, las experiencias estresantes repetidas pueden contribuir a cambios graduales de dichos rasgos. Este planteamiento cuestiona la visión tradicional de la personalidad como una característica completamente estable durante la adultez y destaca la importancia de considerar los factores contextuales y organizacionales en su desarrollo.

La integración de la teoría de Allport con el Modelo de los Cinco Grandes permitió comprender el fenómeno desde dos perspectivas complementarias. Mientras que Allport proporciona una explicación profunda sobre la singularidad y el carácter dinámico de la personalidad, el Modelo de los Cinco Grandes ofrece una herramienta empírica ampliamente validada para identificar y medir los cambios que experimentan los individuos ante la exposición prolongada al estrés laboral.

Finalmente, se concluye que el estrés laboral no solo representa un riesgo para la salud ocupacional y el desempeño organizacional, sino que también puede tener implicaciones significativas en el desarrollo y mantenimiento de características personales que influyen en la calidad de vida, las relaciones interpersonales y la adaptación de los trabajadores a diferentes contextos sociales y profesionales. Por ello, su prevención y adecuada gestión deben considerarse una prioridad tanto para las organizaciones como para los profesionales de la salud y del comportamiento humano.

Recomendaciones

- Implementar programas de prevención y manejo del estrés laboral dentro de las organizaciones, orientados a la promoción del bienestar psicológico, la regulación emocional y el fortalecimiento de estrategias de afrontamiento saludables.
- Diseñar entornos laborales más saludables, reduciendo factores de riesgo psicosocial como la sobrecarga laboral, la presión excesiva por el tiempo, la ambigüedad de roles y la inseguridad laboral, con el fin de disminuir la exposición prolongada al estrés.
- Incorporar evaluaciones periódicas de los riesgos psicosociales, utilizando instrumentos validados que permitan identificar tempranamente niveles elevados de estrés y posibles afectaciones en el bienestar de los trabajadores.
- Promover una cultura organizacional basada en el apoyo social, la comunicación efectiva y el reconocimiento laboral, ya que estos factores pueden actuar como elementos protectores frente al estrés y sus consecuencias psicológicas.
- Fomentar la capacitación en habilidades socioemocionales, incluyendo inteligencia emocional, resiliencia, manejo del tiempo y resolución de problemas, para fortalecer los recursos personales de los trabajadores ante situaciones de alta demanda.
- Realizar investigaciones longitudinales adicionales que permitan analizar con mayor profundidad la relación entre estrés laboral y cambios en la personalidad, considerando variables como edad, género, sector laboral, nivel jerárquico y contexto cultural.

Ampliar el estudio de otros rasgos de personalidad además del neuroticismo y la responsabilidad, con la finalidad de comprender de manera más integral cómo el estrés laboral puede influir en las diferentes dimensiones propuestas por el Modelo de los Cinco Grandes.

- Favorecer la colaboración entre psicólogos organizacionales, profesionales de recursos humanos y directivos, para diseñar estrategias de intervención basadas en evidencia científica que contribuyan tanto al bienestar de los empleados como a la productividad organizacional.
- Integrar la perspectiva de la personalidad en los programas de salud ocupacional, reconociendo que las experiencias laborales pueden influir en el desarrollo de características psicológicas relativamente estables y que estas, a su vez, afectan la capacidad de adaptación del trabajador.
- Impulsar políticas públicas y empresariales orientadas a la salud mental en el trabajo, considerando que la prevención del estrés laboral no solo beneficia a los individuos, sino que también repercute positivamente en la eficiencia, sostenibilidad y competitividad de las organizaciones.

Referencias

Agorastos, A., & Chrousos, G. P. (2022). The neuroendocrinology of stress: The stress-related continuum of chronic disease development. Molecular Psychiatry, 27(1), 502–513. https://doi.org/10.1038/s41380-021-01224-9

American Psychological Association. (s.f.). Personality. In APA dictionary of psychology. Retrieved June 20, 2018. https://dictionary.apa.org/personality

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. Journal of Occupational Health Psychology, 22(3), 273-285. https://doi.org/10.1037/ocp0000056

Behavioral and psychological responses to stress | Health and Medicine | Research Starters | EBSCO Research. (s. f.). EBSCO. https://www.ebsco.com/research-starters/health-and-medicine/behavioral-and-psychological-responses-stress#full-article

Bleidorn, W., Hopwood, C. J., & Lucas, R. E. (2018). Life events and personality trait change. Journal of Personality, 86(1), 83-96. https://doi.org/10.1111/jopy.12286

Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1994a). Set like plaster? Evidence for the stability of adult personality En T. F. Heatherton & J. L. Weinberger (Eds.), Can personality change? (pp. 21-40). American Psychological Association.

Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1994 b). Stability and change in personality from adolescence through adulthood. En C. F. Halverson Jr., G. A. Kohnstamm, & R. P. Martin (Eds.), The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood (pp. 139–150). Lawrence Erlbaum Associates.

Doremus, C. F. (2020). Trait Theory of Allport. The Wiley Encyclopedia Of Personality And Individual Differences, 413-416. https://doi.org/10.1002/9781119547143.ch69

Harvey, S. B., Modini, M., Joyce, S., Milligan-Saville, J. S., Tan, L., Mykletun, A., Bryant, R. A., Christensen, H., & Mitchell, P. B. (2017). Can work make you mentally ill? A systematic meta-review of work-related risk factors for common mental health problems. Occupational and Environmental Medicine, 74(4), 301–310.

Hasan MJ, Sultana J, Ahmed S., Momen S. (2025) Early detection of occupational stress: Enhancing workplace safety with machine learning and large language models. PLoSOne20(6):e0323265. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0323265

Lu, S., Wei, F., & Li, G. (2021). The evolution of the concept of stress and the framework of the stress system. Cell Stress, 5(6), 76–85. https://doi.org/10.15698/cst2021.06.250

Lukan, J., Bolliger, L., Pauwels, N. S., Luštrek, M., De Bacquer, D., & Clays, E. (2022). Work environment risk factors causing day-to-day stress in occupational settings: A systematic review. BMC Public Health, 22(1), 240. https://doi.org/10.1186/s12889-021-12354-8

Miranda Liogon, A. (2025). Estrés laboral y su incidencia en el personal de las instituciones gubernamentales de Sonora (México): análisis jurídico y psicosocial desde la Ley Federal del

Trabajo. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(5), 9345-9366. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20265

Morales, O. A. (2003). Fundamentos de la investigación documental y la monografía. En N. Espinoza y Á. Rincón (Eds.), Manual para la elaboración y presentación de la monografía (pp. 1-20). Universidad de Los Andes, Facultad de Odontología. http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16490/1/fundamentos_investigacion.pdf

O'Connor, D. B., Thayer, J. F., & Vedhara, K. (2021). Stress and health: A review of psychobiological processes. Annual Review of Psychology, 72, 663–688. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-062520-122331

Occupational stress | Business and Management | Research Starters | EBSCO Research. (s. f.-b). EBSCO. https://www.ebsco.com/research-starters/business-and-management/occupational-stress#full-article

Organización Mundial de la Salud. (2023). Estrés. https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/stress

Roberts, B. W., & DelVecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. Psychological Bulletin, 126(1), 3–25. https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.1.3

Valle, A., Manrique, L., & Revilla, D. (2022, 1 marzo). La Investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación. https://repositorio.pucp.edu.pe/items/b5d6a4d5-9f3f-4e26-89da-1531725f3931

Workplace issues and mental health | Psychology | Research Starters | EBSCO Research. (s. f.). EBSCO. https://www.ebsco.com/research-starters/psychology/workplace-issues-and-mental-health

Wu, C.-H (2016). Personality change via work: A job demand–control model of Big-five personality changes. Journal Of Vocational Behavior, 92, 157-166. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.12.001

Wu, C.-H., Wang, Y., Parker, S. K., & Griffin, M. A. (2020). Effects of chronic job insecurity on. Big Five personality change.Journal of Applied Psychology, 105(11), 1308–1326. https://doi.org/10.1037/apl0000488

Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica
Volumen 16 | Número 31 | Enero-Junio 2026 | ISSN: 2007-9419

Impacto de la psicoterapia Gestalt en el bienestar psicológico durante una crisis vital por divorcio: estudio de caso único

Impact of Gestalt Psychotherapy on Psychological Well-Being During a Life Crisis Due to Divorce: A Single Case Study

Valeria Velázquez Canales[1]
Psicoterapeuta, Centro Humanístico Integral, Durango, México.
Nohemma Carrillo Soto
Psicoterapeuta, Centro Humanístico Integral, Durango, México.

Correspondencia
valeriavelazquezcanales@gmail.com[1]

Resumen
Se trata del caso de una persona adulta que acude a proceso psicoterapéutico en el contexto de una separación de pareja y un divorcio. En las primeras sesiones se pudieron ver emociones relacionadas con la tristeza, confusión, enojo y dificultad para acomodarse a los cambios que estaba viviendo. De ahí el interés del trabajo, revisar cómo fue modificándose su bienestar psicológico en el transcurso del acompañamiento desde la psicoterapia Gestalt. El estudio se planteó como un caso único. Dos elementos fueron tenidos en cuenta para su análisis: por un lado, los registros elaborados al finalizar cada sesión, donde se anotó el estado emocional, el tema trabajado, las interrupciones del contacto, los temas pendientes, los experimentos realizados y la tarea terapéutica; y por otro, los puntajes de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (1989), aplicada al comienzo y al final del proceso. Al cabo de seis meses de sesiones semanales, el puntaje total de bienestar psicológico pasó de 123 puntos a 154 puntos. Los cambios más significativos fueron en autoaceptación y desarrollo personal, seguidos de relaciones positivas y autonomía. Estos avances, a partir de los registros de sesión, están relacionados con una mayor conciencia emocional, reconocimiento de necesidades personales y elaboración de la experiencia de divorcio. Se infiere que la psicoterapia Gestalt favoreció un proceso de integración personal y construcción de nuevos significados frente a la crisis vivida.
Palabras clave
Psicoterapia Gestalt, bienestar psicológico, divorcio, crisis vital, estudio de caso.

Abstract
The case presented corresponds to an adult who began a psychotherapeutic process while going through a couple separation and divorce. From the first sessions, emotions related to sadness, confusion, anger, and difficulty adjusting to the changes being experienced were observed. Therefore, the purpose of this study was to review how the participant's psychological well-being changed during the accompaniment provided through Gestalt psychotherapy. The study was approached as a single case study. Two elements were considered for the analysis: first, the records completed at the end of each session, where the emotional state, the topic addressed, contact interruptions, unfinished business, therapeutic experiments, and assigned tasks were documented; and second, the scores obtained from Ryff's Psychological Well-Being Scale (1989), applied at the beginning and at the end of the process. After six months of weekly sessions, the total psychological well-being score increased from 123 to 154 points. The most noticeable changes were found in self-acceptance and personal growth, followed by positive relations and autonomy. Based on the session records, these improvements are associated with greater emotional awareness, recognition of personal needs, and elaboration of the divorce experience. It is concluded that Gestalt psychotherapy favored a process of personal integration and the construction of new meanings in response to the crisis experienced.
Keywords
Gestalt psychotherapy, psychological well-being, divorce, life crisis, case study.
Doi: https://doi.org/10.56342/recip.vol16.n31.2026.83

Recibido:12 de junio de 2026 Aprobado: 20 de septiembre de 2026

Introducción

Hablar de bienestar psicológico, es hablar de una búsqueda que acompaña al ser humano a lo largo de toda su vida: sentirse en paz consigo mismo, encontrar sentido a lo que vive y poder relacionarse de una manera más sana con los demás y con su propia historia. Esta búsqueda siempre ha estado presente, pero hoy parece más difícil, porque muchos viven en medio de exigencias, cambios, pérdidas, rupturas y situaciones que pueden hacerlos sentirse confundidos o desorganizados interiormente. De ahí nace la necesidad de contar con un espacio psicoterapéutico. La terapia puede ser un espacio seguro en el que la persona se permite detenerse, escucharse y ver con más claridad lo que está viviendo.

En este sentido, se presenta un caso clínico atendido desde la psicoterapia Gestalt, con el objetivo de conocer cómo puede favorecer este enfoque el bienestar psicológico de una persona adulta que vive una etapa de crisis personal. En el proceso terapéutico se puede ver cómo la persona empieza a percibir lo que siente, a darse cuenta de lo que le está pasando en el momento presente y, poco a poco, a asumir una mayor responsabilidad sobre su vida. Estos son aspectos centrales en la psicoterapia Gestalt, ya que permiten que el consultante se acerque a sí mismo con más conciencia, mayor aceptación y mejores recursos para afrontar su realidad.

El presente documento muestra el fundamento teórico de la psicoterapia Gestalt, la metodología empleada, el análisis del caso y las conclusiones a las que se llegó con el proceso. Se trata no sólo de repasar conceptos sino de mostrar cómo la teoría adquiere sentido al encontrarse con la experiencia viva del consultorio, con la historia concreta de una persona que trata de reconstruirse desde sí misma.

Contextualización y planteamiento del problema

En la vida adulta, las personas pueden enfrentar crisis vitales derivadas de pérdidas, rupturas afectivas o eventos significativos que alteran su estabilidad emocional y su sentido de bienestar. Estas experiencias suelen generar estados de desorganización interna, ansiedad, tristeza y dificultad para regular las emociones, afectando el contacto consigo mismo y con el entorno.

Cuando el individuo deja de escucharse y reconocerse, se produce una desconexión interna que limita su capacidad para identificar y satisfacer sus necesidades emocionales, sociales y personales. En muchos casos, el malestar no es atendido oportunamente, lo que favorece la instauración de mecanismos defensivos que permiten continuar con la vida cotidiana, pero que impiden una vivencia plena y consciente.

Desde el enfoque humanista, particularmente desde la psicoterapia Gestalt, el bienestar psicológico se comprende como un proceso dinámico de autorregulación, conciencia y responsabilidad personal. La ausencia de acompañamiento terapéutico puede contribuir a la cronificación del malestar, mientras que una intervención centrada en la experiencia favorece la integración emocional y el restablecimiento del equilibrio interno.

Preguntas de investigación

Pregunta rectora.

- ¿De qué manera impacta la psicoterapia Gestalt en el logro del bienestar psicológico integral en un paciente adulto?

Preguntas específicas.

- ¿Cómo el paciente cubre sus necesidades emocionales, sociales y físicas?
- ¿Qué técnicas de actividades facilitan la integración para un bienestar en la persona?
- ¿Cómo acompañar al paciente para lograr su propia calma?

Objetivos de investigación

Objetivo general.

- Analizar el impacto de la psicoterapia Gestalt en la regulación emocional y el bienestar psicológico de un paciente adulto.

Objetivos específicos.

- Identificar cómo el paciente cubre sus necesidades emocionales, sociales y físicas.
- Desarrollar técnicas gestálticas que faciliten la integración personal.
- Acompañar al paciente en la construcción de su propia calma y equilibrio interno.

Marco referencial

El concepto de bienestar ha evolucionado de manera progresiva a lo largo de la historia. En sus primeras aproximaciones, se vinculaba principalmente con condiciones materiales de subsistencia. Sin embargo, a partir de los grandes conflictos sociales y económicos del siglo XX, como la Gran Depresión y la Segunda Guerra Mundial, surge una comprensión más amplia del bienestar, integrando aspectos sociales, económicos y psicológicos.

El Estado de Bienestar surge como una respuesta estructural a dichas crisis, promoviendo el acceso a la salud, la educación, la seguridad social y el empleo digno. No obstante, con el tiempo se evidenció que estas condiciones externas, aunque necesarias, no garantizan por sí mismas un bienestar integral, ya que el ser humano también requiere de equilibrio emocional, sentido personal y autorrealización.

Desde esta perspectiva, el bienestar comienza a entenderse como un fenómeno multidimensional, en el que convergen factores externos e internos, sociales e individuales, materiales y emocionales.

Bienestar psicológico y desarrollo humano.

El bienestar psicológico se relaciona directamente con la manera en que la persona se percibe a sí misma, se vincula con los demás y enfrenta las demandas de la vida cotidiana (Ryff, 1989). Diversos estudios (Marmot, *et al.*, 1997; Ryff & Singer, 2008); Schmitt, *et al.*, 201) han demostrado que factores como la calidad de las relaciones tempranas, el nivel educativo, la percepción de apoyo social y la ausencia de discriminación influyen significativamente en la percepción de bienestar.

Autores como Ryff (1989) han propuesto modelos que incluyen dimensiones como la autoaceptación, las relaciones positivas, la autonomía, el dominio del entorno, el propósito en la vida y el crecimiento personal. Estas dimensiones permiten evaluar el bienestar más allá de la ausencia de malestar, centrándose en el desarrollo pleno del individuo.

Desde una mirada humanista, el bienestar no es un estado estático, sino un proceso dinámico que se construye a lo largo de la vida, mediante la conciencia, la responsabilidad y la capacidad de adaptación creativa (Ryff & Singer, 2008).

López (2019) analiza la evolución de los conceptos de bienestar y desarrollo, señalando que ambos han transitado de una visión centrada únicamente en condiciones materiales a una comprensión más amplia del bien vivir. Desde esta perspectiva, el bienestar se concibe como un proceso dinámico que integra dimensiones subjetivas, sociales y culturales, donde el desarrollo humano no se limita al crecimiento económico, sino a la posibilidad de vivir con sentido, autonomía y calidad de vida.

El autor destaca que el bienestar está estrechamente vinculado con la capacidad de las personas para adaptarse a su contexto, satisfacer sus necesidades y participar activamente en su propio desarrollo. Esta visión resulta congruente con los enfoques humanistas, los cuales priorizan la experiencia subjetiva y la autorregulación como elementos centrales del bienestar psicológico.

Fundamentos de la psicoterapia Gestalt

La psicoterapia Gestalt surge dentro del movimiento humanista-existencial como una propuesta que coloca al ser humano en el centro de su experiencia. Desarrollada principalmente por Perls, Perls y Goodman (1951), esta corriente enfatiza la importancia del darse cuenta, la experiencia presente y la responsabilidad personal.

La Gestalt se apoya en principios como la autorregulación organísmica, la relación figura-fondo y el ciclo de la experiencia (Perls, *et al.*, 1951). Desde este enfoque, los síntomas no son vistos como patologías aisladas, sino como intentos del organismo por adaptarse a su entorno.

El objetivo terapéutico no es eliminar síntomas, sino ampliar la conciencia del paciente para que pueda elegir de manera más libre y responsable cómo responder a su realidad (Peñarrubia, 1998). .

Manzanera, Sierra y Borrego (2015) destacan la contribución de las técnicas gestálticas tanto en la formación universitaria como en la intervención social. Desde su planteamiento, la Gestalt favorece procesos de autoconocimiento, responsabilidad y conciencia, permitiendo a las personas desarrollar recursos personales para afrontar las demandas del entorno.

Los autores señalan que las técnicas gestálticas facilitan una intervención centrada en la experiencia, promoviendo la integración emocional y el fortalecimiento del contacto consigo mismo y con los demás. Estas aportaciones refuerzan la pertinencia de la Gestalt como un enfoque que favorece el desarrollo personal y el bienestar, no solo en contextos clínicos, sino también en espacios educativos y sociales.

Auto consuelo compasivo y enfoques experienciales

La Tarea de Auto-consuelo Compasivo, desarrollada dentro de la Terapia Focalizada en la Emoción (TFE), representa una aportación relevante para los enfoques humanistas e integradore (Caro & Hornillos, 2015). Este modelo propone el trabajo terapéutico con la autocompasión como un recurso para regular emociones difíciles y promover estados internos de mayor seguridad y aceptación.

El auto-consuelo compasivo se basa en la facilitación de una relación más amable consigo mismo, permitiendo al cliente reconocer su experiencia emocional y responder a ella con cuidado y comprensión (Caro & Hornillos, 2015). La evidencia empírica reportada en este enfoque señala que el desarrollo de la autocompasión contribuye al bienestar emocional y a micro resultados terapéuticos significativos dentro de la sesión.

Este tipo de intervención resulta compatible con la Gestalt, ya que ambas comparten el énfasis en la experiencia presente, el trabajo emocional y la responsabilidad personal como vías para el crecimiento y el bienestar psicológico.

Relación entre Gestalt y bienestar psicológico

La psicoterapia Gestalt ofrece un marco integral para el trabajo con el bienestar psicológico, al considerar al ser humano como una totalidad integrada de cuerpo, emoción, pensamiento y contexto. A través del contacto auténtico y la experiencia vivencial, el paciente aprende a reconocer sus necesidades, emociones y límites.

El bienestar, desde la Gestalt, se construye cuando la persona es capaz de mantenerse en contacto consigo misma y con el entorno, cerrando gestalts inconclusas y recuperando su capacidad de autorregulación. El proceso terapéutico facilita la integración de polaridades internas, la expresión emocional y la construcción de sentido. De esta manera, la Gestalt no solo aborda el malestar, sino que promueve activamente el crecimiento personal y la expansión del potencial humano.

Método

Enfoque de la investigación

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, utilizando herramientas cualitativas y un instrumento cuantitativo, ya que se buscó comprender el proceso terapéutico y los cambios en el bienestar psicológico de un paciente adulto a partir de su experiencia subjetiva durante la psicoterapia Gestalt. Durante un periodo de seis meses, se realizó un seguimiento semanal del proceso mediante registros clínicos por sesión, lo que permitió observar los cambios relacionados con la aplicación de técnicas propias de la psicoterapia Gestalt.

Tipo de estudio y diseño

El estudio corresponde a un diseño de estudio de caso, con una finalidad descriptiva y analítica, orientada a comprender el impacto del proceso psicoterapéutico en el bienestar psicológico de un paciente adulto. Este tipo de diseño permite la observación detallada del proceso individual, considerando la experiencia subjetiva del participante y los cambios presentados a lo largo del tratamiento, sin intención de generalizar los resultados a otros contextos.

Participante

El participante fue un varón de 28 años, cuyo principal motivo de consulta estuvo relacionado con un proceso de divorcio. El paciente acudió al Centro Humanístico Integral, ubicado en el estado de Durango, México. Al inicio del proceso terapéutico, el paciente presentaba síntomas de tristeza intensa, ansiedad, miedo, cansancio físico y emocional, alteraciones del sueño y dificultad para regular sus emociones. La identidad del participante fue resguardada en todo momento, garantizando la confidencialidad de la información.

Técnicas e instrumentos

Se realizó una entrevista clínica, mediante la cual se recabaron antecedentes personales, emocionales y contextuales relevantes para el proceso terapéutico.

Durante las sesiones se emplearon diversas técnicas propias de la psicoterapia Gestalt, entre ellas: ejercicios de conciencia corporal, trabajo con polaridades, expresión emocional, escritura terapéutica, meditación, introspección, técnicas de responsabilidad y ejercicios de contacto consigo mismo.

Como instrumento de evaluación se utilizó la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (1989), la cual evalúa seis dimensiones del bienestar psicológico. Esta escala cuenta con adecuados índices de confiabilidad y validez reportados en la literatura (Díaz, *et al.*, 2006), lo que la hace pertinente para su uso en el presente estudio.

Procedimiento

Una vez firmado el consentimiento informado, se utilizó la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (1989), la cual consta de seis dimensiones y emplea un formato de respuesta tipo Likert, con puntuaciones que van de 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo). A mayor puntuación, mayor nivel de bienestar psicológico.

Al finalizar el periodo de intervención, se aplicó nuevamente la Escala de Bienestar Psicológico con el fin de identificar los cambios en el estado de bienestar del participante.

Posteriormente, los resultados obtenidos fueron registrados y analizados para contrastarlos con los objetivos planteados en el estudio.

Resultados

Valoración inicial

El motivo principal de consulta del paciente fue una crisis vital derivada de un proceso de divorcio, situación que generó un impacto significativo en su bienestar emocional y psicológico.

Al inicio del proceso, el paciente se encontraba en un estado de desorganización emocional, manifestando tristeza intensa, ansiedad, miedo, cansancio físico y emocional, así como alteraciones del sueño. Refirió la presencia de sueños recurrentes, despertares nocturnos con sudoración y sobresalto, además de episodios de temblor y dificultad para mantenerse en contacto con sus emociones. Durante las primeras entrevistas, se observó una marcada dificultad para la regulación emocional, así como una tendencia a la evitación del contacto afectivo, particularmente en el vínculo con figuras femeninas.

Los resultados obtenidos por el participante al aplicar la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (1989) fueron:

- *Autoaceptación:* puntuación de 20
- *Relaciones positivas:* puntuación de 18
- *Autonomía:* puntuación de 25
- *Dominio del entorno:* puntuación de 23
- *Crecimiento personal:* puntuación de 19
- *Propósito de vida:* puntuación de 18
- El bienestar psicológico se ubicó en un *nivel moderado*, con una puntuación total de 123 puntos.

Este resultado permitió identificar la presencia de recursos personales importantes, aunque también áreas susceptibles de fortalecimiento, especialmente considerando el momento de crisis vital asociado al proceso de divorcio.

En el plano personal y laboral, el paciente contaba con antecedentes de trabajos diversos, incluyendo actividades físicas demandantes y experiencias previas en contextos de alta exigencia, lo cual influyó en su forma de afrontar el malestar, priorizando el control y la contención emocional. Sin embargo, ante la ruptura de pareja, dichos recursos resultaron insuficientes, generando una sensación de pérdida de control y confusión respecto a su identidad personal y proyecto de vida.

Proceso terapéutico

Durante las primeras sesiones, el discurso del paciente se centraba en la atribución de responsabilidad externa por la situación vivida, predominando emociones de enojo, culpa y resentimiento. Asimismo, se evidenció una limitada conciencia de sus propias necesidades emocionales, así como dificultad para expresar el dolor asociado a la pérdida de la relación.

El proceso psicoterapéutico se desarrolló a lo largo de seis meses, con sesiones semanales, desde el enfoque de la psicoterapia Gestalt, priorizando el trabajo en el aquí y ahora, la conciencia corporal, la expresión emocional y la responsabilidad personal. A medida que avanzó el proceso, el paciente comenzó a identificar con mayor claridad sus emociones, necesidades y patrones relacionales, favoreciendo un mayor contacto consigo mismo y con su entorno.

Valoración final

Para la evaluación final, se utilizó nuevamente la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (1989). Los resultados obtenidos por el participante fueron:

- *Autoaceptación:* puntuación de 28, lo que indica una percepción positiva de sí mismo y aceptación de sus características personales.
- *Relaciones positivas:* puntuación de 24, reflejando una mejora en la confianza y calidad de sus relaciones interpersonales.
- *Autonomía:* puntuación de 30, lo que sugiere mayor seguridad en sus decisiones y opiniones, aunque con presencia de algunas dudas ante la opinión externa.
- *Dominio del entorno:* puntuación de 24, evidenciando una mayor percepción de control y responsabilidad sobre su vida cotidiana.
- *Crecimiento personal:* puntuación de 27, indicando apertura al aprendizaje y reconocimiento del cambio como parte del desarrollo personal.
- *Propósito de vida:* puntuación de 21, mostrando claridad en metas personales y sentido de dirección.
- La suma total de las dimensiones fue de 154 puntos, lo cual indica un *nivel elevado* de bienestar psicológico al finalizar el proceso terapéutico.

Los resultados obtenidos sugieren que el proceso de psicoterapia Gestalt contribuyó positivamente al bienestar psicológico del participante, favoreciendo la autoaceptación, la regulación emocional y el fortalecimiento de la autonomía personal. Estos hallazgos son congruentes con el enfoque humanista, que concibe al individuo como un ser capaz de autorregularse y desarrollar sus potencialidades a través de la conciencia y la responsabilidad personal (Perls, *et al*.,1951).

Conclusiones

El presente estudio de caso permitió analizar el impacto de la psicoterapia Gestalt en el bienestar psicológico de un paciente adulto que atravesaba una crisis vital. A partir del proceso terapéutico, se observaron cambios significativos en la regulación emocional, la autoaceptación y la construcción de un mayor equilibrio personal.Los resultados obtenidos mediante la Escala de Bienestar Psicológico evidencian mejoras en las seis dimensiones evaluadas, lo que sugiere que la psicoterapia Gestalt favorece procesos de integración personal, conciencia y responsabilidad individual.

Este estudio reafirma la importancia del acompañamiento terapéutico desde un enfoque humanista, especialmente en contextos de crisis, donde el paciente puede reconstruir su bienestar a partir del contacto consigo mismo y con sus necesidades. Si bien los resultados no son generalizables, debido a la naturaleza del estudio de caso, aportan evidencia clínica relevante sobre la utilidad de la psicoterapia Gestalt como herramienta para el fortalecimiento del bienestar psicológico.

Referencias

Caro G., C., & Hornillos J., T. (2015). La tarea de auto-consuelo compasivo en terapia focalizada en la emoción. Acción Psicológica, 12(2), 73–94.

Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., & Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. Psicothema, 18(3), 572–577. https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8474

López S., R. (2019). Bienestar y desarrollo: Evolución de dos conceptos asociados al bien vivir. Telos, 21(2), 288–312.

Marmot, M., Ryff, C. D., Bumpass, L. L., Shipley, M., & Marks, N. F. (1997). Social inequalities in health: Next questions and converging evidence. Social Science & Medicine, 44(6), 901–910. https://doi.org/10.1016/S0277-9536(96)00194-3.

Manzanera R., R., Sierra L., F. y Borrego G., P. A. (2015). Formación universitaria e intervención social: Una contribución de las técnicas gestálticas. Revista Costarricense de Psicología, 34(2), 133–146. https://doi.org/10.22544/rcps.v34i02.06

Peñarrubia, F. (1998). Terapia Gestalt: La vía del vacío fértil. Alianza Editorial.

Perls, F. S., Hefferline, R. F., & Goodman, P. (1951). Gestalt therapy: Excitement and growth in the human personality. Julian Press.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 57(6), 1069–1081. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069

Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. Journal of Happiness Studies, 9, 13–39. https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0

Sassenfeld Jonquera, A., & Moncada Arroyo, L. (2006). Fenomenología y psicoterapia humanista-existencial. Revista de Psicología, 15(1), 91–106.

Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica
Volumen 16 | Número 31 | Enero-Junio 2026 | ISSN: 2007-9419

Inteligencia Artificial y capital humano: nuevas estrategias para la atracción y selección del talento

Artificial Intelligence and Human Capital: New Strategies for Talent Attraction and Selection

María Fernanda Martínez Lozano[1]
Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.
Mario Alberto Martínez-Rojas
Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.
ORCID: 0000-0001-6550-1437

Correspondencia
mafemtz511@outlook.es[1]

Resumen

En la actualidad, los avances tecnológicos y la digitalización han impulsado la incorporación de la Inteligencia Artificial (IA) en los procesos organizacionales, particularmente en el área de Recursos Humanos. En los procesos de reclutamiento y selección de personal, la IA se ha convertido en una herramienta clave, ya que permite automatizar tareas repetitivas, procesar grandes volúmenes de información y apoyar la toma de decisiones mediante tecnologías como los *Applicant Tracking Systems (ATS)*, el procesamiento de lenguaje natural y el *machine learning*. Esto permite reducir los tiempos de contratación, optimizar recursos y mejorar la correspondencia entre candidatos y vacantes, fortaleciendo la competitividad organizacional. Las pequeñas y medianas empresas (PYMES) desempeñan un papel fundamental en la economía; sin embargo, muchas enfrentan limitaciones en sus áreas de recursos humanos, así como restricciones financieras y tecnológicas que dificultan la mejora de sus procesos de reclutamiento y selección. En este contexto, la Inteligencia Artificial representa una alternativa para optimizar la gestión del talento humano. La presente investigación analiza la implementación de la Inteligencia Artificial en los procesos de reclutamiento y selección de personal en las PYMES de San Luis Potosí, identificando el nivel de adopción de estas tecnologías, las herramientas utilizadas, los beneficios percibidos y los principales obstáculos para su implementación. Asimismo, busca generar evidencia que contribuya a comprender el impacto de la Inteligencia Artificial en la eficiencia organizacional y en la toma de decisiones estratégicas relacionadas con la gestión del capital humano, aportando información útil para fortalecer estos procesos mediante el uso de herramientas tecnológicas y favorecer una gestión del talento humano más eficiente, objetiva y competitiva.

Palabras clave

Inteligencia artificial, reclutamiento y selección, gestión del talento humano, capital humano, PYMES.

Abstract

Currently, technological advances and digitalization have promoted the incorporation of Artificial Intelligence (AI) into organizational processes, particularly in the field of Human Resources. In recruitment and personnel selection, AI has become a key tool because it automates repetitive tasks, processes large volumes of information, and supports decision-making through technologies such as Applicant Tracking Systems (ATS), Natural Language Processing (NLP), and Machine Learning. These technologies help reduce hiring time, optimize resources, and improve the match between candidates and job vacancies, thereby strengthening organizational competitiveness. Small and medium-sized enterprises (SMEs) play a fundamental role in the economy; however, many face limitations in their human resources departments, as well as financial and technological constraints that hinder the improvement of their recruitment and selection processes. In this context, Artificial Intelligence represents an alternative for optimizing talent management.

This study analyzes the implementation of Artificial Intelligence in recruitment and personnel selection processes within SMEs in San Luis Potosí, identifying the level of adoption of these technologies, the tools employed, the perceived benefits, and the main barriers to their implementation. Furthermore, it seeks to provide evidence that contributes to understanding the impact of Artificial Intelligence on organizational efficiency and strategic decision-making related to human capital management. The findings are expected to provide valuable information for organizations interested in strengthening their recruitment and selection processes through technological tools while promoting more efficient, objective, and competitive talent management.

Keywords

Artificial Intelligence, Recruitment and Selection, Talent Management, Human Capital, Small and Medium-Sized Enterprises (SMEs).

Doi: https://doi.org/10.56342/recip.vol16.n31.2026.84

Recibido: **13 julio de 2026** **Aprobado:** **30 de septiembre de 2026**

Introducción

En los últimos años, el avance tecnológico ha modificado de manera importante la forma en que las organizaciones desarrollan sus actividades y administran sus procesos internos. Por ello, las empresas han tenido que adaptarse a un entorno digitalizado para mantenerse competitivas. Dentro de estas transformaciones destaca la inteligencia artificial (IA), una tecnología que ha generado nuevas oportunidades, pero también distintos retos para las organizaciones y la sociedad. Con el paso del tiempo, la IA ha evolucionado y comenzado a incorporarse en diferentes ámbitos, adaptándose a las necesidades específicas de cada sector (Nilsson, 1971).

Actualmente, una de las áreas donde su implementación ha cobrado mayor relevancia es la gestión de recursos humanos, particularmente en los procesos de reclutamiento y selección de personal. Diversos estudios han señalado que la inteligencia artificial puede contribuir a optimizar actividades como la búsqueda de candidatos, el análisis de información y el apoyo durante la toma de decisiones, favoreciendo procesos de contratación más eficientes (Herold & Roedenbeck, 2024; Elmobark, 2023).

En este contexto, la presente investigación se centra en analizar la incorporación de la inteligencia artificial en los procesos de reclutamiento y selección de personal dentro de las pequeñas y medianas empresas, con el propósito de identificar las oportunidades que ofrece, los desafíos que implica su implementación y los elementos que deben considerarse para su integración dentro de la gestión del talento humano. De esta manera, se busca aportar una perspectiva que contribuya a comprender cómo estas herramientas pueden incorporarse de manera estratégica dentro de las PYMES, atendiendo tanto las necesidades organizacionales como los retos que implica su utilización.

Problemática

- ¿Cuáles son los beneficios, desafíos y condiciones necesarias para la implementación de la inteligencia artificial en los procesos de reclutamiento y selección de personal dentro de las pequeñas y medianas empresas?

Objetivos Generales.

- Comprender las ventajas de la incorporación de la inteligencia artificial en los procesos de reclutamiento y selección de personal dentro de las pequeñas y medianas empresas, identificando sus beneficios, desafíos y condiciones de implementación, con la finalidad de proponer estrategias para su uso responsable como herramienta de apoyo en la toma de decisiones del profesional de recursos humanos.

Objetivos Específicos.

- Saber sí las pequeñas y medianas empresas tienen presente sobre los beneficios y las limitaciones que representa la incorporación de herramientas de inteligencia artificial en los procesos de reclutamiento y selección de personal.

- Conocer los beneficios asociados con su implementación de la inteligencia artificial, en el proceso de reclutamiento y selección, así como los recursos necesarios para poder hacer una implementación correcta en las pequeñas y medianas empresas.

Marco teórico

¿Qué es la IA?

Nilsson (1971) define la inteligencia artificial como la capacidad de las máquinas para realizar funciones cognitivas que normalmente se asocian con la mente humana, tales como aprender, interactuar, analizar información y resolver problemas.

De manera similar, Kaplan y Haenlein (2019), definen la inteligencia artificial como la capacidad de un sistema para interpretar información externa, aprender de ella y utilizar ese aprendizaje para alcanzar objetivos específicos mediante procesos adaptativos.

Arrieta *et al.* (2020) sostienen que muchos sistemas de inteligencia artificial funcionan como "cajas negras", debido a que resulta complicado comprender la manera en que generan sus decisiones o predicciones. La falta de transparencia representa un problema importante cuando los algoritmos se usan para filtrar, evaluar o descartar candidatos durante la contratación. Frente a esta situación, los autores proponen el enfoque de *Explainable Artificial Intelligence (XAI)*, cuyo propósito consiste en desarrollar sistemas capaces de proporcionar explicaciones claras y comprensibles para los usuarios.

¿Para qué sirve?

La inteligencia artificial tiene como finalidad desarrollar varios sistemas que son capaces de interpretar la información para así poder aprender de ella y utilizar ese conocimiento para alcanzar objetivos específicos mediante diferentes procesos adaptativos (Kaplan & Haenlein, 2019).

Dentro del contexto organizacional, esta tecnología ha comenzado a funcionar para automatizar tareas repetitivas, analizar grandes volúmenes de información y mejorar la identificación de candidatos potencialmente adecuados para determinados puestos laborales, su aplicación nos puede permitir identificar patrones, optimizar nuestros procesos y generar información útil para mejorar la eficiencia en las organizaciones (Hunkenschroer & Luetge, 2022).

¿Dónde generalmente se ocupa?

Actualmente, la inteligencia artificial se ha empleado en una amplia variedad de sectores ya que puede poder adaptarse a diferentes necesidades y contextos, podemos encontrar esta herramienta en áreas de la salud, sectores financieros, industrias hasta en el comercio. Asimismo, esta tecnología tiene una presencia cada vez más relevante dentro del entorno empresarial, especialmente en áreas administrativas y estratégicas (Kaplan & Haenlein, 2019).

La IA en las empresas

Por lo tanto, la incorporación de estas nuevas tecnologías se ha concertado en una necesidad para las organizaciones que buscan mejorar su desempeño y su participación dentro de mercados más dinámicos.

La implementación de inteligencia artificial dentro de las empresas nos ha ayudado a contribuir al incremento de la eficiencia, productividad e innovación, permitiendo a las organizaciones mantenerse competitivas en mercados cada vez más digitalizados y dinámicos. También, favorece la personalización de servicios y la optimización de procesos internos (Taborda, 2024).

Para implementar de manera adecuada la inteligencia artificial, las organizaciones deben conocer sus necesidades específicas, seleccionar las posibles herramientas adecuadas, desarrollar estrategias de gestión de datos y capacitar al personal involucrado. Además, su implementación debe ir acompañada de procesos de monitoreo y mejora continua que permitan garantizar resultados eficientes y sostenibles (Taborda, 2024).

Su importancia en las empresas.

La inteligencia artificial se ha vuelto un recurso estratégico para las organizaciones, ya que ayuda a fortalecer la capacidad de adaptación e innovación dentro de estos entornos cada vez más tecnológicos. Su aplicación facilita el desarrollo de modelos de negocio más dinámicos, el aprovechamiento de datos para generar valor y la optimización de distintas áreas organizacionales (Taborda, 2024).

La IA en PYMES.

La innovación es una parte esencial para el crecimiento y supervivencia de las PYMES. En un entorno empresarial donde cada vez es más competitivo, las PYMES que no logran adaptarse corren el riesgo de irse quedando atrás en esta evolución de mercado. Las PYMES que son innovadoras pueden ofrecer soluciones creativas a los problemas y aprovechar las oportunidades de mercado para diferenciarse de sus competidores. Además, la innovación puede ayudar a las PYMES a mejorar su eficiencia y productividad, reducir costos y mejorar la calidad. También puede ser un factor importante en la atracción y retención de clientes y talentos (Jara & Naspud, 2024).

Las pequeñas y medianas empresas han desempeñado un papel bastante significativo en el desarrollo económico y social, ya que contribuyen a la creación de empleos, el desarrollo del mercado interno y la consolidación del sector productivo. La inteligencia artificial permite a las PYMES automatizar procesos, mejorar la toma de decisiones y aumentar la productividad organizacional (Jara & Naspud, 2024).

A pesar de las ventajas que ofrece la inteligencia artificial, las PYMES enfrentan diversos desafíos para su implementación, algunos de ellos son la falta de conocimiento sobre la tecnología o limitaciones financieras, escasez de datos de calidad y falta de personal capacitado en el correcto uso de inteligencia artificial para estas tareas. (Jara & Naspud, 2024).

Recursos Humanos en las empresas

El departamento de recursos humanos constituye una de las áreas fundamentales dentro de las empresas, ya que este se encarga de gestionar el capital humano mediante las actividades relacionadas con el reclutamiento y selección, desarrollo, evaluación del desempeño y retención del personal. Una adecuada administración de este departamento contribuye al logro de objetivos organizacionales y a fortalecer la competitividad empresarial (Schweyer, 2010)

Schweyer (2010) menciona que la gestión del talento puede dividirse en cuatro actividades principales: gestión del reclutamiento, gestión del aprendizaje, gestión del desempeño y gestión de incentivos. Estas actividades dependen del uso de herramientas tecnológicas capaces de recopilar, procesar y analizar información de trabajadores y candidatos, permitiendo optimizar distintas decisiones dentro de las empresas.

R.R.H.H. en PYMES.

La gestión del departamento de recursos humanos es tan necesaria en las grandes empresas como en las pequeñas y medianas empresas, ya que el capital humano es uno de los principales factores para alcanzar los objetivos organizacionales. López, *et al.* (2018), mencionan que probablemente uno de los factores que se suma a las causas de mortandad y fracaso de las Pymes, es la falta de un programa estratégico de gestión del capital humano orientado a potenciar los resultados de la organización, con independencia de su tamaño o giro.

En las empresas mexicanas el modelo empleado de administración de recursos humanos depende del perfil profesional del dueño único o responsable, entre otros importantes factores. Esta práctica común y condición limita la ejecución de actividades administrativas, únicamente al control de asistencia, rotación de turnos, nóminas, contratación y despido; así como la realización de trámites ante el Instituto Mexicano del Seguro Social y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social; dejando de aplicar técnicas de administración de los recursos humanos, que muy bien podrían dar a estas empresas una ventaja competitiva (López, *et al.*, 2018).

La IA en R.R.H.H.

La incorporación de la automatización de procesos dentro del área de recursos humanos comenzó a desarrollarse formalmente durante la década de 1980 con la intención de incrementar la eficiencia operativa y reducir errores administrativos. Bondarouk y Ruël (2009) señalan que, a partir de ese momento, las tecnologías de la información comenzaron a consolidarse como parte fundamental de los departamentos de recursos humanos, evolucionando posteriormente hacia sistemas ERP, plataformas *SaaS* y herramientas basadas en la nube.

Como parte de esta evolución, la inteligencia artificial también la podemos emplear para la evaluación de desempeño de los empleados, asignación de tareas y apoyo a procesos de capacitación y desarrollo, todas estas funciones nos permiten incrementar la productividad, optimizar el talento humano y mejorar la alineación entre las competencias del personal y los objetivos organizacionales (Ortiz, *et al.*, 2026).

En el área de recursos humanos, la inteligencia artificial ha transformado actividades relacionadas con el reclutamiento y la selección de personal. Diversos estudios han demostrado que las herramientas basadas en IA pueden intervenir en procesos como la publicación de vacantes, el filtrado de currículums, la evaluación de candidatos e incluso algunas etapas de la entrevista laboral. El objetivo principal de estas tecnologías es agilizar los procesos de contratación, mejorar la experiencia de los candidatos y apoyar una toma de decisiones más eficiente. Sin embargo, también han surgido preocupaciones relacionadas con la transparencia, la ética y los posibles sesgos presentes en este tipo de sistemas (Kulkarni & Che, 2018; Hunkenschroer & Luetge, 2022).

La incorporación de tecnología en los procesos de recursos humanos ha generado beneficios importantes relacionados con la rapidez, la eficiencia y la reducción de costos operativos. Aun así, también han aparecido nuevos desafíos relacionados con la calidad de las decisiones automatizadas, la transparencia y la equidad en los procesos de selección. Debido a esto, el estudio de la inteligencia artificial aplicada al reclutamiento ha despertado un interés creciente tanto en el ámbito académico como en el empresarial (Kulkarni & Che, 2018; Hunkenschroer & Luetge, 2022).

La importancia que las empresas otorgan actualmente al capital humano ha provocado que la gestión del talento se convierta en un elemento estratégico dentro de las organizaciones. En este sentido, Kulkarni y Che (2018) explican que la administración tradicional de recursos humanos evolucionó hacia modelos enfocados en atraer, desarrollar y retener empleados con habilidades y capacidades específicas que aporten valor a la organización.

Otra tecnología importante es el procesamiento de lenguaje natural (PLN), el cual permite que los sistemas comprendan y procesen el lenguaje humano. Este tipo de tecnología se encuentra presente en asistentes virtuales y *chatbots* como Siri y Alexa, además de utilizarse en herramientas automatizadas capaces de analizar currículums, responder preguntas frecuentes y mantener comunicación con candidatos durante los procesos de selección (Kulkarni & Che, 2018).

IA en el reclutamiento.

En el contexto de la gestión del talento humano, la IA se ha utilizado principalmente para mejorar los procesos de reclutamiento y selección mediante la automatización de tareas, el análisis predictivo y la evaluación de candidatos.De acuerdo con Reynolds y Weiner (2009), el crecimiento del reclutamiento apoyado en tecnología se relaciona con distintos factores, entre ellos los cambios en el mercado laboral, la automatización de actividades consideradas no esenciales, los avances en software y comunicación digital, así como el desarrollo de metodologías de análisis de datos capaces de identificar la compatibilidad entre candidatos y organizaciones.

En el contexto de la gestión del talento humano según Herold & Roedenbeck (2025), la IA se ha utilizado principalmente para mejorar los procesos de reclutamiento y selección mediante la automatización de tareas, el análisis predictivo y la evaluación de candidatos. La inteligencia artificial aplicada en el reclutamiento puede definirse como la aplicación de las nuevas tecnologías capaces de analizar datos, aprender de ellos y utilizar esta información para mejorar la toma de decisiones para así poder optimizar las diferentes etapas del proceso de reclutamiento que tradicionalmente

requerirían inteligencia humana (Herold & Roedenbeck, 2025). Elmobark (2023) señala que la inteligencia artificial ha transformado el proceso de reclutamiento al permitir que las empresas puedan identificar, evaluar e interactuar con los diversos candidatos potenciales de una manera más eficiente, haciendo así que los procesos sean más favorables basándose en datos en lugar de depender de la intuición de los reclutadores.

La IA en reclutamiento puede clasificarse en tres categorías principales detección e interacción *(Sensing & Interacting)*, aprendizaje *(Learning)* y toma de decisiones *(Decision Making).* Esta clasificación nos permite comprender las diferentes funciones que desempeña la inteligencia artificial dentro del proceso de reclutamiento. (Herold & Roedenbeck, 2025)

La primera integra lo que son las tecnologías como el Procesamiento de Lenguaje Natural (*Natural Language Processing*, NLP), que nos permite analizar la información textual proveniente de curriculum, descripciones de puestos y la comunicación con los posibles candidatos, ideas de facilitar esta interacción mediante el uso de asistentes virtuales (Herold & Roedenbeck, 2025).

El aprendizaje automático o *machine learning* se fundamenta en técnicas mediante las cuales los sistemas identifican patrones en datos históricos de contratación para predecir el desempeño o probabilidad de éxito de los candidatos en una vacante especifica (Herold & Roedenbeck, 2025; Elmobark, 2023).Por su parte la toma de decisiones se incorpora con sistemas expertos y algoritmos optimizados que apoyan la clasificación y priorización de candidatos conforme a criterios previamente establecidos por la misma organización (Herold & Roedenbeck, 2025).

Una de las aplicaciones más relevantes de la IA en reclutamiento es el *sourcing* activo de candidatos, es una estrategia que consiste en buscar e identificar de manera proactiva candidatos potenciales mediante el uso de plataforma y redes profesionales en vez de esperar a que llegue el candidato ideal. Esta práctica resulta útil para localizar talento con habilidades específicas, frecuentemente esta técnica se dirige frecuentemente a candidatos pasivos, es decir, personas que no buscan trabajo activamente en ese momento (Hadžić, *et al.,* 2025).

La automatización resulta especialmente útil en tareas rutinarias y repetitivas, ya que permite incrementar la eficiencia y acelerar diversos procesos organizacionales. Sin embargo, depender excesivamente de este tipo de herramientas puede generar consecuencias negativas como pérdida de habilidades humanas, dependencia tecnológica y deshumanización de las relaciones laborales. En contraste, la aumentación busca aprovechar las capacidades analíticas de la IA sin eliminar completamente el criterio humano, favoreciendo aspectos como la creatividad, la adaptabilidad y la inteligencia emocional dentro de las organizaciones (Raisch & Krakowski, 2021).

Dentro del reclutamiento, esto puede observarse en organizaciones como *JPMorgan Chase*, donde se implementaron herramientas de inteligencia artificial para apoyar la evaluación de candidatos. Inicialmente, especialistas en recursos humanos trabajaron junto con los sistemas automatizados para identificar variables relacionadas con el desempeño laboral y reducir posibles sesgos en las evaluaciones. Luego, se automatizaron algunas actividades para mejorar la consistencia y eficiencia del proceso de selección (Riley, 2018, citado en Raisch & Krakowski, 2021).

Sin embargo, Hernández y Hermoso (2020) advierten sobre los posibles sesgos algorítmicos. ya que, si los algoritmos no son diseñados adecuadamente, pueden perpetuar o incluso amplificar los sesgos presentes en los datos históricos

utilizados para entrenarlos. Por ejemplo, un algoritmo entrenado con datos que reflejan discriminación de género o raza podría continuar replicando esos patrones en el proceso de selección si no se le presta atención y trata de corregirse lo antes posible.

Reclutamiento digital.

Tocando este tema, es importante recalcar la diferencia entre el reclutamiento digital y la IA enfocada a reclutamiento, los sistemas de reclutamiento digital abarcan desde la captación de candidatos mediante canales digitales hasta la incorporación del postulante seleccionado. En este contexto, el uso de plataformas digitales permite alcanzar, personalizar y automatizar la interacción con un elevado volumen de postulantes, acortando plazos y costos. En cambio, la IA se aplica principalmente a fases de cribado (filtrado y puntuación) y evaluación (entrevistas por IA y previsión de rendimiento), buscando aumentar la precisión y la consistencia del proceso.

Diferencia entre reclutamiento digital y la IA en reclutamiento.

Aunque ambos enfoques pueden parecer similares, en el reclutamiento digital y el reclutamiento basado en IA presentan diferencias importantes.

El reclutamiento digital se basa en la digitalización de los canales de atracción de talento mediante el uso de plataformas en línea, redes sociales, bolsas de trabajo, etc. En cambio, el reclutamiento basado en IA incorpora algoritmos que son capaces de analizar grandes cantidades de información, identificar patrones y automatizar tareas como el filtrado de cvs, búsqueda de candidatos y evaluación de compatibilidad entre perfiles y vacantes. (Kulkarni & Che, 2018; Herold & Roedenbeck, 2025).

A su vez, las diferencias dan cuenta de cómo los dos enfoques se complementan, pero también de sus respectivos ámbitos de aplicación y sus limitaciones. El impacto en la gestión del talento se manifiesta en la eficiencia del proceso de reclutamiento, la equidad de la oportunidad, la experiencia del candidato y la habilitación de las capacidades para el uso de la tecnología (Kulkarni & Che, 2018).

Entre las herramientas más utilizadas en el reclutamiento digital se encuentran los agregadores de empleo, los sistemas de evaluación automatizada y los *Applicant Tracking Systems* (ATS). Los agregadores de empleo funcionan como plataformas que concentran vacantes publicadas en diferentes sitios web, facilitando el acceso de los usuarios a oportunidades laborales. Empresas como *Indeed, Google* y *LinkedIn* utilizan este tipo de tecnologías para organizar información relacionada con candidatos y vacantes laborales (Kulkarni & Che, 2018).

El reclutamiento digital nos permite ampliar el alcance de las organizaciones al facilitar la difusión de vacantes y captación de un mayor número de postulantes. Sin embargo, cuando estas plataformas incorporan la inteligencia artificial, pueden además automatizar procesos de análisis y selección preliminar, incrementando la eficiencia y reduciendo el tiempo necesario para identificar perfiles adecuados (Herold & Roedenbeck, 2025).

La IA en reclutamiento en las pymes.

Las pequeñas y medianas empresas suelen enfrentas más dificultades para atraer talento a la empresa debido a las limitaciones presupuestarias y a la ausencia de departamentos especializados en recursos humanos, de esta manera la inteligencia artificial se ha vuelto una oportunidad estratégica para ampliar el alcance de las vacantes, facilitar la identificación de potenciales candidatos, además de contribuir con la modernización de los procesos de reclutamiento y a una gestión más eficiente del talento humano (Cobiella, 2023).

López Chanez, Casique Guerrero y Ferrer Guerra (2013) señalan que la IA permite optimizar la captación de candidatos mediante herramientas digitales capaces de segmentar perfiles y dirigir oportunidades laborales a personas con características específicas a través de plataformas como *LinkedIn* y *Facebook* (Cobiella, 2023). Su importancia se refleja en que facilita la identificación de talento, amplía el alcance de las vacantes y fortalece la capacidad de las organizaciones para competir en la atracción de personal.

Asimismo, la inteligencia artificial puede permitir que las PYMES optimicen recursos que suelen ser limitados dentro de sus áreas de recursos humanos. De acuerdo con Mendoza y Alcívar (2025), estas herramientas pueden contribuir a la estandarización de criterios de evaluación, reduciendo la dependencia de decisiones basadas únicamente en la percepción individual del reclutador. Sin embargo, su implementación aún tiene en frente varios desafíos relacionados con la disponibilidad, calidad y organización de los datos necesarios para alimentar los sistemas de inteligencia artificial, situación que resulta frecuente en muchas PYMES que continúan utilizando herramientas básicas para la gestión de información (Tambe, Cappelli & Yakubovich, 2019; López, *et al.*, 2018). Por ello, el aprovechamiento de estas tecnologías requiere no solo infraestructura adecuada, sino también una gestión estratégica de la información que permita respaldar procesos de reclutamiento más eficientes y objetivos.

La IA en selección de personal.

La selección de personal corresponde a la siguiente etapa después del reclutamiento y tiene el objetivo de identificar al candidato con mejor perfil y compatibilidad con los requerimientos de la vacante y necesidades de la empresa. (Cobiella, 2023).

La integración de la Inteligencia Artificial en la parte de selección de personal ha transformado la gestión del talento humano dentro de las organizaciones, permitiendo automatizar procesos que tradicionalmente dependían de una gran cantidad de recursos y a la subjetividad humana (Cobiella, 2023).

Según Cobiella (2023), la IA debería ser entendida como una herramienta de apoyo en las organizaciones, ya que, desde su perspectiva de humanismo, la tecnología debe contribuir a aumentar las habilidades y capacidades de los empleados y no a sustituirlos completamente, esto es importante ya que radica la posibilidad de optimizar la evaluación de candidatos y fortalecer la toma de decisiones durante este proceso de selección. Entre las herramientas utilizadas destaca *HireVue*, plataforma que emplea algoritmos para analizar entrevistas en video y generar información de apoyo para la evaluación de los postulantes (Cobiella, 2023).

La inteligencia artificial también contribuye en la etapa de contratación al facilitarnos la información que necesitamos para llegar a una decisión final sobre la incorporación de un posible candidato. Mendoza y Alcívar (2025) señalan que esta herramienta nos favorece a analizar las variables relacionadas con la trayectoria profesional, el nivel educativo y los resultados obtenidos durante el proceso de evaluación. Asimismo, Cobiella (2023) nos menciona que existen herramientas como *Oracle Recruiting Cloud* que nos ayuda a predecir la probabilidad de que un candidato acepte una oferta laboral, facilitando ajustes en aspectos como salario y beneficios. La importancia de estas tecnologías para las organizaciones radica en que nos permiten tomar decisiones en base a un mejor panorama gracias a la información recabada y así aumentar las probabilidades de obtener una contratación exitosa.

La IA en selección de personal en las pymes.

En el caso de las pequeñas y medianas empresas, la incorporación de estas herramientas basadas en la inteligencia artificial representa una gran oportunidad para fortalecer la gestión del talento humano y mejorar la competitividad dentro de la organización López, *et al.* (2018).

López, *et al.* (2018), señalan que las PYMES deben ir evolucionando de una gestión de recursos humanos tradicional a una que nos lleve a lograr una visión estratégica apoyad en la nueva información y competencias.

En este contexto organizacional, la inteligencia artificial vista como una herramienta en la parte de selección de personal permite la optimización de recursos que suelen limitarse en estas organizaciones. La adopción de estas herramientas contribuye a reducir tiempos de selección y mejorar la calidad de las decisiones relacionadas con la incorporación de personal.

A medida que las organizaciones van incrementando adecuadamente su nivel de madurez tecnológica, incorporan software especializados que permiten apoyar tanto la contratación externa como procesos internos relacionados con promociones y desarrollo del personal (López, *et al.*, 2018). Herramientas de análisis predictivo-similares a las empleadas por grandes organizaciones pueden contribuir a evaluar la viabilidad de una contratación, favoreciendo una gestión más eficiente del talento humano incluso dentro de las pequeñas y medianas empresas.

Método

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque metodológico cualitativo. Para obtener la información se utilizará un cuestionario estructurado que nos permitió conocer la percepción, el conocimiento y experiencias, de las pequeñas y medianas empresas (PYMES) de San Luis Potosí respecto a la posibilidad de implementar la inteligencia artificial en sus departamentos de recursos humanos, específicamente en los procesos de reclutamiento y selección de personal.

Se buscó comprender la perspectiva de los responsables de estos procesos a partir del contexto propio de cada empresa, considerando la forma en que perciben las ventajas, desventajas y oportunidades que ofrece la implementación de la inteligencia artificial dentro de sus organizaciones. Esta metodología se consideró la más adecuada, ya que permite adentrarse en las percepciones de las empresas participantes desde su propia realidad y considerando las características particulares

de cada organización. La adopción de la inteligencia artificial en los procesos de reclutamiento y selección de personal no depende únicamente de factores tecnológicos, sino también de aspectos organizacionales, económicos, sociales, culturales e incluso del nivel de conocimiento que poseen las empresas sobre estas herramientas.

La investigación cualitativa, dentro de este trabajo, no solamente indicará la forma en que se obtendrá la información, sino que también permitirá comprender el objeto de estudio desde la perspectiva de quienes participan directamente en los procesos de reclutamiento y selección. En contraste con el método cuantitativo, orientado principalmente a medir variables y establecer relaciones estadísticas entre ellas, el método cualitativo busca conocer e interpretar las opiniones, experiencias y percepciones de los participantes, comprender la realidad desde su propia perspectiva. En este sentido, la realidad organizacional está determinada por el contexto particular de cada empresa.

El interés de la investigación es conocer cómo las organizaciones perciben e interpretan la aplicación de la inteligencia artificial en los procesos de reclutamiento y selección, así como identificar el grado de conocimiento que poseen sobre sus aplicaciones en la gestión del talento humano. Una de las principales ventajas de la metodología cualitativa en esta investigación es que permitirá comprender la realidad de las empresas estudiadas. Más allá de identificar si utilizan o no la inteligencia artificial, este enfoque permitirá conocer las razones que han motivado su implementación o, en su caso, los factores que han impedido su adopción dentro de los procesos de reclutamiento y selección. De igual manera, permitirá conocer la percepción que tienen los responsables del área de recursos humanos sobre la utilidad de estas herramientas, así como los beneficios y desafíos que han identificado durante su utilización.

En el ámbito empresarial, la investigación proporcionará información útil para analizar cómo la inteligencia artificial está transformando los procesos de gestión del talento humano. Además, permitirá identificar áreas de oportunidad para aquellas empresas que aún no han incorporado este tipo de herramientas, mostrando las ventajas que otras organizaciones han percibido en aspectos como la optimización del tiempo, la agilización del proceso de reclutamiento, la organización de la información de los candidatos y el apoyo en la toma de decisiones durante la selección de personal.

En cuanto a sus alcances, la presente investigación posee un carácter exploratorio y descriptivo. Es exploratoria porque busca identificar el nivel de implementación y el grado de conocimiento que tienen las pequeñas y medianas empresas de San Luis Potosí sobre la inteligencia artificial aplicada a los procesos de reclutamiento y selección, un tema que continúa evolucionando constantemente. Asimismo, es descriptiva porque pretende caracterizar las prácticas actuales de las empresas participantes, describiendo la forma en que utilizan estas herramientas, las funciones que desempeñan dentro de sus procesos de contratación y las percepciones que tienen los responsables de recursos humanos respecto a su utilidad. No obstante, como toda investigación científica, este estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, los resultados estarán circunscritos a las empresas participantes, por lo que reflejarán únicamente la realidad del grupo de estudio y no podrán generalizarse estadísticamente a todas las PYMES del estado de San Luis Potosí. Asimismo, la información obtenida dependerá del conocimiento y la experiencia de los participantes respecto al uso de la inteligencia artificial, por lo

que algunas respuestas podrán variar en función del nivel de implementación existente en cada organización. Finalmente, al tratarse de un tema relacionado con el desarrollo tecnológico, es posible que durante el periodo de investigación surjan nuevas herramientas o aplicaciones que modifiquen la forma en que las empresas perciben la incorporación de la inteligencia artificial en sus procesos de recursos humanos.

El enfoque metodológico cualitativo resulta el más adecuado para el desarrollo de la presente investigación, ya que permitirá comprender cómo las pequeñas y medianas empresas de San Luis Potosí perciben e incorporan la inteligencia artificial en sus procesos de reclutamiento y selección de personal. La información obtenida mediante el cuestionario permitirá conocer no solo el nivel de implementación de estas herramientas, sino también las opiniones, experiencias y expectativas de las empresas respecto a su utilización, contribuyendo al cumplimiento de los objetivos planteados y al fortalecimiento del conocimiento sobre la transformación digital de la gestión del talento humano.

Análisis

El desarrollo de la inteligencia artificial ha transformado de manera significativa la forma en que las organizaciones gestionan sus procesos, particularmente aquellos relacionados con la administración del talento humano. El avance tecnológico ha impulsado a las organizaciones a adaptarse continuamente para mantener su competitividad dentro de un entorno cada vez más digitalizado, donde la inteligencia artificial ha dejado de ser únicamente una herramienta para automatizar tareas y ha comenzado a destacar por su capacidad para apoyar actividades relacionadas con el aprendizaje, el análisis de información y la resolución de problemas.

En los últimos años, la inteligencia artificial ha experimentado un crecimiento importante, dejando de ser una tecnología exclusiva de las grandes corporaciones para convertirse en una alternativa que puede ser aprovechada por organizaciones de distintos tamaños. En el caso específico de los departamentos de recursos humanos, su incorporación ha permitido optimizar actividades relacionadas con el reclutamiento y la selección de personal. Pero consideramos que la existencia de la inteligencia artificial no garantiza que todas las organizaciones estén preparadas para implementarlas de manera efectiva.

Durante la investigación documental realizada fue posible identificar una transición desde una administración tradicional de los recursos humanos hacia una gestión del talento con un enfoque más estratégico. Se llegó a determinar que la evolución se ha visto fortalecida por la incorporación de la inteligencia artificial. Sin embargo, se considera que su verdadero impacto no debe medirse únicamente por la capacidad de automatizar actividades, sino por la forma en que puede apoyar al profesional de recursos humanos para tomar decisiones más informadas y estratégicas.

Se puede destacar que el principal desafío para las pequeñas y medianas empresas no consiste en decidir si la inteligencia artificial es una herramienta útil, sino en determinar si cuentan con las condiciones necesarias para incorporarla dentro de sus procesos. Factores como la disponibilidad de recursos económicos, la infraestructura tecnológica, la capacitación del personal y la cultura organizacional influyen directamente en el éxito de su implementación, por lo que su adopción debería realizarse de manera gradual, priorizando aquellas soluciones que respondan

a las necesidades de cada organización y no únicamente a las tendencias tecnológicas del momento.

Hasta este punto del análisis, se considera que la inteligencia artificial representa una oportunidad importante para fortalecer los procesos de reclutamiento y selección de personal dentro de las PYMES. Muchas de estas organizaciones cuentan con departamentos de recursos humanos integrados por pocas personas o, incluso, por un solo responsable que debe atender simultáneamente diversas actividades administrativas. Tomando esto en cuenta, la inteligencia artificial y sus herramientas capaces de apoyar el análisis de currículums, organizar la información de los candidatos o facilitar la búsqueda de perfiles pueden contribuir a optimizar recursos que normalmente son limitados. Esta interpretación se encuentra respaldada por los planteamientos que han mencionado Herold y Roedenbeck (2025) y Elmobark (2023) quienes nos hablan de que la inteligencia artificial permite automatizar tareas, analizar datos y apoyar la toma de decisiones durante el proceso de reclutamiento. No obstante, el principal beneficio no consiste únicamente en reducir tiempos de contratación, sino en permitir que el responsable de recursos humanos dedique una mayor parte de su tiempo a aquellas actividades donde la experiencia, el criterio profesional y el conocimiento del contexto organizacional continúan siendo indispensables.

A partir de lo anterior, es posible afirmar que uno de los aspectos más importantes no es la tecnología en sí misma, sino la preparación de las personas que la utilizarán. Implementar inteligencia artificial sin comprender sus alcances, limitaciones y funcionamiento puede provocar que las organizaciones dependan completamente de las recomendaciones emitidas por los sistemas automatizados generando errores recurrentemente. La postura de Taborda (2024) al señalar que la implementación de estas herramientas requiere capacitación, monitoreo y mejora continua. Esta capacitación no debe limitarse al aprendizaje del funcionamiento de un software, sino que debe permitir a los responsables de recursos humanos interpretar los resultados, cuestionarlos cuando sea necesario y usarlos como apoyo para fortalecer la toma de decisiones.

La incorporación de la inteligencia artificial dentro de los procesos ya mencionados, también nos llevó a reflexionar sobre uno de los temas investigados más debatidos; el papel que desempeña el profesional de recursos humanos frente a la incorporación de la inteligencia artificial. Por lo tanto, uno de los errores más frecuentes es pensar que la inteligencia artificial tiene el objetivo de sustituir al criterio humano. Considerando que una idea surge en medida por el desconocimiento sobre el funcionamiento y alcance real de la inteligencia artificial.

Si bien es cierto que la inteligencia artificial posee grandes capacidades para identificar patrones, agilizar procesos, entre otras ya mencionadas, esto no significa que sea capaz de sustituir el criterio humano, tener habilidades como lo es la empatía, ni reconocer situaciones externas que requieren sensibilidad y comprensión del contexto humano.

La selección de personal implica evaluar aspectos que van más allá de la información que puede procesar un algoritmo, ya que vemos también la compatibilidad con la cultura organizacional, la inteligencia emocional que maneja el candidato, como la capacidad de adaptación a nuevos entornos, habilidades de comunicación o el potencial de desarrollo. Estos elementos requieren un análisis contextual y una interpretación que se puede hacer con una persona con experiencia en estos procesos.

El planteamiento que sugiere Cobiella (2023), que plantea que la IA debe entender como una herramienta para potenciar las habilidades y capacidades de las personas mas no a sustituirlas completamente. Consideramos que esta visión puede resumir adecuadamente el papel que la IA debería desempeñar dentro de las pequeñas y medianas empresas, ya que permite aprovechar sus capacidades tecnológicas sin perder el componente humano que caracteriza la gestión del talento. La postura también del planteamiento de Chen (2023), quien señala que la inteligencia artificial y los profesionales de recursos humanos deben trabajar de manera complementaria para fortalecer la toma de decisiones durante el proceso de reclutamiento. Desde nuestra perspectiva, esta colaboración representa el escenario más conveniente para las PYMES, ya que les permite aprovechar los beneficios de la tecnología sin perder el juicio crítico, la experiencia y la capacidad de análisis que únicamente puede aportar el ser humano.

Sin embargo, existen otros factores que justifican la participación del profesional de recursos humanos. Uno de los ejemplos más claros son los posibles sesgos presentes en los sistemas de la inteligencia artificial.

Sabemos que se debe de contar con la suficiente capacitación y conocimiento sobre el correcto uso de la inteligencia artificial. La calidad de las recomendaciones emitidas por estos sistemas depende de la información con la que se entrenaron. Si los datos históricos usados tienen sesgos relacionados con género, edad, origen étnico o cualquier otro criterio discriminatorio, puede que dichas herramientas reproduzcan e incluso refuercen estas prácticas durante los procesos de selección.

Uno de los casos más representativos de este tipo de situaciones es el caso de *Amazon*, empresa que desarrolló un sistema de inteligencia artificial para apoyar sus procesos de reclutamiento. Aunque el objetivo era agilizar la selección de candidatos, el algoritmo aprendió a partir de datos históricos de contratación donde predominaban perfiles masculinos, por lo que comenzó a penalizar automáticamente currículums que incluían referencias asociadas con mujeres, reproduciendo un sesgo de género presente en la información con la que había sido entrenado. Finalmente, la empresa decidió abandonar el proyecto al identificar que el sistema no garantizaba procesos de selección equitativos.

Este ejemplo permite comprender que el problema no radica en la inteligencia artificial por sí misma, sino en la calidad de los datos con los que es entrenada y en la ausencia de supervisión humana durante la interpretación de sus resultados. Por ello, si los datos utilizados durante el entrenamiento contienen errores, prejuicios o prácticas discriminatorias, los resultados obtenidos también reflejarán dichas limitaciones. Consideramos que esta situación representa uno de los principales riesgos para las pequeñas y medianas empresas, ya que implementar herramientas de inteligencia artificial sin comprender cómo funcionan podría llevar a tomar decisiones aparentemente objetivas que, en realidad, reproduzcan sesgos existentes dentro de la organización.

A partir de lo analizado durante esta investigación, interpretamos que el éxito de la inteligencia artificial dentro de las pequeñas y medianas empresas dependerá menos de la tecnología y más de la forma en que esta sea implementada. La capacitación del personal, el conocimiento sobre el funcionamiento de estas herramientas, la supervisión constante de sus resultados y la participación del profesional de recursos humanos constituyen elementos indispensables para garantizar procesos de reclutamiento más eficientes, transparentes y éticos. En nuestra opinión, la inteligencia artificial no debe sustituir la experiencia del reclutador,

sino convertirse en una herramienta que fortalezca sus capacidades y contribuya a una mejor toma de decisiones. La IA sí representa una oportunidad para las PYMES, pero únicamente cuando su implementación es estratégica, transparente y siempre está acompañada por la supervisión, capacitación y el criterio del profesional de recursos humanos.

Conclusiones y recomendaciones finales

La investigación realizada permite concluir que la inteligencia artificial representa una oportunidad significativa para fortalecer los procesos de reclutamiento y selección en las pequeñas y medianas empresas, pero su implementación exitosa depende fundamentalmente de factores humanos y organizacionales más que tecnológicos. La IA ha dejado de ser una tecnología exclusiva de grandes corporaciones para convertirse en una herramienta accesible que puede optimizar recursos limitados en las PYMES, permitiendo automatizar tareas repetitivas como el análisis de currículums y la organización de información de candidatos. Sin embargo, su adopción debe ser estratégica y gradual, priorizando soluciones que respondan a necesidades específicas de cada organización.

El verdadero impacto de la inteligencia artificial no radica en su capacidad de automatización, sino en su potencial para apoyar la toma de decisiones más informadas y estratégicas por parte de los profesionales de recursos humanos La tecnología debe complementar, no sustituir, el criterio humano, la empatía y la comprensión del contexto organizacional que solo las personas pueden proporcionar. Los profesionales deben desarrollar competencias para interpretar resultados, cuestionarlos cuando sea necesario y usarlos como apoyo para fortalecer decisiones. Los sesgos algorítmicos representan un riesgo significativo que justifica la supervisión humana continua. El caso de *Amazon* demuestra que los sistemas de IA pueden reproducir y amplificar discriminaciones presentes en los datos históricos de entrenamiento, como ocurrió cuando el algoritmo penalizaba automáticamente currículums con referencias asociadas a mujeres. Esto evidencia que la objetividad aparente de la IA puede ocultar prejuicios sistémicos. La colaboración humano-IA constituye el modelo más efectivo para las PYMES. Esta perspectiva se alinea con los planteamientos de Chen (2023), quien señala que la inteligencia artificial y los profesionales de recursos humanos deben trabajar de manera complementaria para fortalecer la toma de decisiones durante el proceso de reclutamiento.

Recomendaciones finales

- Las PYMES deben realizar un diagnóstico previo de sus condiciones organizacionales antes de implementar IA, evaluando: disponibilidad de recursos económicos, infraestructura tecnológica existente, nivel de digitalización de procesos, y cultura organizacional frente a la innovación tecnológica. La adopción debe realizarse de manera progresiva, comenzando con herramientas de bajo riesgo y alta utilidad como sistemas de filtrado básico de currículums o *chatbots* para atención inicial de candidatos.
- Desarrollar un plan de formación que incluya:

a. Comprensión del funcionamiento básico de los algoritmos de IA.
b. Identificación de limitaciones y riesgos de los sistemas automatizados.
c. Desarrollo de pensamiento crítico para evaluar recomendaciones de la IA
d. Técnicas de interpretación de resultados y detección de sesgos.
e. Estrategias de integración del juicio humano con recomendaciones algorítmicas. La capacitación debe ser continua y actualizarse conforme evolucionen las herramientas tecnológicas.

- Implementar mecanismos de control que garanticen: (a) revisión sistemática de las decisiones sugeridas por la IA, (b) auditorías periódicas para detectar posibles sesgos en los resultados, (c) documentación de las decisiones finales y su justificación, (d) canales de retroalimentación para mejorar el sistema, y (e) mantenimiento del criterio humano como instancia final de decisión en procesos de selección.
- Establecer políticas claras sobre: (a) calidad y diversidad de los datos utilizados para entrenar o configurar los sistemas, (b) protección de la privacidad de los candidatos, (c) transparencia en el uso de herramientas de IA durante el proceso de reclutamiento, (d) eliminación de variables discriminatorias (género, edad, origen étnico, etc.), y (e) evaluación periódica de la equidad en los resultados obtenidos.
- Reconfigurar las funciones del departamento de recursos humanos para: (a) liberar tiempo de tareas administrativas repetitivas que pueden automatizarse, (b) fortalecer actividades que requieren inteligencia emocional, empatía y juicio contextual, (c) desarrollar competencias analíticas para interpretar datos generados por la IA, (d) asumir un rol estratégico en la gestión del talento, y (e) actuar como guardianes éticos del proceso de selección.

Referencias

Arrieta, A. B., Díaz-Rodríguez, N., Del Ser, J., Bennetot, A., Tabik, S., Barbado, A., García, S., Gil-López, S., Molina, D., Benjamins, R., Chatila, R., & Herrera, F. (2020). Explainable Artificial Intelligence (XAI): Concepts, taxonomies, opportunities and challenges toward responsible AI. Information Fusion, 58, 82–115. https://doi.org/10.1016/j.inffus.2019.12.012

Bondarouk, T., y Ruël, H. (2009). Electronic human resource management: Challenges in the digital era. The International Journal of Human Resource Management, 20(3), 505–514. https://doi.org/10.1080/09585190802707235

Chen, Z. (2023). Collaboration among recruiters and artificial intelligence: Removing human prejudices in employment. Cognitive Technology and Work, 25(1), 75–92. https://doi.org/10.1007/s10111-022-00708-5

Chen, Z., Edwards, J. S., & Dwivedi, Y. K. (2023). Ethics and discrimination in artificial intelligence-enabled recruitment practices. Humanities and Social Sciences Communications, 10(1), 1–12. https://doi.org/10.1057/s41599-023-02079-x

Cobiella H., A. (2023). Ética y uso de algoritmos de inteligencia artificial en los procesos de selección [Trabajo de fin de grado, Universidad Pontificia Comillas]. Repositorio Comillas. https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/68867

Elmobark, A. (2023). The role of artificial intelligence in the recruitment and selection processes: A systematic review. American University of Beirut.

Hadžić, B., Brandner, L. T., Weber, T., & Rätsch, M. (2025). AI-driven active sourcing in recruitment: Addressing contestability in automated hiring systems. Frontiers in Computer Science, 7, Article 1629522. https://doi.org/10.3389/fcomp.2025.1629522

Herold, M., & Roedenbeck, M. R. H. (2024). Usage of algorithms in personnel selection: A systematic review and computational analysis. Technische Hochschule Wildau.

Herold, M., & Roedenbeck, M. R. H. (2025). AI-driven research in the recruitment and selection process: Application of an AI taxonomy with a systematic literature review. SAGE Open, 15(3), 1–18. https://doi.org/10.1177/21582440251361746

Hernández M., L., & Hermoso T., R. (2020). El reclutamiento 4.0 en la era digital: La selección de talento y el marketing digital. Trabajo de Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos.

Hunkenschroer, A. L., & Luetge, C. (2022). Ethics of AI-enabled recruiting and selection: A review and research agenda. Journal of Business Ethics, 178(4), 977–1007. https://doi.org/10.1007/s10551-022-05049-6

Jara O., L. S., & Naspud E., M. G. (2024). Inteligencia artificial: Desafíos y oportunidades para las PYMES ecuatorianas. Revista Científica Internacional Arandu UTIC, 11(2), 3063–3077. https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.485

Kaplan, A., & Haenlein, M. (2019). Siri, Siri, in my hand: Who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence. Business Horizons, 62(1), 15–25. https://doi.org/10.1016/j.bushor.2018.08.004

Kulkarni, S. B., & Che, X. (2018). Intelligent software tools for recruiting. In Proceedings of the 2018 ACM International Conference on Computer Science and Software Engineering (pp. 1–6). ACM. https://doi.org/10.1145/3207677.3277920

López C., F. J., Casique G., A., & Ferrer G., J. (2013). Gestión de los recursos humanos en las Mipyme. Pistas Educativas, 33(105), 100–116. https://pistaseducativas.celaya.tecnm.mx/index.php/pistas/article/view/1348

Mendoza V., J. J., & Alcívar C., R. A. (2025). Análisis comparativo de algoritmos de inteligencia artificial para procesos de selección de personal. Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando, 6(2). https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i2.842

Nilsson, N. J. (1971). Problem-solving methods in artificial intelligence. McGraw-Hill.

Ortiz, S. E. A., Lucintuña, P. L. A., & Vilton, G. V. O. A. (2026). Importancia de la inteligencia artificial en la administración de pequeñas y medianas empresas. Prometeo Conocimiento Científico, 6(1), e108. https://doi.org/10.55204/pcc.v6i1.e108

Raisch, S., & Krakowski, S. (2021). Artificial intelligence and management: The automation–augmentation paradox. Academy of Management Review, 46(1), 192–210. https://doi.org/10.5465/amr.2018.0072

Reynolds, D. H., & Weiner, J. A. (2009). Online recruiting and selection: Innovations in talent acquisition. Wiley.

Schweyer, A. (2010). Talent management systems: Best practices in technology solutions for recruitment, retention and workforce planning. Wiley.

Taborda B., E. (2024). Beneficios de la inteligencia artificial en el sector empresarial [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. https://repository.unad.edu.co/jspui/bitstream/10596/64921/1/etabordab.pdf

Tambe, P., Cappelli, P., & Yakubovich, V. (2019). Artificial intelligence in human resources management: Challenges and a path forward. California Management Review, 61(4), 15–42. https://doi.org/10.1177/0008125619867910

Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica
Volumen 16 | Número 31 | Enero-Junio 2026 | ISSN: 2007-9419

Análisis psicométrico del examen departamental habilidad lectora aplicado en primer grado de educación secundaria

Psychometric Analysis of the Reading Comprehension Departmental Exam Administered to First-Grade Secondary School Students

Oscar Luis Ochoa Martínez
Docente Universidad Pedagógica de Durango, Durango, México.
ORCID: 0000-0001-6550-1437

Correspondencia
chokar128@hotmail.com

Resumen
La comprensión lectora constituye un componente central en el ámbito educativo, debido a que permite a los estudiantes interpretar, analizar y utilizar información en la comunicación y el aprendizaje en diversas disciplinas. El estudio se realizó con el objetivo de analizar el desempeño y las características psicométricas del examen departamental de Habilidad Lectora aplicado a estudiantes de primer grado de educación secundaria, en un contexto posterior a la pandemia del COVID-19. El estudio se desarrolló con base en un enfoque metodológico cuantitativo mediante un diseño no experimental y de corte transversal. La elección de la muestra fue por conveniencia y quedó integrada por 122 estudiantes quienes respondieron a los 30 ítems del examen. El desempeño del estudiante se realizó con una rúbrica que comprende tres niveles descritos por la Secretaría de Educación Pública. El análisis psicométrico se realizó con la prueba de fiabilidad del coeficiente Alfa 20 de KR y la prueba de los índices de dificultad y discriminación del ítem. Los resultados indicaron que el 65.5% de los estudiantes se ubicó en el Nivel 1, lo que evidencia un desempeño predominantemente bajo en habilidad lectora dentro del grupo evaluado. Respecto a las propiedades psicométricas del examen se encontró lo siguiente: 1) un coeficiente de fiabilidad Alfa 20 de KR (.77) considerado como bueno; 2) índice de dificultad (0.46) e índice de discriminación (0.3), ambos considerados de buena calidad. Paralelo a estas pruebas se logró la identificación de ítems susceptibles de revisión proporcionando elementos para mejorar futuras aplicaciones del instrumento.
Palabras claves
Exámenes, educación secundaria, habilidades lingüísticas, psicometría.

Abstract
Reading comprehension is a central component of education, as it enables students to interpret, analyze, and use information in communication and learning across various disciplines. This study was conducted to analyze the performance and psychometric characteristics of the departmental reading skills exam administered to first-year secondary school students in the aftermath of the COVID-19 pandemic. The study was conducted using a quantitative methodological approach with a non-experimental, cross-sectional design. The sample was selected on a convenience basis and consisted of 122 students who answered the 30 items on the exam. Student performance was assessed using rubric comprising three levels described by the Ministry of Public Education. The psychometric analysis was conducted using the KR-20 alpha coefficient reliability test and tests of item difficulty and discrimination indices. Student performance was assessed using a rubric comprising three levels described by the Secretaría de Educación Pública. The psychometric analysis was conducted using the KR-20 alpha coefficient reliability test and tests of item difficulty and discrimination indices. About the psychometric properties of the exam, the following findings were obtained: 1) a KR-20 alpha reliability coefficient (.77), considered good; 2) a difficulty index (0.46) and a discrimination index (0.3), both considered to be good quality. In addition to these findings, items requiring review were identified, providing insights for improving future applications of the instrument.
Keywords
Examinations, secondary education, language skills, psychometrics.
Doi: https://doi.org/10.56342/recip.vol16.n31.2026.85
Recibido: **15 de agosto de 2026** **Aprobado:** **1 de octubre de 2026**

Introducción

La comprensión lectora constituye un componente fundamental del aprendizaje durante la educación secundaria, debido a que permite a los estudiantes interpretar, analizar y utilizar información contenida en diferentes tipos de textos, sirviendo como base indispensable para el aprendizaje en todas las asignaturas. De manera particular, esta habilidad promueve el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante, debido a que los ayuda a cuestionar la información, identificar argumentos y emitir opiniones fundamentadas frente a la realidad, además de ayudarles a digerir información más abstracta y técnica en materias como ciencias y matemáticas, disciplinas que van más allá de una simple decodificación

En este sentido, la evaluación del desempeño lector mediante instrumentos estandarizados o de aplicación departamental representa una herramienta importante para identificar el nivel de logro alcanzado por los estudiantes y disponer de información que contribuya a orientar las decisiones educativas. El examen departamental de habilidad lectora objeto de este estudio, se aplicó a estudiantes de primer grado de educación secundaria durante el ciclo escolar 2024-2025 y constituye un instrumento utilizado para valorar el desempeño de los estudiantes en esta área. Sin embargo, el examen fue aplicado sin disponer de evidencias documentales suficientes sobre el proceso psicométrico seguido para determinar el funcionamiento de sus reactivos.

Con el propósito de que los resultados obtenidos en la aplicación de este examen pudieran ser interpretados con mayor confianza, se consideró necesario contar con información sobre el comportamiento psicométrico de los reactivos que lo integran.Con base en este planteamiento, el objetivo del estudio consistió en describir los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes, así como estimar la fiabilidad del instrumento y analizar el funcionamiento del set de reactivos mediante sus índices de dificultad y discriminación, de tal manera de generar evidencia empírica sobre el comportamiento del examen y proporcionar elementos objetivos para identificar los ítems que presentan un funcionamiento satisfactorio y aquellos susceptibles de revisión o mejora.

Referente teórico

Evaluación del aprendizaje en educación secundaria

La evaluación del aprendizaje constituye un proceso sistemático mediante el cual se obtiene, analiza e interpreta información acerca del conocimiento, habilidad y desempeño del estudiante. Su finalidad trasciende la asignación de una calificación, ya que la información derivada de la evaluación puede utilizarse para identificar avances, dificultades y necesidades de aprendizaje, así como para orientar la toma de decisiones educativas; “La evaluación en sí misma es una oportunidad de aprender mediante la realimentación y la práctica correctiva” (Domínguez, 2021, p. 32).En el contexto escolar, la evaluación puede realizarse mediante diferentes procedimientos e instrumentos, dependiendo de los aprendizajes que se pretenda valorar. Entre estos recursos se encuentran las pruebas de desempeño, cuestionarios, escalas, rúbricas, listas de cotejo y otros instrumentos diseñados para obtener información de manera sistemática (Guerrero-Rodríguez *et al.*, 2025). La

elección del instrumento debe guardar correspondencia con el propósito de la evaluación y con las características de aquello que se pretende medir.

En educación secundaria, la evaluación adquiere particular importancia debido a que permite identificar el grado en que los estudiantes han desarrollado aprendizajes fundamentales que servirán como base para su trayectoria educativa posterior.

Entre estos aprendizajes se encuentra la capacidad para comprender e interpretar información escrita, por lo que la evaluación de la habilidad lectora representa un componente relevante del seguimiento del desempeño académico. “En este sentido, cabe señalar que son escasos en nuestro contexto educativo los estudios evolutivos que analizan la adquisición y desarrollo de la comprensión lectora en la adolescencia, siendo esto uno de los motivos de este estudio” (Martín & González, 2022, p. 252).

Habilidad de comprensión lectora

La lectura constituye una actividad cognitiva que implica algo más que el reconocimiento de palabras. En el estudio realizado por Rodríguez (2025), se argumenta la idea de que, en el proceso de comprensión lectora, el estudiante construye significados a partir de la interacción entre la información proporcionada por el texto y sus conocimientos, experiencias y recursos cognitivos.

De acuerdo con la idea de Huamancha-Aguilar (2026), la comprensión lectora puede entenderse como un conjunto de procesos que permiten al individuo utilizar información escrita para alcanzar determinados propósitos y su desarrollo se manifiesta en diferentes niveles de complejidad, desde la recuperación de información explícita hasta procesos que requieren interpretar, relacionar, inferir o evaluar información.

Pruebas objetivas como instrumentos de evaluación

Las pruebas objetivas son instrumentos de evaluación integrados por un conjunto de reactivos estructurados que permiten obtener respuestas susceptibles de ser calificadas mediante criterios previamente establecidos (Cervantes & Canto, 2025), estas pueden ser del tipo dicotómico o politómico, y su diseño requiere especial atención, debido a que las características de redacción, claridad, dificultad del contenido y posibles alternativas, pueden influir en las respuestas de los estudiantes. La utilidad de una prueba objetiva no depende únicamente de que sus contenidos sean pertinentes, es necesario examinar empíricamente el comportamiento de sus reactivos después de una aplicación; la necesidad de contar con instrumentos confiables y válidos es expresada en las palabras de Abusamra (2025) “Para poder realizar intervenciones, el primer paso es contar con herramientas apropiadas de evaluación” (p. 10). Este análisis permite determinar si los ítems presentan niveles de dificultad apropiados y si permiten distinguir entre estudiantes que muestran diferentes niveles de desempeño.

Análisis psicométrico de los instrumentos de evaluación

La psicometría proporciona procedimientos para analizar las características de los instrumentos utilizados para medir variables psicológicas y educativas. En el

ámbito de la evaluación educativa, el análisis psicométrico permite estudiar el comportamiento de las puntuaciones y de los reactivos, proporcionando evidencia cuantitativa que contribuye a valorar el funcionamiento de una prueba.

El análisis psicométrico puede abordar diferentes propiedades de un instrumento, dependiendo del propósito y del diseño del estudio, puede incluir aspectos relacionados con la fiabilidad, la validez, el análisis de los reactivos y otros indicadores estadísticos (Gaytan-Lugo *et al.*, 2021). La medición del desempeño en la habilidad de comprensión lectora es fundamental para saber si una persona realmente procesa, interpreta y utiliza la información que lee, en lugar de solo repetir palabras e identificar a tiempo las posibles dificultades que puede tener el estudiante para procesar textos y evitar problemas de aprendizaje en el futuro. La importancia de medir de manera objetiva el desempeño la habilidad de comprensión lectora se manifiesta en las palabras de Alfaro, & Santibáñez (2015):

> Debido a la importancia que ha cobrado la comprensión lectora en los últimos años, la complejidad que ha representado su conceptualización y la de sus habilidades, además de los resultados reportados a nivel local, es que se considera que este estudio puede ser un aporte al campo científico en tanto pretende diseñar y analizar las características psicométricas de un instrumento que permita evaluar las habilidades de comprensión lectora de estudiantes de tercer año básico. (p. 12).

Desempeño del estudiante y funcionamiento del ítem

El análisis de los resultados de una prueba puede enriquecerse al considerar simultáneamente el desempeño de los estudiantes y el comportamiento de los reactivos. Los niveles de logro permiten identificar cómo se distribuyen los participantes de acuerdo con los criterios establecidos, mientras que los índices de dificultad y discriminación permiten examinar las características estadísticas de cada pregunta.

Esta relación resulta particularmente importante cuando se pretende identificar reactivos susceptibles de revisión. Un ítem puede presentar una dificultad elevada porque pocos estudiantes lo respondieron correctamente, pero esto no significa automáticamente que sea un reactivo inadecuado. Es necesario considerar también su capacidad de discriminación y el contenido que pretende evaluar. De igual manera, un reactivo fácil puede ser pertinente si su propósito es evaluar un aprendizaje básico, aunque su capacidad discriminativa pueda ser limitada.

Por esta razón, la revisión de los reactivos debe realizarse desde una perspectiva conjunta, considerando sus indicadores estadísticos, el contenido evaluado, la estructura del reactivo y los niveles de desempeño de los estudiantes. Este procedimiento permite evitar decisiones basadas exclusivamente en un único indicador.

Consideraciones para la revisión de ítems

El análisis psicométrico de una prueba no constituye únicamente un procedimiento estadístico, sino una fuente de información para el mejoramiento de los instrumentos de evaluación. Los reactivos identificados con dificultades estadísticas pueden ser revisados posteriormente para determinar las posibles causas de su comportamiento.

Entre los aspectos que pueden revisarse se encuentran la claridad del planteamiento, la pertinencia del texto o estímulo utilizado, la congruencia entre la pregunta y el aprendizaje que se pretende evaluar, la existencia de ambigüedades, la plausibilidad de los distractores y la correcta definición de la respuesta esperada.

En consecuencia, los resultados de dificultad y discriminación no deben utilizarse de manera automática para eliminar un ítem, estos aportan indicadores para orientar una revisión posterior. Por este motivo es conveniente tener presente el propósito de este tipo de pruebas, respecto a esta situación, los autores Puente *et al.* (2025), señalan que "permiten la evaluación de cada ítem individual de la prueba y cuán bien el ítem proporciona detalles sobre la habilidad supuesta de un individuo en una característica subyacente, en este caso la metacomprensión lectora" (p. 6). La decisión de conservar, modificar o sustituir un ítem debe considerar tanto la evidencia estadística como los aspectos técnicos y educativos relacionados con su construcción.

En el caso particular de exámenes de habilidad lectora, estos indicadores permiten complementar la información derivada de los niveles de desempeño de los estudiantes. De esta manera, el análisis no se limita a determinar cuántos estudiantes alcanzaron cada nivel de logro, sino que también permite examinar cómo funcionaron los reactivos utilizados para obtener dicha información. Este enfoque proporciona una base empírica para identificar fortalezas y posibles áreas de mejora del examen y para sustentar técnicamente la revisión de aquellos ítems cuyo comportamiento estadístico resulte poco satisfactorio.

Método

Tipo y método de investigación

El trabajo de investigación se realizó con base en el enfoque metodológico cuantitativo mediante un diseño no experimental y de corte transversal (Basaldua-Galarza, 2024).

Selección de la muestra

La muestra original elegida para el desarrollo de la investigación fue el marco poblacional correspondiente a 122 estudiantes que estaban distribuidos en seis grupos que ingresaron al primer grado en la escuela Secundaria No 6, "México" ubicada en la ciudad de Durango, Dgo., México. La selección de los participantes fue por conveniencia, sobre este método Otzen & Manterola (2017), expresan lo siguiente: "permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos, esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador" (p. 230).

Procedimiento

En la tabla 1, se localiza la información objeto de análisis y consiste en la puntuación obtenida por los estudiantes en respuesta al examen departamental integrado por 30 ítems de opción múltiple.

Tabla 1.
Puntuación y nivel de logro.

No.	Puntuación	Nivel de logro	No.	Puntuación	Nivel de logro
1	19	Nivel 3	**44**	5	Nivel 1
2	12	Nivel 1	**45**	16	Nivel 2
3	7	Nivel 1	**46**	8	Nivel 1
4	14	Nivel 1	**47**	9	Nivel 1
5	18	Nivel 2	**48**	19	Nivel 3
6	17	Nivel 2	**49**	15	Nivel 2
7	17	Nivel 2	**50**	7	Nivel 1
8	16	Nivel 2	**51**	13	Nivel 1
9	13	Nivel 1	**52**	17	Nivel 2
10	19	Nivel 3	**53**	15	Nivel 2
11	9	Nivel 1	**54**	12	Nivel 1
12	21	Nivel 3	**55**	17	Nivel 2
13	12	Nivel 1	**56**	7	Nivel 1
14	12	Nivel 1	**57**	16	Nivel 2
15	13	Nivel 1	**58**	20	Nivel 3
16	19	Nivel 3	**59**	6	Nivel 1
17	15	Nivel 2	**60**	15	Nivel 2
18	11	Nivel 1	**61**	10	Nivel 1
19	14	Nivel 1	**62**	14	Nivel 1
20	19	Nivel 3	**63**	11	Nivel 1
21	15	Nivel 2	**64**	12	Nivel 1
22	16	Nivel 2	**65**	19	Nivel 3
23	14	Nivel 1	**66**	15	Nivel 2
24	12	Nivel 1	**67**	10	Nivel 1
25	13	Nivel 1	**68**	12	Nivel 1
26	17	Nivel 2	**69**	7	Nivel 1
27	12	Nivel 1	**70**	16	Nivel 2
28	8	Nivel 1	**71**	12	Nivel 1
29	11	Nivel 1	**72**	11	Nivel 1
30	11	Nivel 1	**73**	24	Nivel 3
31	9	Nivel 1	**74**	14	Nivel 1
32	8	Nivel 1	**75**	20	Nivel 3
33	14	Nivel 1	**76**	18	Nivel 2
34	12	Nivel 1	**77**	13	Nivel 1
35	11	Nivel 1	**78**	8	Nivel 1
36	18	Nivel 2	**79**	18	Nivel 2
37	8	Nivel 1	**80**	19	Nivel 3
38	14	Nivel 1	**81**	18	Nivel 2
39	11	Nivel 1	**82**	20	Nivel 3
40	11	Nivel 1	**83**	11	Nivel 1
41	11	Nivel 1	**84**	19	Nivel 3
42	10	Nivel 1	**85**	16	Nivel 2
43	11	Nivel 1	**86**	16	Nivel 2

Tabla 1.
Puntuación y nivel de logro.
(continuación)

No.	Puntuación	Nivel de logro	No.	Puntuación	Nivel de logro
87	10	Nivel 1	**105**	9	Nivel 1
88	7	Nivel 1	**106**	8	Nivel 1
89	15	Nivel 2	**107**	19	Nivel 3
90	11	Nivel 1	**108**	9	Nivel 1
91	7	Nivel 1	**109**	10	Nivel 1
92	2	Nivel 1	**110**	21	Nivel 3
93	5	Nivel 1	**111**	15	Nivel 2
94	8	Nivel 1	**112**	5	Nivel 1
95	6	Nivel 1	**113**	10	Nivel 1
96	11	Nivel 1	**114**	10	Nivel 1
97	10	Nivel 1	**115**	13	Nivel 1
98	11	Nivel 1	**116**	8	Nivel 1
99	7	Nivel 1	**117**	13	Nivel 1
100	8	Nivel 1	**118**	14	Nivel 1
101	12	Nivel 1	**119**	18	Nivel 2
102	10	Nivel 1	**120**	6	Nivel 1
103	9	Nivel 1	**121**	13	Nivel 1
104	8	Nivel 1	**122**	12	Nivel 1

Fuente: elaboración propia.

Herramientas para el análisis de la información

La preparación de datos y las pruebas correspondientes al estudio se realizaron con el uso del programa de cálculo Excel y el programa estadístico SPSS en su versión 27.

Niveles de desempeño y resultados de la evaluación

Los niveles de desempeño constituyen categorías utilizadas para describir el grado de logro alcanzado por los estudiantes con respecto a determinados aprendizajes o habilidades, su establecimiento requiere criterios que permitan diferenciar distintos grados de dominio y facilitar la interpretación de las puntuaciones obtenidas. La utilización de niveles de desempeño permite complementar la información proporcionada por una puntuación numérica, si una puntuación indica el resultado obtenido por un estudiante en términos cuantitativos, un nivel de logro facilita su interpretación mediante categorías previamente definidas. Para ello, es indispensable que los criterios utilizados para establecer cada nivel estén claramente delimitados y sean congruentes con aquello que se pretende evaluar.

En el caso del examen objeto de análisis, los resultados se organizan en tres niveles de logro. La distribución de los estudiantes entre dichos niveles permite describir el desempeño alcanzado por el grupo evaluado y constituye un elemento complementario al análisis psicométrico de los reactivos. No obstante, los niveles de

desempeño y los indicadores psicométricos responden a propósitos diferentes: los primeros permiten caracterizar el logro de los estudiantes, mientras que los segundos permiten examinar el funcionamiento del instrumento.

Los resultados del examen se clasificaron en función del nivel de logro de acuerdo con la puntuación obtenida por los alumnos participantes en la respuesta al examen, en la tabla 2 se encuentran los indicadores correspondientes a cada nivel.

Tabla 2.
Indicadores de logro en comprensión lectora.

Nivel de logro	Indicadores
Nivel 1	Requiere apoyo: El alumno no logra comunicar alguna idea clara de forma escrita a partir de una situación planteada. El vocabulario es limitado; el texto es poco legible; la ortografía, uso de signos de puntuación o la segmentación no corresponden con las convenciones del lenguaje escrito. Depende de un apoyo externo para elaborar un texto acorde a su ciclo escolar.
Nivel 2	En desarrollo: El alumno construye un texto siguiendo algunas convenciones y reglas de la escritura que se esperan para su grado escolar. Sin embargo, la organización, los errores y las inconsistencias presentes en el texto dificultan la lectura o la comprensión del propósito comunicativo.
Nivel 3	Nivel esperado: El alumno logra comunicar ideas de manera clara y coherente según el propósito inicial del escrito. Utiliza vocabulario diverso, reglas ortográficas y signos de puntuación según lo esperado para su grado escolar. Puede presentar errores u omisiones, pero son mínimos y no alteran el propósito del texto.

Fuente: SEP (2018).

Pruebas estadísticas

Prueba de confiabilidad.

Esta prueba es fundamental para medir la capacidad del examen departamental para arrojar datos que reflejen, lo más posible, la realidad de las variables interés, y a los objetivos planteados. El concepto de confiabilidad o reproducibilidad implica la cantidad de error que se comete al realizar cualquier medida; en la práctica educativa es común dudar acerca de la confiabilidad o repetibilidad de una prueba; si un resultado no es reproducible, el valor y la utilidad de la prueba son pobres.

En investigación cuantitativa, la confiabilidad se asocia a la exactitud de la información aportada por los instrumentos; es la capacidad del instrumento de arrojar datos (respuestas o resultados) muy similares en ocasiones repetidas con una misma muestra y condiciones similares. Para instrumentos estandarizados, sus creadores regularmente han comprobado la confianza y estabilidad de estos (Corral, 2022).

Prueba de funcionamiento de ítems.

Se realizó a través de la medida de los índices de dificultad y discriminación de los ítems del examen departamental, de acuerdo con la propuesta de Aiken (1996).

Calidad del ítem.

La validez de los resultados del instrumento se realizó a través de la determinación del índice de dificultad e índice de discriminación de cada uno de los ítems con el propósito de conocer la calidad del ítem en cuestión y de la calidad del set de ítems del cual forme parte, de manera especial el índice de discriminación está relacionado con la evidencia de validez en relación con un criterio externo; respecto a esta situación Aiken (1996) designa el término “discriminación” con una letra “D” y afirma que:

> Por lo general, el término de validez de los reactivos se refiere a la relación de un reactivo con un criterio externo (…). Para elaborar una prueba que produce calificaciones con alta correlación con el criterio externo, debemos seleccionar reactivos que tengan correlaciones bajas entre sí, pero altas con el criterio. De esta forma, la selección de reactivos con base en la estadística de D dará como resultado un tipo de prueba diferente a aquella que se compone de reactivos elegidos por sus altas correlaciones con un criterio externo. (p. 67)
>
> Esta prueba se desarrolló conforme al siguiente proceso:
>
> Una prueba o procedimiento más breve es dividir los sujetos en tres grupos de acuerdo con las calificaciones que obtienen en la prueba como un todo: un grupo superior que consta del 27% de que obtiene las calificaciones más altas, un grupo inferior del 27% de que obtiene las calificaciones más bajas y el 46% restante en el grupo intermedio. Cuando la cantidad de sujetos es reducida, pueden emplearse grupos superiores e inferiores del 50 por ciento de las calificaciones totales de la prueba. (Aiken, 1996, p. 65)

La calidad de un reactivo de opción múltiple está en función del valor de su índice de dificultad e índice de discriminación, para determinar el cumplimiento de esta propiedad psicométrica de cada uno de los reactivos, se consideró como requisito permanecer dentro del siguiente intervalo de valores:

- $0.2 \leq$ Índice de dificultad ≤ 0.8
- $0.2 \leq$ Índice de discriminación≤ 1

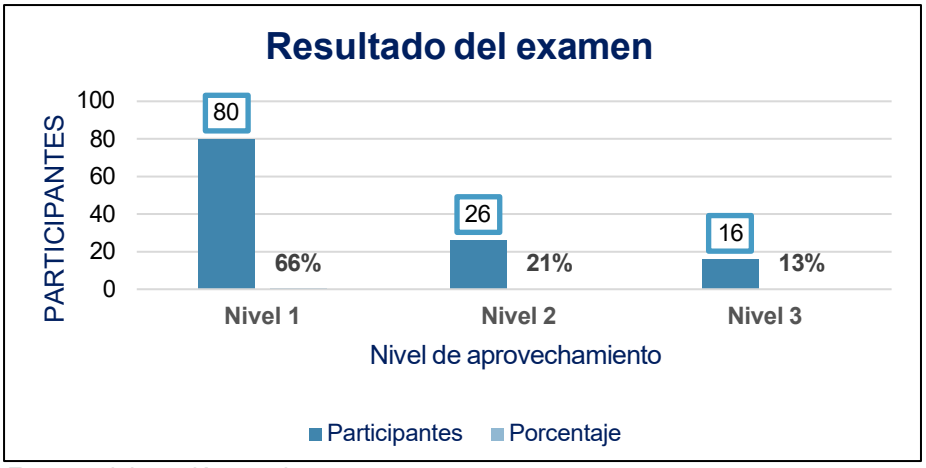
Resultados

Desempeño del estudiante

En la tabla Puntuación y nivel de logro (ver tabla 1), se encuentra el concentrado de las puntuaciones que obtuvieron los estudiantes como resultado de su aplicación en el examen departamental. A partir de ella se registraron los resultados que se observan en la gráfica de la figura 1.

1. El 65.5% equivalente a 80 alumnos, tienen un nivel de logro “Nivel 1”.
2. El 21.3% equivalente a 26 alumnos, tienen un nivel de logro “Nivel 2”.
3. El 13.1% equivalente a 16 alumnos, tienen un nivel de logro “Nivel 3”.

Figura1.
Resultados del nivel de logro.



Fuente: elaboración propia.

Resultado de la prueba de fiabilidad

En la tabla 3, se tiene la cantidad de los casos procesados para el cálculo de la confiabilidad del examen, esto es, la participación de los 122 estudiantes egresados de la escuela secundaria, así como el estadístico del Alfa 20 de KR, valor considerado como bueno.

Tabla3.
Resultado de la prueba de fiabilidad.

Alfa 20 de KR	N de elementos
,768	30

Fuente: elaboración propia.

Resultado de los índices de dificultad y discriminación

En la tabla 4, se puede apreciar el valor del índice de dificultad e índice de discriminación de cada uno de los reactivos que integran los campos correspondientes en el examen.

De acuerdo con la escala seleccionada para la definición de su calidad, se observó que seis ítems no se encuentran dentro del rango aceptable, motivo por el que técnicamente fueron considerados de mala calidad, esta cantidad equivale al 20% del total computado, entre ellos se encuentran los ítems número R_5, R_{15}, R_{16}, R_{21}, R_{22}, R_{24}.

El motivo de rechazo para estos ítems fue el siguiente: a) Cuando cumple con el requisito del índice de dificultad, pero no cumple en su índice de discriminación; b) Cuando no cumplen con ninguno de los índices y, c) Cuando tiene algún valor negativo en su índice de discriminación.

Por otro lado, se observó que 24 ítems se ubicaron dentro del rango aceptable, motivo por el que técnicamente fueron considerados de buena calidad, esta cantidad

equivale al 80% del total computado, entre ellos se encuentran los ítems número R_1, R_2, R_3, R_4, R_6, R_7, R_8, R_9, R_{10}, R_{11}, R_{12}, R_{13}, R_{14}, R_{17}, R_{18}, R_{19}, R_{20}, R_{23}, R_{25}, R_{26}, R_{20}, R_{22}, R_{23}, R_{24}

En la tabla anterior, se puede apreciar el valor de la media del índice de dificultad *M=0.46* y el valor de la media del índice de discriminación *M=0.3* del campo de habilidad lectora, es importante observar que estos valores se encuentran dentro del rango de la escala que los identifica de *buena calidad.*

Tabla4.

Valor de los índices de dificultad y discriminación.

Ítem	I dificultad	I discriminación
1	0.32	0.47
2	0.63	0.56
3	0.65	0.35
4	0.41	0.24
5	0.31	-0.09
6	0.68	0.29
7	0.65	0.53
8	0.47	0.41
9	0.69	0.21
10	0.22	0.38
11	0.59	0.53
12	0.6	0.38
13	0.34	0.21
14	0.56	0.29
15	0.41	0.06
16	0.28	-0.09
17	0.34	0.32
18	0.67	0.45
19	0.63	0.44
20	0.5	0.24
21	0.47	0.12
22	0.4	0.03
23	0.22	0.21
24	0.47	0.12
25	0.34	0.21
26	0.4	0.39
27	0.4	0.32
28	0.43	0.44
29	0.49	0.74
30	0.37	0.32
	M = .46	***M = .30***

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Una vez que se estabilizó el problema originado por el virus del COVID 19 y la sociedad volvió a la *nueva normalidad*, en las escuelas se volvió a promover el desarrollo de actividades educativas presenciales, entre ellas, la promoción del lenguaje oral, corporal y escrito pues constituyen las principales vías de acceso y construcción de nuevos conocimientos, de la socialización y de la consolidación de los aprendizajes y las prácticas de convivencia. Ante este escenario, el sistema educativo mexicano se encontró a comunidades conformadas por niños y jóvenes con rezago educativo, sin conectividad ni acceso a la tecnología y se enfrentó al problema para continuar el programa escolar sin menoscabo a la calidad educativa y la incertidumbre para promover el desarrollo de las prácticas educativas con la población. Una de las acciones inmediatas de la SEP, fue valorar el estado del conocimiento en que se encontraban los alumnos de educación básica y específicamente los de educación secundaria, tal es el caso del examen departamental que se aplicó a este marco poblacional y objeto de estudio de esta investigación. Con base en los resultados obtenidos, se encontró bajo rendimiento académico en la disciplina de habilidad lectora, así lo demostró el 65.5% de los participantes que se ubicaron en *nivel 1*, señalado como el nivel de aprendizaje más bajo; el 21.3% en *Nivel 2* y el 13.1% en *Nivel 3*. Este resultado concuerda con el obtenido por López & Fernández (2022), quien observó que un 66.67% de sus participantes se ubicaron en la *categoría insuficiente.* No obstante, estos resultados deben interpretarse como una descripción del grupo evaluado y no como una atribución directa del desempeño a las características del instrumento.

En relación con el análisis psicométrico del examen departamental, los resultados se consideran cercanos a la realidad avalados por el estadístico del alfa de Cronbach que arrojó un valor Alfa 20 de KR =.76, valor considerado como *bueno.* Respecto al funcionamiento de los reactivos, el valor del índice de dificultad promedio fue de *.46* y el valor del índice de discriminación promedio fue de *.3*; de manera general, estos valores son *aceptables* para el conjunto de ítems. Sin embargo, con los valores individuales del ítem, se identificó aquellos susceptibles de mejora o eliminación, acción que debe realizarse en función de su redacción, contenido, clave de respuesta o correspondencia con la habilidad que se pretende evaluar. En conjunto, los resultados obtenidos permiten señalar que el examen presenta características psicométricas susceptibles de ser examinadas favorablemente en términos generales, pero también muestran la conveniencia de revisar determinados reactivos a partir de su comportamiento estadístico. En este sentido, el estudio no pretende establecer una validación integral del instrumento, sino aportar evidencia preliminar sobre su fiabilidad y sobre el funcionamiento empírico de sus ítems a partir de una aplicación real. Finalmente, el análisis realizado constituye un punto de partida para el mejoramiento del examen departamental Habilidad lectora. La información obtenida permitió identificar ítems que pueden conservarse y aquellos que requieren modificación, revisión o eventual sustitución antes de futuras aplicaciones. Asimismo, el estudio muestra la importancia de incorporar procedimientos sistemáticos de análisis psicométrico después de la aplicación de instrumentos de evaluación educativa, de manera que las decisiones sobre el mantenimiento o modificación de los reactivos se sustenten en evidencia derivada del desempeño observado de los estudiantes.

Referencias

Abusamra, V., Canet-Juric, L., Del Valle, M., Cartocetti, R., Olariaga, Y., & Olsen, C. (2024). Instrumento breve para evaluar comprensión de textos (ibect) en niños de cuarto y quinto año de escolaridad primaria. Cuadernos de Neuropsicología, 18(1),10-26. DOI: 10.7714/CNPS/18.1.201

Aiken R, Lewis (1996). Test Psicológicos y Evaluación. Edit. Prentice Hall. México.

Alfaro, J. E., & Santibáñez, J. D. (2015). Diseño y propiedades psicométricas de un instrumento para evaluar habilidades de comprensión lectora en estudiantes de tercer año básico. Estudios pedagógicos (Valdivia), 41(2), 9-23. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200001

Basaldua-Galarza, A. G., Casallo-Velız, S. V., Reyes-Lujan, C. A., & Rojas-Dávila, A. C. (2024). Formación por competencias en investigación científica basada en el diseño curricular en una facultad de medicina humana. Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas, 5(4), 233-239. https://doi.org/10.47606/acven/ph0220

Cervantes, A. de la A., & Canto, P. J. (2025). Análisis de instrumentos validados para evaluar la comprensión lectora en educación primaria: Una revisión sistemática (2015 a 2025). RIDE. Rev. Iberoam. Investig. Desarro. Educ., 16(31), e972. https://doi.org/10.23913/ride.v16i31.2633.

Corral, Y. (2022). Validez y confiabilidad en instrumentos de investigación: una mirada teórica. Revista Ciencias de la Educación, 32(60), 562-586. https://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/60/art06.pdf

Domínguez, A. A. (2021). La evaluación en educación básica. Ciencia y Filosofía 5(5), 30–39. https://doi.org/10.38128/cienciayfilosofa.v5i5.28

Gaytan-Lugo, L., Montesinos-López, O., Alcaraz-Valencia, P., & Fernández-Robles, J. (2021). Construcción y validación de un instrumento para evaluar la comprensión global lectora en estudiantes de tercero de primaria. Revista Innova Educación, 3(1), 39-70. https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.003

Guerrero-Rodríguez, L. E., Dajer-Torres, R., Villalobos-López, M., Ramírez-Nieto, E., & Miranda-Hernández, S. E. (2025). Instrumentos de evaluación para el aprendizaje reflexivo en alumnos de telesecundaria en México. Emerging trends in education, 7(14), 67-81. https://doi.org/10.19136/etie.v7n14.6310

Huamancha-Aguilar, M., M., Mallma-Cayo, J. S. R., Quispe-Chuquiray, L. E., & Vargas-Pimentel R. (2026). Teorías sobre la comprensión lectora: una revisión teórica de modelos. Revista InveCom, 6(3), e603006. 2025. https://doi.org/10.5281/zenodo.17188890

López, R., & Fernández, E, (2022). nivel de comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria. International Journal of Human Sciences Research, 2(3), 2-7. doi 10.22533/at.ed.5582322100210

Martin, I., & González, M. J. Análisis de la comprensión lectora y sus dificultades en adolescentes. Anal. Psicol. 38(2), 251-258. https://dx.doi.org/10.6018/analesps.419111.

Otzen, T. & Manterola. C. Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. Int. J. Morphol., 35(1):227-232. https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf

Puente, A., Gutiérrez-de-Blume, A. P., Calderón, J., & Rojas, L. (2025). Validación psicométrica de un test de comprensión lectora y conciencia metacognitiva en estudiantes universitarios. Ocnos, 24(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2025.24.2.538

Rodríguez, N. (2025). La comprensión lectora en la Nueva Escuela Mexicana. Revista Neuronum. 11(1), 65-79. file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-LaComprensionLectoraEnLaNuevaEscuelaMexicana-10034265.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). El Manual Exploración de habilidades básicas en lectura, producción de textos escritos y cálculo mental. SEP. 1ª Ed. Ciudad de México. Herramienta para la escuela. https://www.educacionbc.edu.mx/materialdeapoyo/public/site/pdf/educacionbasica/secundaria/documentosgenerales2/Manualdeexploraciondehabilidadesbasicas.pdf

Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica
Volumen 16 | Número 31 | Enero-Junio 2026 | ISSN: 2007-9419

Estrategias didácticas contextualizadas para fortalecer la multiplicación y división en educación primaria

Contextualized Teaching Strategies to Strengthen Multiplication and Division Skills in Elementary Education

Brisehida Villegas Ordaz
Alumna, Universidad Pedagógica de Durango, México.
Jaime Ramírez-Chávez[1]
Docente investigador, Universidad Pedagógica de Durango, México.
ORCID: 0000-0002-6085-0934

Correspondencia
jaimeramirezch@updgomez.mx[1]

Resumen
La enseñanza de la multiplicación y la división en educación primaria requiere estrategias que favorezcan su comprensión y aplicación en situaciones significativas para los estudiantes. En este contexto, se desarrolló una intervención educativa con alumnos de cuarto grado de educación primaria, a partir de dificultades identificadas en la resolución y comprensión de dichas operaciones, así como en el conocimiento de hábitos de alimentación e hidratación saludables. El objetivo fue fortalecer las habilidades de multiplicación y división mediante estrategias didácticas contextualizadas en situaciones relacionadas con la alimentación y la hidratación saludable. La intervención se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con alcance interpretativo y mediante el método de investigación-acción. Se implementaron actividades experienciales y contextualizadas, entre ellas resolución de problemas, distribución de porciones, elaboración de menús, análisis de alimentos y dinámicas de gamificación. Para valorar los avances se utilizaron diagnósticos inicial y final, rúbricas, escalas valorativas, revisión de producciones y observación. Los resultados mostraron un incremento en el desempeño matemático, con un promedio de 3.52 en la evaluación inicial y 5.4 en la final, evidenciando un avance moderado en la comprensión y resolución de la multiplicación y división. En contraste, los aprendizajes relacionados con alimentación e hidratación saludable pasaron de 6.3 a 8.1, alcanzando un nivel alto. Se concluye que la contextualización de las operaciones matemáticas en situaciones cercanas a la vida cotidiana favoreció aprendizajes significativos y una mayor participación de los estudiantes, aunque el fortalecimiento de la división y la resolución de problemas requiere continuidad y reforzamiento.
Palabras claves
Enseñanza primaria; enseñanza de las matemáticas; técnica didáctica; aprendizaje activo; educación nutricional.

Abstract
Teaching multiplication and division in elementary school requires strategies that promote students' understanding and application of these concepts in meaningful contexts. In this context, an educational intervention was developed for fourth-grade elementary school students, based on difficulties identified in solving and understanding these operations, as well as in their knowledge of healthy eating and hydration habits. The objective was to strengthen multiplication and division skills through teaching strategies contextualized in situations related to healthy eating and hydration. The intervention was conducted using a qualitative approach with an interpretive scope and through the action research method. Experiential and contextualized activities were implemented, including problem-solving, portion distribution, menu planning, food analysis, and gamification exercises. To assess progress, initial and final assessments, rubrics, rating scales, review of student work, and observation were used. The results showed an increase in math performance, with an average score of 3.52 on the initial assessment and 5.4 on the final assessment, indicating moderate progress in understanding and solving multiplication and division problems. In contrast, learning related to healthy eating and hydration rose from 6.3 to 8.1, reaching a high level. It is concluded that contextualizing mathematical operations within real-life situations fostered meaningful learning and greater student engagement, although strengthening division and problem-solving skills requires ongoing practice and reinforcement.
Keywords
Elementary education; mathematics education; teaching methods; active learning; nutrition education.
Doi: https://doi.org/10.56342/recip.vol16.n31.2026.86

Recibido: **15 de julio de 2026** **Aprobado:** **22 de octubre de 2026**

Introducción

La enseñanza de las matemáticas en educación primaria es fundamental para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan resolver situaciones de la vida cotidiana. Dentro de estos aprendizajes, la multiplicación y la división representan operaciones esenciales, ya que requieren no solamente conocer procedimientos, sino también comprender su significado y aplicarlos en diferentes situaciones. Por ello, es importante implementar estrategias didácticas que permitan relacionar los contenidos matemáticos con experiencias cercanas y significativas para los alumnos. En este sentido, la investigación se centra en el fortalecimiento de la multiplicación y la división mediante estrategias didácticas contextualizadas en situaciones relacionadas con la alimentación y la hidratación saludable. El propósito es favorecer una mayor comprensión de estas operaciones a través de actividades experienciales, resolución de problemas, distribución de porciones, elaboración de menús, análisis de alimentos y dinámicas de gamificación.

La problemática identificada se relaciona con las dificultades que presentan los alumnos de cuarto grado de educación primaria para comprender y resolver situaciones que implican el uso de la multiplicación y la división. Estas dificultades pueden limitar su desempeño matemático, especialmente cuando deben aplicar las operaciones en problemas que requieren interpretar una situación y seleccionar un procedimiento adecuado. Además, se identificó la necesidad de fortalecer los conocimientos de los estudiantes relacionados con hábitos de alimentación e hidratación saludables, por lo que se consideró pertinente vincular ambos aspectos mediante actividades contextualizadas.

Los principales actores involucrados en la investigación son los alumnos de cuarto grado de educación primaria, quienes participaron directamente en las actividades de intervención. También se encuentra involucrado el docente-investigador, encargado de diseñar, implementar y valorar las estrategias didácticas utilizadas durante el proceso. La participación de los estudiantes fue fundamental, debido a que las actividades se plantearon desde situaciones cercanas a su vida cotidiana, buscando promover un aprendizaje activo y significativo.

La investigación se desarrolló en el contexto de la educación primaria, específicamente con alumnos de cuarto grado. Se trabajó a partir de situaciones relacionadas con la alimentación y la hidratación saludable, utilizando estos temas como elementos de contextualización para favorecer el aprendizaje de la multiplicación y la división. El estudio se desarrolló mediante un enfoque cualitativo, con alcance interpretativo y bajo el método de investigación-acción. Para llevar a cabo la intervención se emplearon actividades experienciales y contextualizadas que permitieran a los estudiantes relacionar los conocimientos matemáticos con situaciones prácticas.

El objetivo de la investigación fue fortalecer las habilidades de multiplicación y división de los alumnos de cuarto grado de educación primaria mediante la implementación de estrategias didácticas contextualizadas en situaciones relacionadas con la alimentación y la hidratación saludable. A través de esta intervención se buscó favorecer la comprensión y resolución de problemas matemáticos, así como generar aprendizajes significativos mediante actividades relacionadas con situaciones cercanas a la vida cotidiana de los estudiantes.

Método

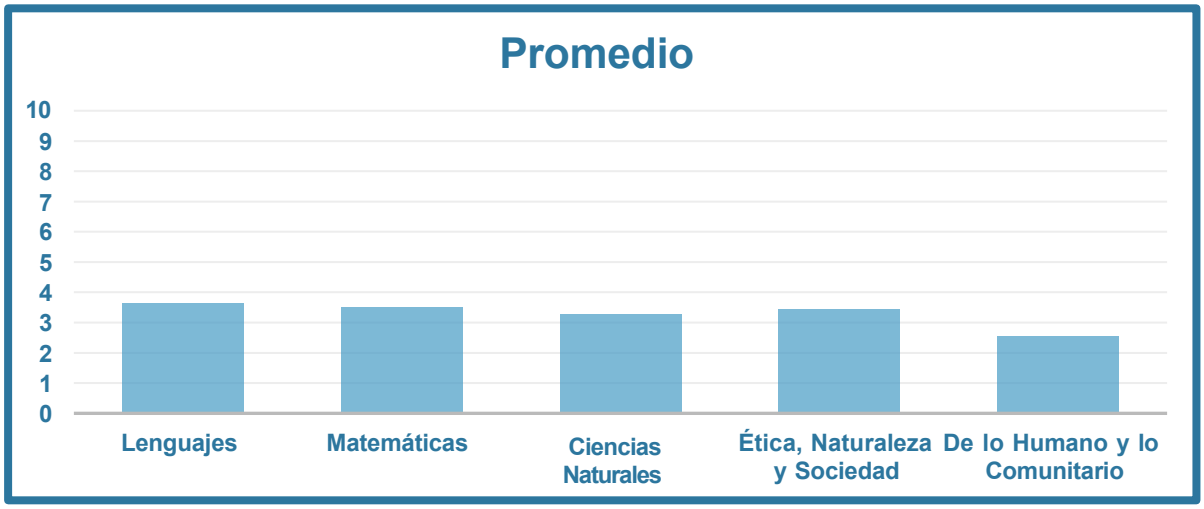
El desarrollo de la presente investigación parte de la necesidad de conocer la situación inicial de los alumnos de cuarto grado de educación primaria en relación con el aprendizaje de la multiplicación y la división. Para ello, fue necesario realizar un diagnóstico que permitiera identificar los conocimientos y dificultades que presentaban los estudiantes, así como aquellos aspectos que requerían mayor atención dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los resultados obtenidos mediante este proceso sirvieron como punto de partida para orientar la intervención educativa y diseñar estrategias didácticas contextualizadas en situaciones cercanas a la vida cotidiana de los alumnos, particularmente relacionadas con la alimentación y la hidratación saludable.

Resultados

Diagnóstico

El diagnóstico educativo constituye un punto de partida fundamental para identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y orientar la intervención docente. En este proceso no se busca únicamente obtener una calificación, sino recopilar información que permita reconocer los conocimientos, habilidades y dificultades que presentan los alumnos ante determinados aprendizajes (Yepez, *et al.*, 2024. De esta manera, los resultados obtenidos proporcionan elementos para tomar decisiones respecto a las áreas que requieren mayor atención y, posteriormente, diseñar estrategias acordes con las necesidades identificadas.Para conocer la situación inicial del grupo, se comenzó con la aplicación de un examen diagnóstico general que contempló los cinco campos formativos. Esta primera valoración permitió obtener un panorama amplio sobre el desempeño de los alumnos en las diferentes áreas de aprendizaje y establecer una comparación entre los resultados obtenidos en cada campo. A partir de la aplicación de este instrumento, se obtuvieron los siguientes resultados (ver figura 1):

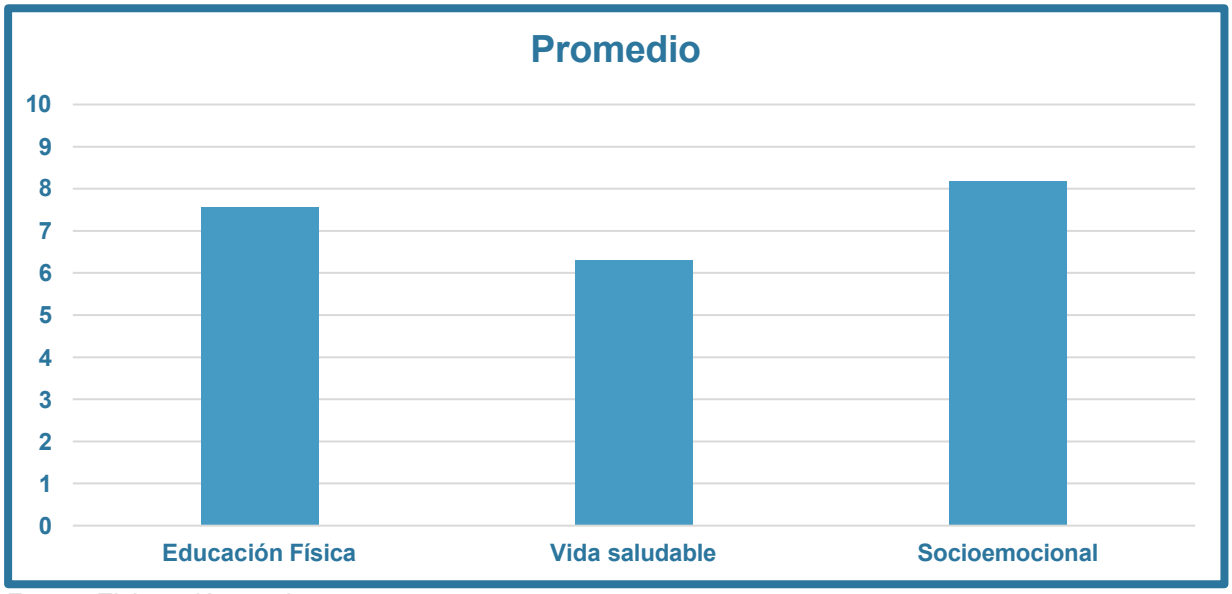
Figura 1.
Diagnóstico general de los campos formativos.



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos permitieron identificar diferencias en el desempeño de los alumnos entre los cinco campos formativos. De manera particular, De lo Humano y lo Comunitario presentó el promedio más bajo, con 2.54, seguido de Ciencias Naturales, con 3.28, Ética, Naturaleza y Sociedades, con 3.43, Matemáticas, con 3.52 y Lenguajes, con 3.65. Estos resultados permitieron determinar que era necesario profundizar en el análisis del campo que presentó mayores dificultades, por lo que se procedió a realizar un diagnóstico general específico de De lo Humano y lo Comunitario. El segundo diagnóstico (ver figura 2) permitió profundizar en los aspectos correspondientes al campo formativo de De lo Humano y lo Comunitario, considerando los componentes de Educación Física, Vida saludable y Socioemocional. Los resultados obtenidos fueron de 7.55, 6.3 y 8.18, respectivamente, identificándose Vida saludable como el aspecto con menor promedio.

Figura2.
Diagnóstico general específico de "De lo Humano y lo Comunitario".



Fuente: Elaboración propia.

Este resultado permitió reconocer que los aprendizajes relacionados con el cuidado de la salud constituían un área de oportunidad para el grupo y, por lo tanto, representaban un contenido pertinente para ser retomado dentro de la intervención educativa. A partir de la identificación de esta necesidad, se consideró la alimentación y la hidratación saludable como un contexto cercano y significativo para los alumnos. Esta elección no se planteó como un tema aislado, sino como una oportunidad para relacionar los aprendizajes vinculados con el cuidado de la salud con aquellos conocimientos matemáticos que también presentaban dificultades, es por eso por lo que se buscó abordar estas operaciones mediante situaciones relacionadas con la alimentación y la hidratación saludable. La relación entre ambos aspectos se estableció a partir de situaciones cotidianas en las que las operaciones de multiplicación y división adquieren un sentido práctico. La alimentación permite plantear situaciones que implican, por ejemplo, calcular cantidades, distribuir porciones, organizar alimentos o elaborar menús; mientras que la hidratación puede

permitir trabajar con cantidades y distribución de líquidos. De esta manera, las operaciones matemáticas dejan de abordarse únicamente desde procedimientos abstractos y pueden ser utilizadas para resolver situaciones que resultan cercanas a las experiencias de los estudiantes. Esta relación se concretó posteriormente mediante actividades como la resolución de problemas, la distribución de porciones, la elaboración de menús y el análisis de alimentos.

En este sentido, la elección del tema de alimentación e hidratación saludable respondió a la posibilidad de utilizar un contenido identificado como área de oportunidad para generar un contexto que favoreciera el fortalecimiento de otro aprendizaje que también requería atención: la multiplicación y la división. La intención no fue trabajar ambos contenidos de manera independiente, sino articularlos mediante situaciones significativas que permitieran a los alumnos aplicar las operaciones matemáticas en contextos relacionados con su vida cotidiana.

Por lo tanto, el problema de intervención se delimitó a partir de la necesidad de fortalecer la comprensión y resolución de la multiplicación y la división mediante estrategias didácticas contextualizadas en situaciones relacionadas con la alimentación y la hidratación saludable. Esta delimitación permitió establecer una relación entre las necesidades detectadas en el diagnóstico y el diseño de una intervención educativa orientada a que los estudiantes utilizaran los conocimientos matemáticos en situaciones concretas y cercanas, favoreciendo así una comprensión más significativa de estas operaciones.

Propuesta de intervención

La investigación se desarrolló desde un paradigma cualitativo, con alcance interpretativo y sociocrítico, mediante el método de investigación-acción con sistematización de la intervención (Hernández, *et al.*, 2010). Este enfoque permitió comprender el proceso educativo desde la perspectiva de los alumnos, identificar sus necesidades, observar sus avances y reflexionar sobre los resultados de la intervención.

El proceso se organizó mediante un plan de acción estructurado en cuatro fases: diagnóstico, planificación, implementación y evaluación. En la fase diagnóstica se analizó el contexto comunitario, escolar y áulico mediante la observación, entrevistas a autoridades educativas y docentes, así como la consulta de fuentes electrónicas confiables. Asimismo, se aplicaron diversos instrumentos, entre ellos diagnósticos de los campos formativos y de disciplinas, test de estilos de aprendizaje, diagnóstico socioemocional y del clima familiar. La información obtenida permitió identificar las necesidades del grupo y orientar la intervención hacia el fortalecimiento de la multiplicación y división mediante situaciones relacionadas con la alimentación e hidratación saludables.

En la fase de planificación se diseñaron las estrategias didácticas considerando los resultados del diagnóstico. Se establecieron los objetivos, contenidos, recursos y secuencias de trabajo, además de elaborar materiales didácticos y utilizar recursos digitales para favorecer la comprensión de los aprendizajes. Posteriormente, durante la implementación, se desarrollaron actividades contextualizadas en situaciones de la vida cotidiana de los alumnos, vinculando la resolución de problemas de multiplicación y división con la alimentación y la hidratación saludable. El proceso fue acompañado de observación constante para identificar avances, dificultades y necesidades de ajuste.

Las estrategias implementadas se sustentaron principalmente en el aprendizaje experiencial, el trabajo colaborativo y la gamificación (ver anexo 1). Entre las actividades desarrolladas se encontraron la elaboración de menús saludables y la resolución de problemas relacionados con cantidades, porciones y distribución de alimentos y bebidas. También se realizaron dinámicas como la tiendita saludable, reparto de frutas, retos matemáticos y análisis de etiquetas, además de espacios de diálogo y reflexión sobre la importancia de mantener hábitos saludables. Las actividades se organizaron mediante una secuencia didáctica de inicio, desarrollo y cierre, en la que se recuperaron conocimientos previos, se desarrollaron las actividades centrales y se promovió la reflexión, evaluación y retroalimentación de los aprendizajes.

En la fase de evaluación se analizaron las evidencias obtenidas durante la intervención mediante rúbricas, escalas valorativas, revisión de cuadernos y observaciones. Esto permitió valorar los avances en la comprensión y aplicación de la multiplicación y división, así como la participación de los alumnos y sus aprendizajes relacionados con la alimentación e hidratación saludable. A partir de estos resultados se reflexionó sobre la efectividad de las estrategias y sobre los aspectos susceptibles de mejora para futuras intervenciones.

La intervención incorporó recursos tecnológicos y materiales didácticos, así como la participación de la comunidad escolar. Como parte de esta vinculación se realizó una feria en la que los alumnos compartieron la elaboración de menús y reflexionaron sobre la importancia de promover hábitos de alimentación saludable. Esta experiencia permitió trasladar los aprendizajes del aula a un espacio de participación y convivencia, favoreciendo la aplicación de los conocimientos matemáticos y la reflexión sobre su relación con la vida cotidiana.

Resultados de la aplicación

En el siguiente apartado se integra el análisis de la intervención realizada con los alumnos, así como el balance de su aplicación.

Análisis de los resultados

Los resultados de la intervención evidenciaron avances favorables en el aprendizaje de la multiplicación y división y en la adquisición de hábitos de alimentación e hidratación saludables. En matemáticas, el promedio pasó de 3.52 en el diagnóstico inicial a 5.4 en la evaluación final, lo que representa un avance moderado. Se observó mayor dominio de la multiplicación; sin embargo, persistieron dificultades en la división y en la resolución de problemas de mayor complejidad.

En el campo de lo Humano y lo Comunitario, específicamente en hábitos saludables, el promedio aumentó de 6.3 a 8.1, mostrando un avance alto. Los alumnos fortalecieron su capacidad para analizar alimentos, reconocer prácticas de alimentación e hidratación adecuadas y relacionarlas con situaciones de su vida cotidiana. Las actividades contextualizadas, lúdicas, manipulativas y colaborativas favorecieron la participación y motivación de los alumnos. El uso de situaciones reales, juegos, materiales concretos y recursos como plantillas para organizar el procedimiento de la multiplicación facilitó la comprensión de los contenidos. No obstante, el rezago en operaciones básicas, la necesidad de acompañamiento

individualizado y el tiempo limitado de intervención influyeron en la consolidación de algunos aprendizajes. Los hallazgos coinciden con los planteamientos de Piaget (1987), Brousseau (1997) y Kolb (1984), quienes destacan la importancia de la construcción del conocimiento, las situaciones didácticas y la experiencia como elementos del aprendizaje matemático. Asimismo, se relacionan con la OMS (2018) respecto a la importancia de promover hábitos saludables desde la infancia.En este sentido, la intervención permitió identificar el valor de articular las matemáticas con la alimentación e hidratación saludables, generando experiencias significativas y vinculadas con la vida cotidiana. Su principal aportación radica en integrar ambos ámbitos mediante actividades como la elaboración de menús, distribución de porciones y cálculo del consumo de agua, favoreciendo tanto el aprendizaje matemático como la formación integral del alumnado.

Limitantes de la investigación

La principal limitación fue el tiempo de aplicación, debido a suspensiones de clases y actividades escolares que redujeron de cuatro a dos semanas el periodo efectivo de intervención. Esta situación limitó el seguimiento de los aprendizajes y la posibilidad de valorar cambios a largo plazo, particularmente en la comprensión de la división. También se identificaron dificultades relacionadas con la inasistencia de algunos alumnos y el incumplimiento ocasional de actividades solicitadas para dar continuidad al trabajo en el aula. Asimismo, la diversidad de niveles de aprendizaje, el rezago en operaciones básicas y las dificultades de comprensión lectora representaron un reto para atender los distintos ritmos y necesidades del grupo. A pesar de estas limitaciones, los recursos materiales y tecnológicos disponibles fueron suficientes para desarrollar las actividades. La intervención permitió identificar avances en el aprendizaje matemático y en la promoción de hábitos saludables, aunque se reconoce la necesidad de ampliar el tiempo y seguimiento de futuras aplicaciones.

Conclusiones

La intervención permitió identificar que las estrategias didácticas contextualizadas en hábitos de alimentación e hidratación saludables favorecieron el fortalecimiento de la multiplicación y división en los alumnos de educación primaria. Los resultados mostraron un avance moderado en el aprendizaje matemático y un avance alto en los conocimientos relacionados con hábitos saludables. La vinculación de los contenidos matemáticos con situaciones cotidianas, como la distribución de alimentos, el cálculo de porciones y el consumo de agua, favoreció aprendizajes activos, participativos y significativos. Aunque persistieron dificultades en la división y en la resolución de problemas complejos, los resultados evidencian la pertinencia de continuar utilizando estrategias contextualizadas y experienciales. Desde la formación profesional, la investigación permitió integrar conocimientos adquiridos durante la Licenciatura en Ciencias de la Educación, particularmente en diagnóstico, evaluación, intervención, inclusión y análisis del contexto educativo. Este proceso fortaleció competencias docentes e investigativas y permitió comprender que la práctica educativa requiere identificar las necesidades reales del alumnado, diseñar estrategias pertinentes, evaluar sus resultados y realizar procesos permanentes de

reflexión y mejora.La experiencia reafirma el valor de una práctica docente innovadora, reflexiva y centrada en los alumnos. La articulación entre aprendizaje matemático y hábitos saludables constituye una alternativa para favorecer el desarrollo académico y personal del alumnado, al tiempo que permite vincular los contenidos escolares con experiencias significativas de su vida cotidiana.

Referencias

Brousseau, G. (1997). Theory of didactical situations in mathematics. Kluwer Academic Publishers.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación (5.ª ed.). McGraw-Hill.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice Hall.

Piaget, J. (1987). Seis estudios de psicología. Ariel.

Yepez, A. A., Lucas, P. J., Rico, R. R., Guillermo, E. S., & García, F. E. (2024). El diagnóstico como base de la intervención educativa. Revista Biológico Agropecuaria Tuxpan, 12(1), 34-50.

Anexo 1

Ejemplo de planeaciones que integra la fase 1 de cinco fases que se diseñaron.

FASE # 1. CICLO DE APRENDIZAJE PARA LA EDUCACIÓN STEM (INTRODUCCIÓN, CONOCIMIENTOS PREVIOS, IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA)				
SESIÓN 1. Lunes 13 de Abril del 2026				
ACTIVIDADES			**TIEMPO**	**RECURSOS**
MOMENTO 1 INTRODUCCIÓN	**Inicio**	• Bienvenida a los alumnos. • Pasar lista. • Anotar la fecha. • Actividad de inicio: Los alumnos se tendrán que juntar en parejas, cada alumno tendrá una hoja de su cuaderno en una mano. Yo les indicaré qué parte de su cuerpo irán a ir tocando y, cuando diga hoja", le tendrán que quitar la hoja a su compañero; el primero que quite la hoja gana. • Presentar a los alumnos el objetivo y explicar que vamos a trabajar en este proyecto. • Cuestionar a los alumnos: ¿Qué son los alimentos naturales, procesados y ultraprocesados? • Presentar y proyectar a los alumnos el semáforo de alimentos, donde se explique acerca de las características de los alimentos ultraprocesados, procesados y frescos. Pedir a los alumnos que anoten en su cuaderno la información proporcionada. • Presentar a los alumnos la actividad “Semáforo de alimentos”, donde clasifiquen los alimentos procesados, ultraprocesados y naturales. • Presentar a los alumnos la actividad "El Semáforo del Desayuno” cada alumno recibe una pequeña calcomanía o papel de color: Verde (si desayunó fruta/verdura/proteína), Amarillo (si desayunó algo procesado como pan dulce o cereal de caja) y Rojo (si no desayunó). • Pedir que peguen su color en una gráfica de barras que se les presentará en una cartulina en el pizarrón. • Observamos el gráfico y preguntamos a los alumnos: "Si quisiéramos que todos estuviéramos en verde, ¿cuántas piezas de fruta necesitamos traer mañana para todo el grupo?" Esto introduce la necesidad de multiplicar. • Se explica que una alimentación sana mejora la concentración y el estado de ánimo en el aula.	5 min 5 min 5 min 10 min 5 min 5 min 15 min 15 min 10 min 5 min 10 min 5 min	- Proyector - Actividad semáforo de alimentos - Tarjetas de colores (roja, amarilla y verde) - Gráfica en cartulina - Hojas de máquina de colores 

	Desarrollo	• Explicar a los alumnos el plato del buen comer y sus grupos. • Presentar a los alumnos la actividad del plato del buen comer, en el cual ellos tienen que armar su propio plato conformando los grupos. • Presentar a los alumnos la actividad "Mi plato real", donde los alumnos deben dibujar lo que comieron el día anterior. • Pedir que comparen en el plato de buen comer lo que comieron, e identifiquen qué alimentos consumen y de qué grupo. • Deben identificar qué grupo les falta dentro de su platillo (Frutas y verduras, cereales, leguminosas y alimentos de origen animal). • Plantear a los alumnos: "La OMS recomienda 5 raciones de frutas/verduras al día. En nuestro salón somos 23 alumnos. • ¿Cuántas raciones consume el grupo en un día? ¿Y en una semana escolar de 5 días?" Los alumnos resuelven en su cuaderno la multiplicación para los 5 días de la semana. • Presentar a los alumnos la actividad "La Tiendita Saludable", donde se entregan folletos de supermercado o una hoja "Lista de Precios del Mercado". En binas, deben calcular el costo de "Combos Saludables". Ejemplo: 15 plátanos a $6 cada uno y 22 manzanas a $9 cada una. Deben anotar el procedimiento de las operaciones en una hoja de máquina.	10 min 25 min 20 min 10 min 10 min 10 min 20 min	- Lámina del plato del buen comer - Actividad mi plato real - Actividad del plato del buen comer - Folletos de supermercado 
	Cierre	• Pedir a los alumnos que peguen su hoja de procedimientos en el pizarrón; además, invitar al resto de los alumnos a que observen el procedimiento de sus demás compañeros. • Preguntar a los alumnos: ¿Qué es más fácil, multiplicar descomponiendo los números o sumando muchas veces? • Explicar a los alumnos el algoritmo convencional de la multiplicación para comparar resultados. • Tarea: Investigar qué son las kilocalorías (Kcal) y pedir que revisen en casa tres productos de su alacena y anotar cuántas kilocalorías contiene el producto.	20 min 10 min 10 min 15 min	- Hojas de máquina

SESIÓN 2. Martes 14 de abril del 2026				
ACTIVIDADES			TIEMPO	RECURSOS
MOMENTO 2 CONOCIMIENTOS PREVIOS	**Inicio**	● Bienvenida a los alumnos. ● Pasar lista. ● Anotar la fecha. ● Actividad de inicio: Poner en práctica la creatividad de los alumnos; presentar una hoja donde se plasme la mitad de un árbol, en la cual diga: No es un árbol, es un… Los alumnos pondrán en marcha su creatividad y podrán plasmar cualquier dibujo usando la referencia que se les muestra. ● Mostrar a los alumnos una pila (batería) y una manzana. Preguntar: ¿Qué tienen en común? ● Hacer una introducción de lo que son kilocalorías (kcal) como la unidad de medida de la energía que nos dan los alimentos. ● Fomentar la participación de los alumnos, en la cual participen leyendo qué fue lo que encontraron de información de la tarea al respecto. ● Explicar que la pila y la manzana brindan una energía, pero en diferentes situaciones la manzana brinda energía al cuerpo y la batería a un dispositivo; explicar la importancia de la energía que nos brindan los alimentos. ● Presentar una tabla sencilla en el pizarrón: 1 plátano = 90 kcal. 1 taza de sandía = 45 kcal 1 huevo cocido = 70 kcal. -Planteamiento: Si un deportista come 12 plátanos a la semana, ¿cuánta energía obtiene?	5 min 5 min 5 min 15 min 5 min 5 min 10 min 5 min 10 min	- Hoja de actividad - 1 pila - 1 manzana Pizarrón 
MOMENTO 3 IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	**Desarrollo**	● Explicar que, aunque la descomposición aditiva es útil, el algoritmo convencional es más rápido para números grandes. Ejemplo: Un refrigerio escolar de nueces aporta 145 kcal. Si en el grupo somos 23 alumnos, ¿cuántas kcal hay en total? ● Se realiza el paso a paso en el pizarrón enfatizando el valor posicional (unidades, decenas, centenas) y el "lugar que se deja" al multiplicar por la decena. ● Presentar a los alumnos una hoja que contiene problemas contextualizados. Ejemplo: “Una manzana tiene 52 kcal. Si compramos una caja con 125 manzanas para la cooperativa, ¿cuántas kcal hay en la caja?” ● Los alumnos deben resolver usando el algoritmo convencional, pero debajo de cada operación deben escribir una frase sobre el beneficio de ese alimento (ej. "La manzana aporta fibra"). ● Usando una báscula de cocina, los alumnos pesan diferentes frutas. ● Reto: Si una naranja pesa 165 gramos, ¿cuánto pesan 24 naranjas? Realizan el cálculo en sus cuadernos.	10 min 10 min 25 min 20 min 20 min	- Báscula - Frutas

	Cierre	• Presentar a los alumnos diversas tarjetas con multiplicaciones, donde e docente dice una multiplicación (ej 150 x 10) y los alumnos deben deci un resultado aproximado antes de resolverlo. Esto fortalece e pensamiento matemático. • Cuestionar a los alumnos: ¿Qué sucede si consumimos más "energía" (multiplicamos nuestras kcal) de la que nuestro cuerpo "gasta en el día? Se vincula con la importancia del movimiento y e ejercicio.	20 min 15 min	- Tarjetas de multiplicaciones

Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica
Volumen 16 | Número 31 | Enero-Junio 2026 | ISSN: 2007-9419

Matemática con razonamiento y sin tecnología

Math with Reasoning and Without Technology

Enrique de la Fuente Morales[1]
Docente de la Facultad de Ciencias de la Electrónica, BUAP, Puebla, México.
ORCID: 0000-0001-6550-1437
Marco Antonio Pérez Aztatzi
Estudiante de Física, BUAP, Puebla, México.
Gildardo Villalobos Morales
Estudiante de la Facultad de Ciencias de la Electrónica, BUAP, Puebla, México

Correspondencia
[1] **enriquedfuente@live.com**

Resumen
Desde hace ya varios años, la enseñanza de las matemáticas, y la educación en general, se ha visto influida por la tecnología y, más recientemente, por la inteligencia artificial. Hoy, en lugar de considerarse un recurso, la tecnología suele tratarse como un método. Existe una dependencia total de las aplicaciones, los teléfonos inteligentes y los ordenadores, lo que lleva a muchos alumnos y a algunos profesores a creer que el aprendizaje consiste simplemente en buscar información y aplicar algoritmos. El aprendizaje formal a través de los libros se está descuidando en favor de una dependencia total de los tutoriales. En consecuencia, no se cumple uno de los criterios de Sócrates para la sabiduría: La sabiduría trae libertad (Platón, 2015), esa libertad de pensamiento y de acción, ya que, en la actualidad, la ausencia de estos dispositivos dificulta el proceso de aprendizaje. En lugar de utilizar la tecnología como una ayuda para el trabajo académico, se emplea como un atajo para ahorrar esfuerzo; los alumnos evitan el esfuerzo mental que requiere disciplina y se quedan con la impresión de que todo se puede resolver pulsando botones. Aunque utilizar la metodología Waldorf para el aprendizaje de las matemáticas pueda parecer un paso atrás, este artículo presenta una metodología que fomenta la reflexión profunda.
Palabras claves
Método Waldorf, inteligencia artificial, razonamiento.

Abstract
For several years now, the teaching of mathematics—and education in general—has been influenced by technology and, more recently, by artificial intelligence. Today, rather than being a resource, technology is often treated as a method. There is a total dependence on applications, smartphones, and computers, leading many students and some teachers to believe that learning consists merely of finding information and applying algorithms. Formal learning through books is being neglected in favor of a total reliance on tutorials. Consequently, one of Socrates' criteria for wisdom is not being met: "Wisdom brings freedom" (Plato, 2015)—that freedom of thought and action—because currently, the absence of these devices hinders the learning process. Instead of using technology as an aid for academic work, it is used as a labor-saving shortcut; students avoid the mental effort that requires discipline, left with the impression that everything can be solved by pressing buttons. While using the Waldorf methodology for learning mathematics might seem like a step backward, this paper presents a methodology that fosters deep reflection.
Keywords
Waldorf Method, artificial intelligence, reasoning.
Doi: https://doi.org/10.56342/recip.vol16.n31.2026.87

Recibido: **28 de junio de 2026** **Aprobado:** **18 de septiembre de 2026**

Introducción

La presente metodología se basa en el método Waldorf, así como el método basado en problemas, el primero de éstos, estimula la creatividad, la curiosidad y la capacidad del pensamiento crítico, aunque con la diferencia que si se realizan evaluaciones pero lo más importantes es el desarrollo día a día de los estudiantes, para lograr este desarrollo medible al mismo tiempo se fomente la creatividad, se evitará, la tecnología, y uso de celulares, pero no con el afán de un retroceso educativo, más bien, para evitar regresar a la escuela tradicional, en ésta sólo era un pasivo, donde sólo memorizaba lo que el docente impartía, lo tomaba todo como axioma, ahora sólo se cambia al docente por la computadora y el alumno por lo general sigue aceptando, ahora lo que dice el dispositivo, ya que este los lleva a la solución planteada, sin conocer el camino, que es el que produce el aprendizaje, mencionado por Sócrates el aprendizaje debe ser un camino y no una meta (Platón, 2022), lo que busca este método es tener un alumnado, activo, reflexivo y que se tenga la necesidad de aprender, que busquen el indagar, y discernir la información adquirida, esa necesidad se conseguirá, por medio de crear y resolver problemas. En el presente artículo de igual forma, se basará en tratar de resolver una de las preguntas fundamentales de la filosofía de la educación: ¿Qué significa “libertad” en el contexto educativo? (Moore, 2019).

El método de Waldorf

Siendo uno de los movimientos independientes menos conocidos en el panorama educativo de la actualidad, la educación de Rudolf Steiner o también conocido como el método de Waldorf, debería presentarse a todos aquellos alumnos interesados en la educación. Este movimiento no es del todo nuevo, este movimiento tiene sus orígenes en la Europa Central de fines de la Primera Guerra Mundial, (Barnes, 1980).

Aproximadamente, se han consolidado más de 750 escuelas en 53 países distintos con este método de enseñanza. Existen además 150 centros de capacitación docente tan solo en Norteamérica, en los que se certifica a maestros en el uso de las herramientas que nos proporciona la escuela de Rudolf Steiner (Barnes, 1991).

El método Waldorf es una propuesta pedagógica que busca el desarrollo equilibrado del pensamiento, la emoción y la voluntad; en la enseñanza de la matemática, enfatiza el aprendizaje a partir de la experiencia, el razonamiento y la comprensión, evitando la mecanización del conocimiento (Hamilton, 2012).

Primeros Años

En sus primeros años de vida, el ser humano se entrega por completo a su entorno físico, y este aprende del mundo a través de sus sentidos. Los bebés y niños pequeños imitan principalmente, a quienes los rodean. Todas aquellas emociones como la alegría, la tristeza, el odio, la inteligencia, el amor, etc. Todo le habla al niño por medio del contacto físico, el tono de voz y los gestos corporales.

Un infante es un pequeño ser maleable y muy sensible al medio que lo rodea. Es por esto por lo que quienes tratan con niños (padres, maestros y niñeras) tienen la responsabilidad de crear un ambiente digno que permita al niño la imitación y el juego

creativo. Al alejarlo de esta interacción con su medio y del proceso creativo, debilita las facultades de juicio e inteligencia práctica que el maestro desea fomentar.

La niñez

Los pequeños, una vez tienen unos cuantos años encima, se encuentran ansiosos de explorar el mundo que los rodea por segunda vez. Sin embargo, si durante la anterior etapa hacían uso de la imitación como recurso casi de supervivencia; ahora es la imaginación la que toma protagonismo, y es por medio de está, que se aventura el infante a conocer el mundo a un nivel más consciente. La imaginación es ese extraordinario poder de cognición humana que nos permite "ver" una imagen, "escuchar" una historia y "adivinar" los significados ocultos por las apariencias. (Barnes, 1980)

Está es la razón por la que el objetivo principal del maestro de primaria debe ser la de transformar el conocimiento humano como lo son el análisis intelectual, la riqueza de épocas antiguas, los mitos y las leyendas en algo tangible que sirva a la imaginación del pequeño.

La Adolescencia

Durante la adolescencia, la personalidad celebra su independencia y busca explorar el mundo una vez más de una nueva manera. (Barnes, 1991).

Durante esta etapa, según Steiner, nuestra personalidad es una manifestación pura de nuestro espíritu, algo totalmente único que deja de lado la herencia de nuestros padres y el entorno que nos rodea. El camino que sigue el muchacho es la inteligencia que el adolescente ha madurado, a partir de la trama de voluntad y el sentimiento para transformarse en pensamiento claro y experimentado (Barnes, 1991).

Marco Teórico

Inteligencia artificial. La inteligencia artificial es una herramienta tecnológica capaz de procesar información y generar respuestas. No obstante, su uso indiscriminado en la educación puede limitar el desarrollo del pensamiento crítico y fomentar la dependencia intelectual (Poincaré, 1984).

Hermenéutica. La hermenéutica es la disciplina encargada de la interpretación de los textos y constituye un saber fundamental, ya que la interpretación es signo de comprensión (Beuchot, 2019).

Inteligencia. La inteligencia es la percepción espontánea que hace al ser humano fuerte y libre, permitiéndole comprender y discernir la realidad (Aristóteles, 2024).

Libertad. La libertad en la educación se entiende como la capacidad del individuo para pensar y actuar de manera autónoma a partir del conocimiento adquirido (Krishnamurti, 2007).

Razonamiento. El razonamiento es la facultad mediante la cual el ser humano establece relaciones lógicas, deduce conclusiones y construye conocimiento (Aristóteles, 2024).

Comprensión. Capacidad para ir más allá del conocimiento por receta; es la madre de la invención (Hamilton, 2012).

Definición. Expresión de los rasgos característicos de una especie (Aristóteles, 2024).

Razón. Criterio que ordena el pensamiento humano (Aristóteles, 2024). Sabiduría: máxima virtud intelectual basada en la contemplación de verdades fundamentales (Aristóteles, 2024).

Demostración. Razonamiento cuya premisas y conclusión son necesarias, es propio de la ciencia (Aristóteles, 2024).

La premisa central detrás de la filosofía en la educación de Waldorf es que la educación existe como un soporte en el desarrollo de cada niño individualmente y no para crear individuos que cumplan los estándares de una sociedad cada vez más industrial. Un sistema el cuál asume a los niños como contenedores que deben ser llenados con contenido, medidos respecto a los demás para después ser enviados al siguiente año escolar (Team, 2026).

Sin embargo, con el método de Waldorf, vemos al pequeño no como un producto, sino más bien como un proyecto a desarrollar. La filosofía detrás de Rudolf Steiner se enfoca en cada estudiante de manera individual, con un ritmo y talentos únicos. Su enfoque principal siempre ha sido el de la educación al servicio de la comprensión y la libertad (Tyson, 2023).

Para lograr su cometido, ha sido demostrado, en las diversas escuelas que ocupan este método, que aquellas actividades en las que los pequeños emplean principalmente sus manos ayudan a desarrollar e integrar el cerebro de forma poderosa. Se logran desarrollar la coordinación motora, la paciencia, secuencia y razonamiento espacial; las mismas herramientas neuronales empleadas en el pensamiento complejo y la solución de problemas.

Es importante mencionar además que, gran parte de la pedagogía de Steiner está basada en la libertad. Las bases de la escuela de Waldorf están basadas en el hecho de que el ser humano es libre cuando juega. Kranich (2003, como se citó en Barkved, 2022) menciona que los niños aprenden a realmente conectar con lo que hacen, ejerciendo actividades e improvisar en ellas. Cuando juegan, ellos realizan sus actividades deliberadas con significado, contenido, inteligencia, imaginación y placer. El jugar crea en los niños la habilidad de interactuar de la manera más completa.

Es de este modo que se hace uso de este recurso en los primeros años de vida del individuo. Según comenta McKenna, (2014, como se citó en Barkved, 2022) los juegos son necesarios en la niñez para desarrollar aquellas capacidades como la comprensión y la memoria, además de su relación con el tiempo y el espacio. Esto se logra alejando a los pequeños de las pantallas para evitar su posible interacción con la inteligencia artificial, la cual puede producir un agotamiento cognitivo temprano, para así potenciar su pensamiento creativo mediante el juego. Saltarse esta etapa imaginativa crea pensadores con carencias de empatía y razón. Honrando el desarrollo natural, construye seres humanos integrados y completos. El programa de Waldorf está construido alrededor de la profundidad, el significado y la integridad, no de la velocidad (Team, 2026).

¿Qué significa “libertad” en el contexto educativo?

La libertad en el contexto educativo se entiende como la capacidad del individuo para pensar, comprender y actuar de manera autónoma a partir del conocimiento adquirido; no se reduce a la ausencia de normas, sino que implica la formación de la

razón y de la comprensión que permiten al estudiante discernir, cuestionar y decidir por sí mismo, dando sentido a su aprendizaje (Moore, 2019).

Desde esta perspectiva, la educación auténtica debe priorizar la libertad, ya que solo un sujeto libre puede aprender de forma significativa, educar para la libertad supone evitar la aceptación pasiva del conocimiento y fomentar la reflexión crítica y la responsabilidad personal (Krishnamurti, 2007).

La pedagogía debe ser diseñada, para fomentar la comprensión (Hamilton, 2012). Para la verdadera educación la libertad es una prioridad (Krishnamurti, 2007). En estas ideas puede notarse, lo que se debe usar en el aprendizaje de la matemática, todo debe deducirse en los principios inmutables de las cosas. Lo que en matemáticas se llaman axiomas.

El método de enseñanza aprendizaje que usa el autor, es basado en el método Waldorf y de igual forma se usarán las partes claves que se acaban de mencionar las cuales el primer paso es:

- Indagar, buscar información, preferentemente en libros, revistas indexadas, ya que esta información está ya discernida, así se reduce el rango de error.
- Comprensión la información que se obtiene se discierne, y se toma lo útil para resolver el problema propuesto, es aquí donde se utiliza la hermenéutica.
- Deducción, de la información obtenida se tienen conclusiones y se llega a razonamientos.
- Libertad en este paso, se muestra la creatividad de cada estudiante que irá fortaleciendo poco a poco con la práctica de la aplicación de este método y se irá adquiriendo experiencia, lo cual forma el conocimiento. La única fuente de verdad es la experiencia (Poincaré, 1984).

En esto pasos debe fomentarse los valores, porque en la actualidad la mejor forma de educar es en valores, porque esta nos indica que es la educación y por donde debe ir (Beuchot, 2019), algo que en un tutorial no puede trabajarse y la inteligencia artificial no tendrá la sensibilidad de desarrollarlo.

Metodología

La sabiduría surge de aprender a indagar (Aristóteles, 2024), por lo que la pedagogía debe fomentar la comprensión (Hamilton, 2012). La libertad es un principio esencial de la verdadera educación (Krishnamurti, 2007).

La sabiduría surge de aprender a indagar Inteligencia artificial La inteligencia artificial es una herramienta tecnológica capaz de procesar información y generar respuestas. No obstante, su uso indiscriminado en la educación puede limitar el desarrollo del pensamiento crítico y fomentar la dependencia intelectual (Poincaré, 1984).

Durante este proceso se fomenta la formación en valores, ya que la educación debe guiarse por principios éticos y morales (Beuchot, 2019).

Participantes

Se aplicaron exámenes del tipo “departamental” a estudiantes de la licenciatura en ingeniería en mecatrónica. Los ejercicios y problemas matemáticos correspondieron a la asignatura de algebra lineal.

Instrumentos

Problemas que abarcan el pensamiento lógico matemático, y sobre todo el pensamiento complejo, siendo el algebra lineal una asignatura en la cual, la abstracción es una pieza clave en los conceptos que se manejan. Herramientas tales como los vectores, matrices y determinantes propios de esta rama de las matemáticas, han sido parte fundamental en el estudio de diversas áreas de las ciencias cuyo origen se encuentra en la capacidad de abstracción del ser humano.

Figura1.
Problemas matemáticos de la evaluación aplicada al grupo uno.

1. Dadas las matrices $A=\begin{pmatrix}-1 & -1 & 2\\ 3 & 4 & 5\\ 0 & 1 & -1\end{pmatrix}$, $B=\begin{pmatrix}0 & 2 & 1\\ 3 & 0 & 5\\ 7 & -6 & 0\end{pmatrix}$,
   $C=\begin{pmatrix}0 & 0 & 2\\ 3 & 1 & 0\\ 0 & -2 & 4\end{pmatrix}$, Determina D tal que $A-2B+3C+D=0$
2. Encuentre la inversa de la matriz, por el método de la adjunta, si es que existe
   $A=\begin{pmatrix}2 & 4 & 3\\ 0 & 1 & -1\\ 3 & 5 & 7\end{pmatrix}$,
3. Utilice eliminación Gaussiana para encontrar la solución del siguiente sistema de ecuaciones lineales

   $2x_1+3x_2-x_3=5$
   $-x_1+4x_2+2x_3=6$
   $3x_1-x_2+x_3=2$
4. Resuelva el siguiente sistema usando el método de Cramer
   $x-y+z=7$
   $2x-z=4$
   $3y-z=2$
5. Resuelva el siguiente sistema homogéneo

   $x_1-x_2+3x_3=0$
   $2x_1+x_2+x_3=0$

Fuente: Grossman y Flores (2015).

Figura2.
Problemas matemáticos de la evaluación del grupo dos.

1. Sean las matrices:

$$A = \begin{pmatrix} 0 & -2 \\ 3 & 3 \end{pmatrix}, \quad B = \begin{pmatrix} 1 & 1 \\ 0 & -1 \end{pmatrix}$$

   a) Calcule AB.
   b) Calcule BA.
   c) Determine si $AB = BA$. Justifique su respuesta.

2. Utilice eliminación Gaussiana para encontrar la solución del siguiente sistema de ecuaciones lineales

$$2x + y - z = 1$$
$$x - y + 2z = 3$$
$$3x + y + z = 4$$

3. Resuelva el siguiente sistema de ecuaciones, indicando cada paso y expresando la solución de manera ordenada

$$2x_1 + x_2 - x_3 = 0$$
$$4x_1 + 0 + 2x_3 = 0$$

4. Determine el valor de k para que matriz, tenga inversa Sea la matriz:

$$F = \begin{pmatrix} 1 & 2 & 3 \\ 0 & 1 & 4 \\ 2 & 5 & k \end{pmatrix}$$

5. Encuentre la inversa de A, si es que existe

$$A = \begin{pmatrix} 2 & 1 & 3 \\ 1 & -1 & 1 \\ 1 & 4 & 2 \end{pmatrix}$$

Fuente: Grossman y Flores (2015).

Procedimiento

La aplicación del método consiste en proponer problemas matemáticos de complejidad progresiva, evitando el uso de tecnología y promoviendo el trabajo con papel, lápiz e imaginación. El nivel de dificultad aumenta gradualmente, siguiendo el principio pedagógico de ir de lo simple a lo complejo (Comenio, 2017).

La metodología será la siguiente:

- El primer paso es proponer una serie de problemas, a todo el grupo, obvio se indica que no se debe usar ni celulares ni computadoras, sólo papel, lápiz y mucha imaginación.

- El nivel de complejidad de los problemas será ascendente, esto en uso de fundamento para facilitar el enseñar y aprender, se procede de lo general a lo particular y de lo más fácil a lo más difícil (Comenio, 2017).

Resultados

Se aplicaron las pruebas a un total de 76 estudiantes divididos en dos grupos en la asignatura de algebra lineal. La prueba constó de 5 ejercicios de dificultad progresiva.

Cada respuesta correcta sumaba 2 puntos, pudiendo tener así una ponderación del 0 al 10. Se evaluó no solo que la respuesta a los problemas fuera correcta, sino, además, la claridad en el procedimiento y la creatividad en la solución.

Los resultados se muestran a continuación:

Figura3.
Medidas de tendencia central en las pruebas realizadas por los 76 alumnos repartidos en dos grupos.

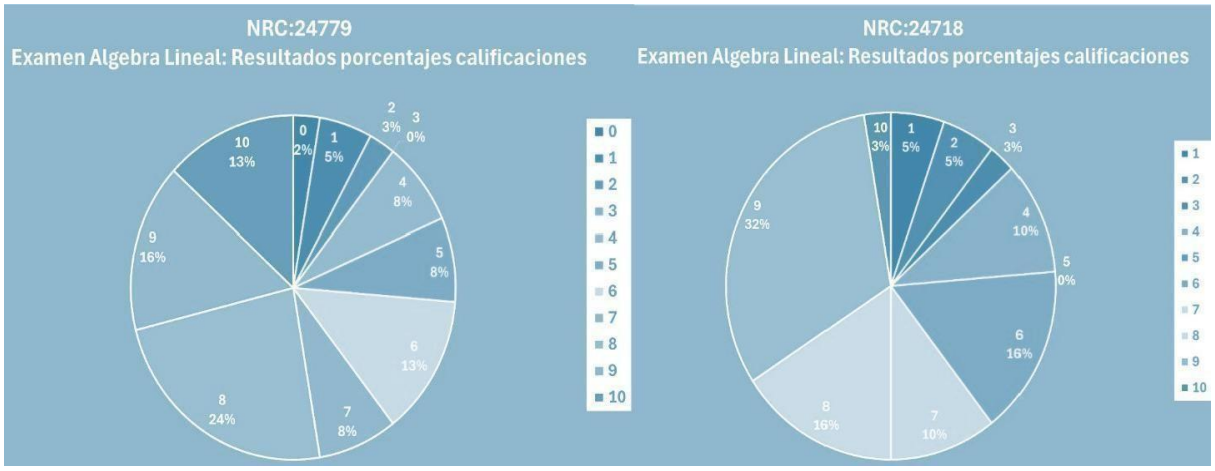
Fecha	26/09/2024	Fecha	25/09/2024
Promedio	6.94	Promedio	6.87
Mediana	8	Mediana	7.75
Moda	9	Moda	9

Fuente: Elaboración propia.

Se evaluó individualmente el desempeño de cada alumno en la prueba y con base en la claridad de sus procedimientos se asignó una nota la cual corresponde al promedio de ejercicios bien resueltos. Luego se realizó un análisis estadístico respecto a dichos datos cuyos resultados se muestran en la tabla anterior.

Vemos que para el primer grupo tuvimos una nota promedio de 6.94 en la calificación de la prueba mientras que para el segundo grupo fue de 6.87.

Figura4.
Distribución de las calificaciones para ambos grupos de estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

Se evaluó el desempeño de cada estudiante en la prueba en una escala del 1 al 10, donde 10 es excelente, 9 muy bien, 8 bien, 7 regular, 6 necesita mejorar y por debajo del 6 reprobado. Con base a esta ponderación tuvimos la siguiente distribución entre los estudiantes.

Los promedios de ambos grupos, a pesar de estar por encima del mínimo requerido para aprobar, siguen siendo una nota baja, lo cual representa una consecuencia directa de la dependencia del alumnado a los dispositivos electrónicos y la inteligencia artificial en particular, para el desempeño de sus actividades académicas. Se pueden reducir la cantidad de estudiantes con calificaciones bajas, aplicando métodos como el de las escuelas de Waldorf, además de reducir el uso indiscriminado de los dispositivos electrónicos. Estas y más deducciones se analizarán a continuación.

Conclusión

La libertad es el resultado del conocimiento de uno mismo, donde la mente se eleva por encima y más allá de los obstáculos, el cometido de la verdadera educación es ayudar al individuo a descubrir todos estos obstáculos y superarlos (Krishnamurti, 2007).

De igual forma si se toma en cuenta la definición de es educar, Piaget, educar es adaptar al individuo al medio social (Piaget, 1981), en respuesta a la pregunta qué es la libertad en el contexto educativo y más aún esa libertad para el aprendizaje de la matemática, el autor lo define como la capacidad de descubrir conocimiento aplicable, que se adapte a resolver problemas matemáticos cotidianos, desde problemas en el aula hasta la estadística para tomar decisiones, es decir se busca el equilibrio entre lo que se sabe con lo aplicable. Todo debe estar dirigido en valores, porque la educación debe formar al educando en valores éticos y morales. (Beuchot, 2019). Porque lo más importante para un docente es pensar cómo debe formar al estudiante, y lo que desea hacer de él (Poincaré, 1984).

Como se expuso en el presente trabajo, si no se usa la tecnología para resolver un problema eso obligará tanto al docente como al alumno a realizar todo un proceso educativo, provocado por la necesidad, que dará experiencia, y acumulará conocimiento, el cual ira dando experiencia en el saber, que no se conseguiría sólo obtenida respuesta en una aplicación.

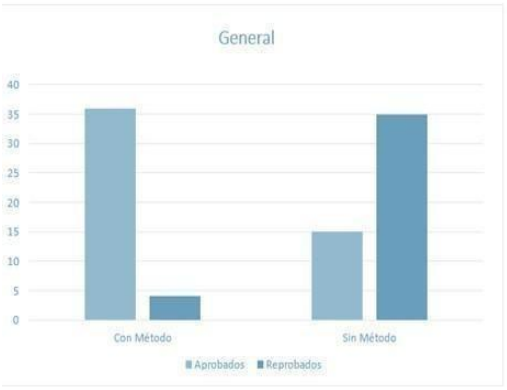
El camino por seguir en la matemática debe ser trabajado y experimentado, porque en esa experimentación, se va teniendo conocimiento y fogueo para resolver problemas, de tipo matemático, y en otras áreas de la ciencia y tecnología. Recordando las palabras de Séneca “De los problemas y dificultades se hace experiencia para que se haga duro, porque lo prepara en sí” (Séneca, 2016).

Con esto se nota que el viaje de aprendizaje, aunque sea laborioso es donde realmente se aprende y el tener la respuesta inmediata de la inteligencia artificial o de un tutorial nos priva de tal experiencia, porque la necesidad forma la actividad creadora, buscando experiencias de aprendizaje (Vigotsky, 2015).

De igual forma puede verse que el resultado al usar del método, comparado con un grupo, que utiliza la tecnología, se nota la diferencia entre evaluaciones, las cuales son expuestas a continuación.

Figura5.
Estadística con y sin el método.

Estado	Con Método	Sin Método
Aprobados	36	15
Reprobados	4	35
Media	8.7	5.2
Moda	9	6







Fuente: Elaboración propia.

No se desea evitar el uso de la tecnología en la educación, sino hay que saberlo usar de manera correcta, concreta como una herramienta y no depender completamente en ella, puesto que de la dependencia esta la esclavitud educativa.

Referencias

Aristóteles. (2024). Metafísica. Editorial Gredos.
Barnes, H. (1980). An Introduction to Waldorf Education. Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 81(3), 1-9.
Barkved, Frode. (2022). "Education Towards Freedom" – an Introduction to Waldorf Perspectives on Learning and Development. Prima Educatione 6. 183-196. 10.17951/pe.2022.6.183-196.
Beuchot, M. (2019). Manual de filosofía. Editorial San Pablo.
Comenio, J. A. (2017). Didáctica magna. Editorial Porrúa.
Grossman Stanley, I., & Flores Godoy, J. J. (2015). Álgebra lineal (7.ª ed.). McGraw-Hill.
Hamilton, G. (2012). Historia de la educación. Editorial Trillas.
Krishnamurti, J. (2007). La educación y el significado de la vida. Editorial EDAF.
Moore, T. (2019). Filosofía de la educación. Editorial Trillas.
Piaget, J. (1981). Psicología y pedagogía. Editorial Ariel / SEP.
Poincaré, H. (1984). Filosofía de la ciencia. CONACYT.
Team, U. (2026, 27 abril). Waldorf Education Philosophy: A Deeper Look at the Values Behind the Approach — Waldorf School of Palm Beach. Waldorf School Of Palm Beach. https://www.waldorfschoolpalmbeach.org/blog-entries/waldorf-education-philosophy.
Tyson, R. (2018). Exploring Waldorf education as a practice through case narratives: a framework for empirical research.
Tyson, R. (2023). Theoretical Research on Waldorf/Steiner Education -a Review. Research on Steiner Education.
Vigotsky, L. S. (2015). La imaginación y el arte en la infancia. Editorial Coyoacán.
Platón (2015). Diálogos. Editorial Gredos.
Platón (2022). Apología de Sócrates. Editorial Gredos.

Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica
Volumen 16 | Número 31 | Enero-Junio 2026 | ISSN: 2007-9419

Aprendizajes convivenciales eficaces para reducir la violencia escolar

Effective Coexistence Learning to Reduce School Violence

Armando Gómez Villalpando
Profesor - investigador, Unidad UPN 111 Guanajuato, México
ORCID: 0000-0002-9568-3080

Correspondencia
argovi52@yahoo.com.mx[1]

Resumen
Objetivo: analizar, desde un enfoque de revisión argumentativa de revisiones sistemáticas y metaanálisis, cuáles aprendizajes convivenciales escolares han mostrado eficacia para reducir la agresión, el acoso, la victimización y otras expresiones de violencia, así como identificar las habilidades psicoemocionales y socioemocionales que desarrollan. Metodología: se integraron revisiones y metaanálisis sobre aprendizaje socioemocional, prevención del acoso, resolución de conflictos, regulación de la ira, intervención de observadores, enfoques de escuela completa y prácticas restaurativas. Los hallazgos se organizaron según resultados, mecanismos formativos y condiciones institucionales de implementación. Resultados: la evidencia respalda, con efectos generalmente pequeños o moderados, la enseñanza explícita y sostenida de autorregulación, control de impulsos, empatía, toma de perspectiva, comunicación asertiva, solución de problemas, cooperación, conducta defensora, responsabilización y reparación. Los programas multicomponente y de escuela completa son más consistentes que las actividades aisladas; las prácticas restaurativas son prometedoras, aunque su evidencia causal es menos consolidada. Conclusiones: la convivencia eficaz no consiste en exhortaciones morales ni en disciplina punitiva, sino en una arquitectura pedagógica e institucional que articula habilidades individuales, relaciones entre pares, actuación docente, normas colectivas y protección efectiva. La meta científicamente defendible es reducir de manera sostenida la violencia, no prometer su erradicación absoluta.
Palabras claves
Convivencia escolar, violencia escolar, aprendizaje socioemocional, acoso escolar, prácticas restaurativas.

Abstract
Objective: To analyze, through an argumentative review of systematic reviews and meta-analyses, which school coexistence learning approaches have demonstrated effectiveness in reducing aggression, bullying, victimization, and other forms of school violence, and to identify the psycho-emotional and social-emotional skills they develop. Method: Reviews and meta-analyses on social and emotional learning, bullying prevention, conflict resolution, anger regulation, bystander intervention, whole-school approaches, and restorative practices were integrated. Findings were organized according to outcomes, learning mechanisms, and institutional implementation conditions. Results: Evidence supports, with generally small to moderate effects, the explicit and sustained teaching of self-regulation, impulse control, empathy, perspective taking, assertive communication, problem solving, cooperation, defending behavior, accountability, and reparation. Multicomponent and whole-school programs are more consistent than isolated activities; restorative practices are promising, although their causal evidence is less consolidated. Conclusions: Effective coexistence education does not consist of moral exhortations or punitive discipline, but of a pedagogical and institutional architecture that connects individual skills, peer relationships, teacher action, collective norms, and effective protection. The scientifically defensible goal is a sustained reduction in violence rather than a promise of its complete eradication.
Keywords
School coexistence, school violence, social and emotional learning, bullying, restorative practices.
Doi: https://doi.org/10.56342/recip.vol16.n31.2026.88
Recibido: **9 de julio de 2026** **Aprobado:** **1 de septiembre de 2026**

Introducción

La violencia escolar constituye uno de los problemas educativos que con mayor claridad revela la insuficiencia de concebir la escuela únicamente como espacio de transmisión de conocimientos disciplinares. Golpes, amenazas, humillaciones, hostigamiento reiterado, exclusión, daño relacional, ciberacoso y respuestas institucionales negligentes no son episodios externos al aprendizaje: alteran la atención, la participación, la confianza, la pertenencia y la posibilidad misma de aprender. Por esa razón, reducir la violencia requiere que la convivencia deje de tratarse como un conjunto de recomendaciones morales y pase a reconocerse como un campo de aprendizajes planificados, practicados y evaluados. La pregunta pertinente no es sólo qué sanciones aplicar después de una agresión, sino qué necesitan aprender estudiantes, docentes y comunidades escolares para impedir que los conflictos ordinarios escalen, para interrumpir el acoso y para reparar los daños cuando la violencia ya ocurrió.

La expresión aprendizajes convivenciales se utiliza aquí para designar los procesos por los cuales las personas desarrollan conocimientos, habilidades, disposiciones y criterios de actuación que les permiten relacionarse de manera segura, respetuosa, cooperativa, inclusiva y responsable. El concepto abarca aprendizajes intrapersonales, como reconocer y regular emociones; interpersonales, como escuchar, negociar y resolver problemas; grupales, como no reforzar el acoso y defender de manera segura a quien es agredido; y organizacionales, como construir normas legítimas, habilitar rutas de ayuda y responder oportunamente a los daños. Esta amplitud es necesaria porque la violencia escolar no surge de una sola deficiencia individual. Se produce en la intersección de impulsos, interpretaciones hostiles, relaciones de poder, normas entre pares, prácticas docentes, desigualdades, espacios poco supervisados y respuestas institucionales que pueden contener o perpetuar el problema.

La evidencia acumulada en revisiones sistemáticas y metaanálisis permite identificar intervenciones que reducen distintos indicadores de violencia. Hahn *et al.* (2007) concluyeron que los programas escolares universales pueden prevenir conductas violentas y agresivas. Wilson y Lipsey (2007), al sintetizar 249 estudios experimentales y cuasiexperimentales, encontraron efectos favorables de las intervenciones psicosociales escolares sobre las conductas agresivas y disruptivas. En el terreno específico del acoso, Gaffney *et al.* (2021) mostraron que los programas escolares *antibullying* reducen, en promedio, tanto la perpetración como la victimización, aunque con variaciones importantes según programa, edad, país e implementación.

Por su parte, Durlak *et al.* (2011) y Cipriano *et al.* (2023) demostraron que los programas universales de aprendizaje socioemocional mejoran habilidades, actitudes y conductas prosociales, y disminuyen problemas de conducta y malestar emocional. Es indispensable, sin embargo, formular la tesis con prudencia. La investigación permite hablar de reducción significativa y sostenida, pero no respalda la promesa de acabar definitivamente con toda violencia escolar. Los efectos medios suelen ser pequeños o moderados; no todos los programas funcionan de la misma manera; y una intervención puede mejorar habilidades sin modificar suficientemente las relaciones de poder o las condiciones institucionales que mantienen el daño. Lester *et al.* (2017), en una revisión de revisiones, señalaron que la prevención

escolar de la violencia exige intervenciones integrales y sensibles al contexto. De igual modo, Weber y Vereenooghe (2020) observaron resultados alentadores de las prácticas restaurativas, pero advirtieron limitaciones metodológicas que impiden atribuirles, por sí solas, una eficacia causal definitiva.

El objetivo de este ensayo es sostener que los aprendizajes convivenciales más eficaces para reducir la violencia escolar forman una arquitectura articulada y no una lista fragmentaria de valores. Esa arquitectura comprende autorregulación emocional, control de impulsos, empatía, toma de perspectiva, comunicación asertiva, solución social de problemas, cooperación, actuación responsable de los observadores, solicitud de ayuda, responsabilización y reparación. Su eficacia aumenta cuando se enseñan de forma explícita y secuenciada, se practican en situaciones próximas a la vida escolar, son modelados por los adultos y se incorporan a normas, protocolos, espacios y relaciones institucionales. Con base en las revisiones disponibles, se analizarán los fundamentos de esta tesis, las familias de intervención con mayor respaldo, las habilidades que movilizan y las condiciones que permiten traducirlas en disminuciones observables de violencia.

La convivencia como aprendizaje y no como simple ausencia de conflicto

Una escuela sin conflictos no es una escuela necesariamente pacífica. El conflicto es inherente a la coexistencia de personas con necesidades, intereses, identidades y posiciones diferentes. La violencia aparece cuando esas diferencias se gestionan mediante daño, imposición, humillación o exclusión, o cuando la institución carece de recursos para contener su escalamiento. Educar para la convivencia no significa enseñar obediencia pasiva ni suprimir el desacuerdo, sino proporcionar repertorios para expresar oposición, poner límites, negociar, solicitar ayuda y reparar daños. Desde esta perspectiva, el indicador de éxito no es que nadie discuta, sino que los desacuerdos puedan tramitarse sin convertir al otro en objeto de dominación.

Esta distinción modifica el sentido pedagógico de la prevención. Cuando la convivencia se reduce a reglamentos, el estudiante aprende principalmente qué conductas serán castigadas. Cuando se convierte en objeto de aprendizaje, aprende a reconocer situaciones de riesgo, interpretar las emociones propias y ajenas, anticipar consecuencias, elegir respuestas y participar en acuerdos colectivos. Garrard y Lipsey (2007) mostraron que la educación para la resolución de conflictos puede disminuir conductas antisociales cuando enseña habilidades de comunicación, toma de perspectiva, negociación y solución cooperativa de problemas. El efecto no proviene de hablar genéricamente sobre paz, sino de practicar secuencias cognitivas, emocionales y comunicativas aplicables a situaciones concretas.

La violencia escolar comprende fenómenos heterogéneos. La agresión reactiva puede surgir de una provocación interpretada como amenaza; la agresión instrumental busca obtener poder, recursos o estatus; el acoso supone repetición y desequilibrio de poder; la exclusión relacional opera mediante rumores, silencios y aislamiento; y la violencia institucional puede expresarse en omisión, trato humillante o aplicación desigual de normas. Una misma estrategia no responde adecuadamente a todas estas formas. La respiración y la pausa pueden ser útiles para contener una reacción impulsiva, pero insuficientes frente a un grupo que premia sistemáticamente la humillación. La mediación puede servir en un conflicto relativamente simétrico, pero resultar improcedente cuando existe acoso persistente y la víctima no está en condiciones de negociar en igualdad.

Por ello, la convivencia requiere una lectura multinivel. En el plano individual importan la regulación emocional, el autocontrol y la capacidad de resolver problemas. En el plano relacional importan la empatía, la comunicación, la cooperación y la búsqueda de apoyo. En el plano grupal importan las normas de pares, el papel de los observadores y el estatus que produce la violencia. En el plano institucional importan la supervisión, la coherencia adulta, los procedimientos de reporte, la protección y la reparación. La reducción de la violencia resulta más probable cuando estos niveles se refuerzan mutuamente y no cuando se delega todo el trabajo en una sesión de habilidades emocionales dirigida al alumnado.

La idea de aprendizaje convivencial también exige evaluar transferencia. Un estudiante puede definir la empatía en un examen y, sin embargo, reír ante una humillación pública. Puede conocer los pasos de la resolución de conflictos y no utilizarlos cuando teme perder prestigio. El aprendizaje relevante es el que se manifiesta bajo presión social y emocional. De ahí la importancia de metodologías activas: análisis de casos, dramatizaciones, práctica deliberada, retroalimentación, círculos de diálogo, acuerdos de aula, proyectos cooperativos y revisión de conflictos reales. Estas experiencias convierten conceptos abstractos en repertorios disponibles para la acción.

Qué demuestra la evidencia sobre la reducción de la violencia

Las primeras síntesis amplias de programas escolares mostraron que las intervenciones psicosociales pueden modificar conductas agresivas. Wilson *et al.* (2003) encontraron reducciones significativas de agresión en los grupos de intervención, mientras que Wilson y Lipsey (2007) confirmaron esos resultados en una actualización más extensa. Los efectos fueron más favorables cuando los programas estaban bien implementados y cuando se dirigían a estudiantes con mayores niveles iniciales de riesgo, pero también aparecieron beneficios en intervenciones universales. Estos hallazgos contradicen la idea de que la agresión escolar depende exclusivamente del carácter individual o de la familia y, por tanto, estaría fuera del alcance educativo.

Hahn *et al.* (2007) examinaron programas universales orientados a prevenir conductas violentas y agresivas y concluyeron que constituyen una estrategia recomendable de prevención. La universalidad tiene una ventaja convivencial: evita identificar públicamente a ciertos estudiantes como problemáticos y permite modificar normas compartidas. No obstante, la intervención universal no elimina la necesidad de apoyos focalizados. Los estudiantes expuestos a violencia crónica, con dificultades severas de regulación o implicados de manera persistente en el acoso pueden requerir acompañamiento individual, familiar y especializado. La arquitectura preventiva debe combinar un piso común para toda la comunidad con respuestas proporcionales a niveles distintos de necesidad.

La evidencia *antibullying* es particularmente relevante porque el acoso no puede explicarse sólo como un déficit de habilidades del agresor. Ttofi y Farrington (2011) documentaron que los programas escolares reducen perpetración y victimización. La actualización de Gaffney *et al.* (2021), basada en una evidencia internacional más amplia, estimó reducciones medias aproximadas de 18 a 19 por ciento en perpetración y de 15 a 16 por ciento en victimización. Estas cifras son sustantivas, pero también muestran que una parte considerable del problema permanece. La conclusión razonable no es que los programas fracasen, sino que el

acoso es resistente y exige continuidad, fidelidad, adaptación contextual y vigilancia de efectos no deseados.

Los programas eficaces contra el acoso suelen combinar componentes: reglas claras, discusión curricular, formación docente, supervisión de espacios, participación familiar, trabajo con pares y mecanismos de respuesta. Su lógica es ecológica. Intentan disminuir las recompensas sociales del agresor, aumentar la probabilidad de intervención adulta, mejorar la identificación temprana y fortalecer la capacidad de los compañeros para no convertirse en audiencia. Polanin *et al.* (2012) encontraron que las intervenciones escolares pueden mejorar la conducta de los observadores, aunque el efecto promedio sea pequeño. Esta constatación es decisiva: la convivencia no depende sólo de la díada agresor-víctima, sino de un público que puede reforzar, ignorar o interrumpir.

Las síntesis de aprendizaje socioemocional amplían el panorama. Durlak *et al.* (2011) analizaron 213 programas universales con más de 270 mil estudiantes y encontraron mejoras en habilidades socioemocionales, actitudes, conducta prosocial y desempeño académico, junto con reducciones de problemas de conducta y malestar. Taylor *et al.* (2017) mostraron que varios beneficios persisten durante el seguimiento. Cipriano *et al.* (2023), al actualizar el estado de la evidencia internacional, confirmaron que el aprendizaje socioemocional produce resultados positivos en diversos dominios, aunque con heterogeneidad. Durlak *et al.* (2022), en una revisión de metaanálisis, sostuvieron que la evidencia acumulada respalda estos programas, pero también reclamaron mayor precisión sobre mecanismos, equidad, implementación y efectos en contextos diversos.

No debe inferirse, sin embargo, que cualquier actividad etiquetada como socioemocional reducirá la violencia. El aprendizaje socioemocional puede mejorar bienestar y relaciones sin incidir directamente en formas organizadas de acoso. Además, algunos programas miden problemas de conducta de manera general, no violencia específica. Dymnicki *et al.* (2011) analizaron mediadores de programas preventivos y mostraron que comprender cómo opera una intervención es una tarea compleja. La mejora de habilidades puede ser una vía, pero también intervienen cambios en expectativas, relaciones, supervisión y clima. El argumento más sólido es que las competencias socioemocionales son componentes necesarios de una prevención integral, no una vacuna autónoma.

Los enfoques de escuela completa buscan precisamente integrar currículo, cultura, políticas y relaciones. Goldberg *et al.* (2019) encontraron efectos positivos de intervenciones que adoptan este enfoque para el desarrollo social y emocional, aunque con tamaños de efecto modestos. La modestia estadística no debe confundirse con irrelevancia, porque los cambios universales pequeños pueden beneficiar a grandes poblaciones y modificar trayectorias. No obstante, obliga a evitar discursos triunfalistas. Una escuela no se vuelve segura por declarar valores institucionales; necesita alinear lo que enseña, lo que modela, lo que permite y lo que sanciona.

Las prácticas restaurativas representan otra familia de intervención. Weber y Vereenooghe (2020) identificaron posibles reducciones en conflictos, suspensiones y derivaciones disciplinarias, así como mejoras relacionales, pero señalaron la debilidad de muchos diseños. Lodi *et al.* (2022) encontraron un campo amplio y heterogéneo que incluye círculos, conferencias, mediación y procesos de reparación. La promesa restaurativa consiste en sustituir la pregunta exclusivamente punitiva -qué regla se rompió y qué castigo corresponde- por preguntas sobre quién fue afectado, qué daño

ocurrió, qué responsabilidades existen y cómo repararlo. Su potencial pedagógico es alto, aunque su eficacia depende de que no se use para forzar reconciliaciones ni exponer a víctimas a encuentros inseguros.

Aprendizajes psicoemocionales que contienen la escalada de la agresión

Conciencia emocional y lectura de señales internas

El primer aprendizaje preventivo consiste en reconocer que una emoción no es una orden de conducta. El enojo, el miedo, la vergüenza y la frustración aportan información, pero no justifican automáticamente golpear, amenazar o humillar. La alfabetización emocional permite identificar la emoción, nombrar su intensidad, ubicar sus detonantes y distinguirla de los pensamientos que la acompañan. Esta diferenciación crea una distancia psicológica mínima entre experiencia y acción. Sin ella, el estudiante puede vivir la provocación y la respuesta agresiva como una secuencia inevitable.

En términos pedagógicos, reconocer emociones requiere algo más que memorizar vocabulario. Implica observar señales corporales, reconstruir episodios, identificar pensamientos automáticos y comparar interpretaciones. Un estudiante puede descubrir que antes de empujar siente calor, tensión mandibular y aceleración; otro puede reconocer que la burla pública activa vergüenza antes que ira. Este conocimiento facilita planes anticipados: retirarse, solicitar una pausa, acercarse a un adulto o utilizar autoinstrucciones. Gansle (2005), al revisar intervenciones escolares para el manejo de la ira, encontró efectos favorables, lo que respalda la enseñanza de estrategias concretas de reconocimiento y control.

La conciencia emocional debe incluir también la lectura de estados ajenos. Reconocer miedo, incomodidad o retraimiento en un compañero permite detectar que una broma dejó de ser recíproca. Muchas formas de violencia se normalizan mediante la frase de que todos se estaban divirtiendo. Enseñar a observar gestos, silencios, evitación y cambios de conducta ayuda a cuestionar esa racionalización. La habilidad no consiste en adivinar la mente del otro, sino en formular hipótesis prudentes y verificar: preguntar si está bien, detener la interacción y aceptar un límite.

Autorregulación, control de impulsos y tolerancia a la frustración

La autorregulación es la capacidad de modular activación, atención, pensamientos y conductas para actuar de acuerdo con objetivos y normas, aun bajo presión. En la prevención de violencia, su función es introducir una pausa operativa. Técnicas como respiración lenta, retirada temporal, conteo, relajación breve, focalización atencional y autoinstrucciones pueden reducir la probabilidad de una respuesta inmediata. Su valor aumenta cuando se entrenan repetidamente en condiciones de baja activación y luego se aplican a escenas simuladas de provocación.

No obstante, la autorregulación no debe convertirse en una exigencia unilateral dirigida a quienes sufren hostigamiento. Pedir calma a la víctima mientras la agresión continúa es una forma de desplazamiento de responsabilidad. La regulación sirve para aumentar agencia y seguridad, no para tolerar abuso. El programa convivencial debe enseñar simultáneamente a detener el daño, buscar apoyo y establecer límites.

También debe diferenciar la retirada estratégica de la sumisión: alejarse puede ser una decisión competente si protege y activa una ruta de intervención adulta.

La tolerancia a la frustración se relaciona con aceptar que no toda necesidad será satisfecha de inmediato y que perder, equivocarse o ser contradicho no autoriza a dañar. Puede enseñarse mediante juegos con reglas, trabajo cooperativo, revisión de errores y lenguaje de afrontamiento. La meta no es eliminar la frustración, sino ampliar el repertorio disponible cuando aparece. Los programas efectivos descritos por Wilson y Lipsey (2007) suelen incluir componentes conductuales y cognitivo-conductuales que practican respuestas alternativas, retroalimentación y solución de problemas.

Reestructuración de interpretaciones hostiles y toma de decisiones

Una fuente frecuente de escalamiento es la atribución hostil: interpretar una mirada, un empujón accidental o un comentario ambiguo como ataque intencional. El aprendizaje convivencial enseña a separar hechos observables de inferencias, generar explicaciones alternativas y comprobarlas antes de actuar. La pregunta ¿qué ocurrió exactamente? reemplaza temporalmente a ¿por qué me hizo esto? Esta operación cognitiva no niega agresiones reales; reduce respuestas basadas en lecturas precipitadas y permite recopilar información.

La toma responsable de decisiones integra emoción, norma, consecuencias y cuidado. Puede organizarse en una secuencia breve: detenerse, definir el problema, identificar opciones, prever efectos, elegir y revisar. Su enseñanza es más eficaz cuando se aplica a dilemas verosímiles: recibir un insulto en un chat, observar que excluyen a un compañero, enterarse de un rumor o presenciar una pelea. Las alternativas deben evaluarse no sólo por su eficacia inmediata, sino por seguridad, respeto, legalidad, impacto relacional y posibilidad de reparación.

Dymnicki *et al.* (2011) advirtieron que los mediadores de la reducción de agresión no siempre se miden con suficiente precisión. Esta limitación invita a evaluar los aprendizajes no sólo mediante autoinformes, sino con desempeños: qué opciones genera el estudiante, cómo anticipa consecuencias, si distingue conflicto de acoso y si sabe cuándo necesita apoyo adulto. La evaluación formativa permite detectar conocimientos declarativos que todavía no se han convertido en habilidades funcionales.

Aprendizajes socioemocionales que transforman las relaciones

Empatía, toma de perspectiva y reconocimiento del daño

La empatía es uno de los aprendizajes más citados y, al mismo tiempo, uno de los más simplificados. Comprende al menos reconocer la emoción ajena, comprender su perspectiva y responder de manera sensible. No exige estar de acuerdo con todo lo que otra persona piensa, sino representar cómo vive una situación. En la violencia escolar, la toma de perspectiva permite advertir que una conducta celebrada por el grupo puede producir miedo, vergüenza y aislamiento en quien la recibe.

Zych *et al.* (2019), al revisar metaanálisis sobre factores protectores frente al acoso y el ciberacoso, mostraron la importancia diferenciada de competencias personales,

sociales e interacciones positivas entre pares. Las habilidades orientadas hacia los demás se relacionan especialmente con menor perpetración. Esta evidencia sugiere que la empatía debe vincularse con responsabilidad y acción. Sentir preocupación sin intervenir puede ser insuficiente; el aprendizaje completo incluye reconocer daño, dejar de reforzarlo y activar ayuda.

La educación empática debe evitar dos riesgos. El primero es presentarla como rasgo sentimental y no como habilidad entrenable. El segundo es utilizarla para pedir a la víctima que comprenda al agresor antes de haber garantizado su seguridad. La secuencia ética es protección, esclarecimiento, responsabilización y, sólo cuando procede, restauración. Comprender las circunstancias del agresor puede orientar apoyos, pero no disuelve su responsabilidad ni obliga a la persona afectada a reconciliarse.

Comunicación asertiva, escucha y establecimiento de límites

La comunicación asertiva permite expresar necesidades, desacuerdos y límites sin agresión ni renuncia. En términos operativos, el estudiante aprende a describir hechos, nombrar efectos, formular una petición y señalar qué hará para protegerse si la conducta continúa. Frases como detente, no estoy de acuerdo, no compartas esa imagen o voy a pedir ayuda necesitan practicarse con tono, postura y distancia adecuados. La asertividad, no garantiza que el agresor ceda, pero aumenta claridad y facilita que otros comprendan la situación.

La escucha activa complementa la expresión. Implica atender, no interrumpir, parafrasear, preguntar y verificar comprensión. En un conflicto simétrico, esta habilidad ayuda a reducir malentendidos y descubrir intereses compatibles. En una reunión restaurativa, permite que las partes comprendan el impacto de lo ocurrido. Sin embargo, escuchar no equivale a aceptar versiones falsas ni a neutralizar diferencias de poder. El facilitador debe sostener criterios de seguridad y evitar que el diálogo se convierta en interrogatorio o revictimización.

Garrard y Lipsey (2007) encontraron que la educación para la resolución de conflictos reduce conductas antisociales cuando desarrolla competencias concretas. La comunicación debe, por tanto, enseñarse en relación con decisiones y contextos. No es lo mismo expresar desacuerdo con un amigo que responder a una amenaza grupal. El alumnado necesita criterios para decidir cuándo dialogar, cuándo retirarse, cuándo documentar y cuándo acudir inmediatamente a una autoridad.

Solución de problemas, negociación y mediación

La solución social de problemas transforma un episodio cargado emocionalmente en una tarea analizable. Se define el problema sin insultos, se identifican necesidades, se generan varias alternativas, se anticipan consecuencias y se elige una respuesta. La insistencia en varias alternativas es crucial porque la agresión suele aparecer asociada a un repertorio estrecho: atacar, someterse o huir. Aprender a negociar, pedir un tercero, posponer, dividir recursos o formular acuerdos amplía opciones.

La mediación entre pares puede ser formativa cuando el conflicto es voluntario, relativamente simétrico y no involucra riesgo grave. Enseña imparcialidad, escucha, reformulación y construcción de acuerdos. No debe utilizarse automáticamente en

situaciones de acoso, violencia sexual, amenazas o asimetrías severas. En estos casos, presentar el problema como desacuerdo entre partes equivalentes puede responsabilizar a la víctima y ocultar la obligación institucional de proteger. Un aprendizaje convivencial riguroso incluye precisamente saber cuándo la mediación es apropiada y cuándo no. La negociación tampoco significa repartir siempre la diferencia. Hay derechos y límites no negociables: la integridad, la dignidad, la privacidad y la no discriminación. Los estudiantes necesitan comprender que la convivencia democrática combina flexibilidad en intereses con firmeza en derechos. Esta distinción evita que la cultura del diálogo se convierta en relativismo ante el daño.

Cooperación, ayuda y pertenencia

La cooperación constituye una experiencia de aprendizaje convivencial porque obliga a coordinar perspectivas, distribuir tareas, pedir ayuda y responder por un resultado común. Cuando está bien estructurada, la interdependencia positiva reduce la lógica de competencia permanente y multiplica interacciones constructivas. Sin embargo, formar equipos sin diseño puede reproducir exclusión, dominación y carga desigual.

La cooperación requiere roles, metas comunes, responsabilidad individual, evaluación del proceso y enseñanza explícita de habilidades de interacción.El sentido de pertenencia opera como condición protectora. Un estudiante que se siente reconocido, vinculado y escuchado tiene más probabilidades de pedir ayuda y menos incentivos para buscar estatus mediante la agresión. Los enfoques de escuela completa estudiados por Goldberg *et al.* (2019) subrayan la relación entre desarrollo socioemocional, clima y organización escolar. La pertenencia no se produce mediante lemas, sino a través de experiencias repetidas de participación, justicia, apoyo adulto y reconocimiento de diferencias.

La ayuda entre pares debe articularse con límites. Los compañeros pueden acompañar, escuchar, incluir e informar, pero no deben cargar con funciones de investigación o protección que corresponden a adultos. Un programa responsable enseña a reconocer situaciones que exceden la capacidad de intervención estudiantil. La solidaridad no consiste en exponerse a una pelea peligrosa, sino en buscar apoyo, permanecer con la persona afectada y evitar la difusión de contenidos dañinos.

El observador como agente decisivo frente al acoso

El acoso escolar suele desarrollarse ante una audiencia. Las risas, los comentarios, la difusión de imágenes o el silencio pueden proporcionar estatus y continuidad al agresor. Por ello, uno de los aprendizajes convivenciales más relevantes es pasar de observador pasivo a defensor seguro. Polanin *et al.* (2012) demostraron que los programas escolares pueden aumentar la intervención de los observadores. El efecto promedio fue pequeño, pero su importancia teórica y práctica es considerable porque modifica la ecología social que sostiene el acoso.

La conducta defensora no adopta una única forma. Puede consistir en no reír, retirar apoyo, cambiar de tema, acompañar a la víctima, expresar desaprobación, conservar evidencia digital o informar a un adulto. La elección depende del riesgo, la relación de fuerzas y las capacidades del estudiante. Enseñar simplemente que hay que defender puede producir intervenciones imprudentes. La formación debe incluir

evaluación de seguridad: no enfrentar físicamente a un grupo, no responder con amenazas y no difundir material con el pretexto de denunciar.

La autoeficacia es central. Muchos estudiantes desaprueban el acoso, pero creen que intervenir empeorará la situación o dañará su posición social. Las dramatizaciones permiten ensayar respuestas graduales y recibir retroalimentación. También se necesita respaldo institucional visible: si informar no produce protección o genera represalias, el aprendizaje formal queda invalidado por la experiencia. La escuela enseña tanto mediante su currículo como mediante la manera en que responde a los reportes.

El trabajo con observadores desplaza la prevención desde la moral individual hacia la norma grupal. Cuando suficientes compañeros dejan de premiar la humillación y aumentan las señales de desaprobación, cambia el costo social de agredir. No obstante, este cambio requiere continuidad. Una campaña breve puede modificar intenciones declaradas sin afectar conductas bajo presión. Las prácticas periódicas, el análisis de incidentes y la participación estudiantil en acuerdos ayudan a consolidar la norma.

Responsabilización, reparación y prácticas restaurativas

Las respuestas exclusivamente punitivas pueden detener temporalmente una conducta, pero no necesariamente enseñan qué daño se produjo, cómo prevenirlo ni cómo reparar. La perspectiva restaurativa propone que quien dañó reconozca los efectos de su conducta, escuche cuando sea seguro, asuma obligaciones y participe en acciones reparadoras. Weber y Vereenooghe (2020) encontraron resultados prometedores en reducción de conflictos y mejora de relaciones, aunque insistieron en la necesidad de diseños más rigurosos. Lodi *et al.* (2022) confirmaron la diversidad del campo y la dificultad de comparar prácticas implementadas con niveles distintos de profundidad.

La responsabilización difiere de la humillación. Una sanción pública puede intensificar resentimiento, estigma o búsqueda de venganza. Responsabilizar significa vincular conducta, consecuencias y deberes. Una disculpa restaurativa no es una fórmula obligatoria; debe reconocer hechos, impacto, responsabilidad, reparación y cambio futuro. Cuando existe daño material, la restitución puede ser concreta. Cuando existe daño relacional, puede incluir retirar publicaciones, corregir rumores, cesar contactos, participar en apoyos y aceptar supervisión.

La reparación tiene límites éticos. La víctima no debe ser presionada para perdonar, encontrarse con el agresor o aceptar una reparación que considere insuficiente. Los procesos requieren voluntariedad, preparación, facilitación competente y evaluación de riesgo. En situaciones graves pueden coexistir medidas disciplinarias, protección y acciones restaurativas. Restaurar no significa sustituir toda consecuencia, sino orientar las consecuencias hacia seguridad, aprendizaje y no repetición.

Los círculos preventivos poseen un valor distinto de las conferencias posteriores al daño. Permiten construir acuerdos, expresar preocupaciones, fortalecer conocimiento mutuo y practicar escucha antes de que ocurra una crisis. Su eficacia depende de regularidad y autenticidad. Un círculo utilizado sólo después de incidentes puede asociarse al castigo; uno integrado a la vida escolar puede convertirse en infraestructura de comunicación. Aun así, no reemplaza protocolos, supervisión ni intervención especializada.

El aporte principal de la perspectiva restaurativa al aprendizaje convivencial es mostrar que la convivencia no termina en la evitación de agresiones. Incluye la capacidad colectiva para responder al daño, reconstruir confianza cuando sea posible y reintegrar sin borrar responsabilidades. Esta dimensión es esencial porque ninguna escuela puede garantizar ausencia total de incidentes. Una comunidad segura no es la que nunca enfrenta daño, sino la que lo detecta, protege, esclarece, responsabiliza y aprende.

La escuela completa como unidad de aprendizaje convivencial

La evidencia converge en que las habilidades individuales producen efectos más consistentes cuando la organización escolar las sostiene. Un estudiante puede aprender comunicación respetuosa, pero si observa que los adultos ridiculizan, gritan o aplican normas arbitrarias, recibe un currículo contradictorio. La escuela completa debe funcionar como modelo de regulación, justicia y cuidado. Esto incluye las relaciones entre docentes, la comunicación con familias, la gestión directiva y el trato al personal.

Las normas eficaces deben ser pocas, comprensibles, legítimas y aplicadas con consistencia. Su construcción participativa aumenta comprensión y compromiso, pero no significa que todos los límites dependan de votación. La institución tiene obligaciones de protección que deben quedar claras. Los acuerdos de aula pueden traducir principios generales en conductas observables: no compartir imágenes sin consentimiento, no usar apodos humillantes, detener una interacción cuando alguien expresa incomodidad y reportar amenazas.

La supervisión de espacios es un componente pedagógico y preventivo. Patios, pasillos, baños, transporte y entornos digitales presentan oportunidades distintas de violencia. La presencia adulta cercana, atenta y no meramente vigilante facilita reportes y reduce impunidad. Los datos de incidentes pueden utilizarse para identificar lugares, horarios y patrones, sin convertir la escuela en un régimen de sospecha. La prevención inteligente combina relación, información y diseño del entorno.

Las rutas de ayuda deben ser conocidas, accesibles y confiables. El alumnado necesita saber a quién acudir, qué información proporcionar, qué sucederá después y cómo se protegerá la confidencialidad. Una ruta que existe sólo en un documento no constituye un aprendizaje funcional. Debe practicarse mediante casos, recordarse periódicamente y evaluarse con preguntas simples: ¿saben los estudiantes nombrar al menos dos adultos confiables?, ¿conocen alternativas si el primer adulto no responde?, ¿distinguen emergencia de conflicto ordinario?

La formación docente no puede reducirse a una conferencia inicial. Los profesores requieren criterios para distinguir conflicto, agresión y acoso; conducir conversaciones difíciles; regular su propia respuesta; documentar; activar protocolos; trabajar con grupos; y coordinarse con orientación, dirección y familias. También necesitan espacios de consulta y acompañamiento. La calidad de implementación identificada por Durlak *et al.* (2011) y por la literatura *antibullying* muestra que la fidelidad no depende sólo de voluntad individual, sino de tiempo, liderazgo y recursos. La participación familiar aumenta coherencia, pero debe evitar enfoques culpabilizadores. Las familias pueden aprender señales de victimización y perpetración, formas de escuchar sin interrogar, procedimientos de reporte y prácticas de regulación. La escuela necesita comunicar hechos y decisiones con claridad, proteger datos y evitar litigios emocionales frente al alumnado. En contextos de alta

conflictividad, la coordinación interinstitucional con salud, protección y justicia puede ser indispensable. La evaluación institucional debe incluir prevalencia de agresión y victimización, percepción de seguridad, confianza en adultos, conducta de observadores, uso de rutas de ayuda, habilidades socioemocionales y calidad de implementación. Medir sólo suspensiones puede ser engañoso: una disminución puede representar mejora o subregistro. La triangulación de encuestas anónimas, registros, grupos focales y observación ofrece una imagen más robusta. Además, los datos deben analizarse por grupos para detectar desigualdades en victimización o disciplina.

El enfoque de escuela completa no implica aplicar todos los componentes con igual intensidad desde el inicio. Puede organizarse por fases: diagnóstico, construcción de acuerdos, formación básica, establecimiento de rutas, enseñanza curricular, fortalecimiento de observadores, prácticas restaurativas y evaluación. Lo decisivo es conservar coherencia. Implementar círculos sin protección, habilidades emocionales sin protocolos o sanciones sin reparación produce piezas aisladas que difícilmente transforman la convivencia.

Principios pedagógicos de una enseñanza convivencial eficaz

La primera condición es la explicitud. Las habilidades deben nombrarse, modelarse y descomponerse en pasos observables. Decir respeten a sus compañeros no indica qué hacer ante un rumor, una exclusión o una provocación. En cambio, enseñar a detenerse, describir hechos, expresar un límite, evaluar riesgo y buscar ayuda proporciona una secuencia practicable. Durlak *et al.* (2011) sintetizaron la importancia de intervenciones secuenciadas, activas, focalizadas y explícitas, conocidas mediante el acrónimo SAFE en la literatura internacional.

La segunda condición es la práctica activa. Las dramatizaciones permiten experimentar presión, tono, distancia y ambigüedad. El análisis posterior debe preguntar qué señales se observaron, qué opciones fueron seguras y cómo pudo mejorarse la respuesta. La práctica no debe convertirse en espectáculo ni reproducir experiencias traumáticas. Los casos pueden ser ficticios, graduados y adaptados a la edad, con posibilidad de retirarse y con reglas de cuidado.

La tercera condición es la progresión. En edades tempranas se trabaja identificación emocional, turnos, ayuda y solución simple de problemas. En etapas posteriores se incorporan presión de pares, relaciones digitales, discriminación, consentimiento, reputación, conflictos de pareja y responsabilidad colectiva. La progresión también ocurre dentro de una habilidad: reconocer emociones precede a regularlas; escuchar precede a mediar; comprender daño precede a reparar.

La cuarta condición es la contextualización cultural. Las formas de expresar respeto, autoridad, desacuerdo y ayuda varían. Un programa importado sin adaptación puede utilizar ejemplos ajenos o ignorar desigualdades locales. Adaptar no significa eliminar componentes esenciales, sino traducir lenguaje, escenarios y modos de participación, manteniendo mecanismos centrales. Cipriano *et al.* (2023) mostraron la expansión internacional del aprendizaje socioemocional, pero también la necesidad de considerar variabilidad contextual y equidad.

La quinta condición es el modelamiento adulto. Los estudiantes observan cómo un docente responde al error, a la provocación y al desacuerdo. La regulación del adulto es una intervención convivencial cotidiana. Reconocer un error, disculparse, detener una burla y aplicar una norma sin humillar enseñan más que una definición. Por el contrario, la incoherencia desacredita el programa y normaliza la violencia

institucional.

La sexta condición es la retroalimentación específica. No basta afirmar que una respuesta estuvo bien o mal. Debe señalarse qué componente fue eficaz: mantuviste distancia, nombraste el límite, buscaste ayuda o evitaste difundir el mensaje. También se corrigen riesgos: enfrentaste solo a un grupo o prometiste confidencialidad absoluta. La retroalimentación convierte la experiencia en aprendizaje transferible.

La séptima condición es la dosificación sostenida. Los efectos disminuyen cuando la intervención se limita a una semana temática. La convivencia necesita sesiones planificadas, recordatorios, oportunidades de aplicación y refuerzo a lo largo del ciclo escolar. Taylor *et al.* (2017) mostraron que los efectos del aprendizaje socioemocional pueden persistir, pero la sostenibilidad depende de calidad, continuidad y contexto. La institución debe evitar la lógica de campaña y construir una rutina formativa.

Límites, riesgos y falsas soluciones

Una primera falsa solución es confiar en exhortaciones morales. Carteles sobre respeto y conferencias emotivas pueden sensibilizar, pero rara vez desarrollan repertorios bajo presión. El conocimiento de un valor no garantiza ejecución. La prevención necesita práctica, retroalimentación y estructuras de apoyo. La moralización también puede ocultar factores de poder al presentar la violencia como simple falta de bondad.

Una segunda falsa solución es la tolerancia cero, entendida como expulsión automática. Las consecuencias son necesarias, pero la automatización puede aumentar exclusión, desigualdad y subregistro. Además, no enseña habilidades ni repara daños. La disciplina eficaz debe ser proporcional, predecible, educativa y compatible con protección. En casos graves, separar temporalmente puede ser indispensable, pero debe acompañarse de evaluación, apoyos y plan de reintegración. Una tercera falsa solución es responsabilizar a la víctima mediante entrenamiento aislado de asertividad o resiliencia. Las habilidades pueden fortalecer agencia, pero la obligación principal de detener el daño corresponde a la institución y a quien agrede. Preguntar por qué no se defendió o por qué no informó desconoce miedo, desequilibrio de poder y experiencias previas de desatención. La prevención debe ampliar opciones sin convertirlas en requisitos para merecer protección.

Una cuarta falsa solución es aplicar mediación a todo conflicto. En el acoso existe repetición, intención de daño y asimetría, por lo que reunir a las partes como equivalentes puede aumentar riesgo. La mediación exige voluntariedad y capacidad de negociación. Los protocolos deben incluir criterios de exclusión y alternativas de protección, investigación y responsabilización.

Una quinta falsa solución es adoptar prácticas restaurativas como ritual superficial. Un círculo sin preparación, un perdón forzado o una disculpa pública pueden revictimizar. Weber y Vereenooghe (2020) y Lodi *et al.* (2022) permiten valorar el potencial restaurativo, pero también muestran un campo heterogéneo. La implementación requiere formación, tiempo, evaluación de seguridad y articulación con políticas claras.

Una sexta falsa solución es medir éxito sólo por ausencia de reportes. Al inicio de una intervención, los reportes pueden aumentar porque mejora la confianza y se reconocen conductas antes normalizadas. Interpretar ese aumento como fracaso desincentiva la transparencia. La evaluación debe distinguir prevalencia, detección,

respuesta y reincidencia. Una escuela que registra más, pero interviene antes puede estar avanzando.

Finalmente, una falsa solución es prometer erradicación. La escuela puede reducir riesgos y fortalecer protección, pero está inserta en contextos familiares, digitales, comunitarios y sociales. Además, los conflictos y transgresiones no desaparecerán por completo. La promesa absoluta produce frustración y puede motivar ocultamiento. El compromiso ético y científicamente defendible es reducir de manera significativa, responder con eficacia y aprender de cada incidente.

Una propuesta de articulación: núcleo, capas y secuencia

A partir de la evidencia revisada puede proponerse una arquitectura en tres capas. La primera es un núcleo universal de habilidades: conciencia emocional, autorregulación, empatía, comunicación, solución de problemas, cooperación, conducta defensora y solicitud de ayuda. Todos los estudiantes deben aprenderlas mediante currículo explícito y práctica. La segunda capa corresponde a rutinas relacionales: acuerdos de aula, aprendizaje cooperativo, círculos preventivos, retroalimentación y participación estudiantil. La tercera capa es institucional: protocolos, supervisión, formación docente, respuesta a incidentes, apoyos focalizados, reparación y evaluación.

La secuencia de implementación puede iniciar con diagnóstico de necesidades y recursos. Después se construye un lenguaje común para distinguir conflicto, agresión, acoso y violencia. A continuación, se establecen normas y rutas de ayuda, porque enseñar a reportar sin garantizar respuesta sería irresponsable. Luego se desarrolla el currículo de habilidades, se fortalece la actuación de observadores y se incorporan prácticas restaurativas preventivas. Finalmente se consolidan apoyos focalizados y evaluación continua.

En cada nivel deben definirse desempeños observables. Para autorregulación: reconoce señales y utiliza una pausa. Para comunicación: expresa límites sin insultar. Para conducta defensora: identifica una acción segura. Para solicitud de ayuda: nombra personas y procedimientos. Para reparación: reconoce impacto y propone acciones verificables. Esta especificación permite construir rúbricas y evitar evaluaciones basadas sólo en percepciones generales.

Los contenidos deben conectarse con situaciones reales de la escuela sin revelar datos personales. Los incidentes agregados pueden transformarse en casos anónimos: exclusión en equipos, difusión de fotografías, burlas por apariencia, amenazas en chats, apodos o daños a pertenencias. El análisis colectivo identifica señales, opciones y responsabilidades. Así, la escuela aprende de su experiencia sin convertir a las personas implicadas en objetos públicos de enseñanza.

La intervención también debe incluir a los adultos como aprendices. Docentes y directivos necesitan regulación bajo presión, comunicación con familias, toma de decisiones proporcional, documentación y coordinación. La convivencia es un aprendizaje organizacional: la institución desarrolla capacidades para detectar patrones, revisar respuestas y ajustar procedimientos. Si sólo se modifica al alumnado, se conserva intacto el contexto que puede reforzar la violencia.

Esta arquitectura explica por qué las intervenciones multicomponente muestran resultados más consistentes. No se trata de acumular actividades, sino de alinear mecanismos. La autorregulación reduce respuestas impulsivas; la empatía disminuye indiferencia; la conducta defensora modifica normas de pares; las rutas de ayuda

aumentan detección; la respuesta adulta reduce impunidad; y la reparación previene repetición. Cada componente cubre una limitación de los otros.

La perspectiva de capas también permite adaptar intensidad. En escuelas con baja incidencia y buen clima, el énfasis puede estar en prevención universal y mantenimiento. En contextos con acoso persistente se requieren acciones focalizadas, supervisión intensiva y seguimiento. En comunidades expuestas a violencia grave se necesitan articulaciones con servicios especializados. La adaptación debe basarse en datos, no en intuiciones ni modas educativas.

Conclusiones

La revisión de revisiones sistemáticas y metaanálisis permite concluir que la violencia escolar es susceptible de reducción mediante intervenciones educativas planificadas. Wilson y Lipsey (2007), Hahn *et al.* (2007), Ttofi y Farrington (2011), Gaffney *et al.* (2021), Durlak *et al.* (2011) y Cipriano *et al.* (2023), desde objetos y metodologías diferentes, convergen en que las escuelas pueden modificar agresión, victimización, problemas de conducta y competencias socioemocionales. Los efectos no son uniformes ni absolutos, pero son suficientemente consistentes para rechazar el fatalismo según el cual la escuela sólo puede reaccionar después del daño.

Los aprendizajes convivenciales con mayor respaldo forman un sistema. En el nivel psicoemocional destacan conciencia emocional, autorregulación, control de impulsos, tolerancia a la frustración y revisión de atribuciones hostiles. En el nivel socioemocional destacan empatía, toma de perspectiva, comunicación asertiva, escucha, solución de problemas, negociación, cooperación y ayuda. En el nivel grupal resultan decisivos la conducta defensora, el rechazo a reforzar el acoso y la solicitud segura de apoyo. En el nivel ético y restaurativo aparecen reconocimiento del daño, responsabilización, reparación y reintegración condicionada a la seguridad.

La principal aportación conceptual consiste en comprender que estas habilidades no actúan aisladamente. La regulación sin empatía puede producir autocontrol instrumental; la empatía sin capacidad de intervención puede quedarse en preocupación pasiva; la asertividad sin protección institucional puede exponer; la reparación sin responsabilización puede convertirse en ritual; y las normas sin relaciones de confianza pueden producir silencio. La eficacia depende de la articulación entre aprendizaje individual, normas de pares, modelamiento adulto y capacidad organizacional.

Los programas universales y de escuela completa ofrecen una base adecuada porque modifican el lenguaje y las expectativas compartidas, evitan estigmatizar y crean oportunidades reiteradas de práctica. Sin embargo, deben complementarse con apoyos focalizados para estudiantes con necesidades intensivas y con protocolos diferenciados para acoso, amenazas, violencia sexual o discriminación. No todo conflicto debe mediarse ni toda agresión puede resolverse mediante diálogo. La convivencia democrática exige tanto apertura comunicativa como límites firmes y protección efectiva.

Las prácticas restaurativas aportan una orientación valiosa hacia el daño y la reparación, pero su uso debe ser prudente. La evidencia es prometedora y todavía menos consolidada que la de los programas *antibullying* o de aprendizaje socioemocional. Su incorporación requiere facilitación competente, voluntariedad, evaluación de riesgo y coordinación con consecuencias y apoyos. No deben utilizarse para forzar perdón ni para sustituir obligaciones institucionales. La enseñanza

convivencial eficaz debe ser explícita, secuenciada, activa, contextualizada y sostenida. Necesita desempeños observables, práctica mediante casos y dramatizaciones, retroalimentación específica y evaluación de transferencia. Las actividades aisladas, las campañas breves y las exhortaciones genéricas tienen escasa capacidad para modificar conductas bajo presión. La convivencia se aprende cuando la escuela ofrece oportunidades repetidas para pensar, sentir y actuar de manera distinta.

En consecuencia, la meta de acabar completamente con la violencia escolar debe reformularse. Desde una perspectiva científica y ética, el objetivo realista es disminuir de manera sostenida la frecuencia, gravedad y duración de los episodios; aumentar la detección y la intervención temprana; proteger a quienes son afectados; reducir la reincidencia; y construir capacidades para reparar. Una escuela segura no es la que oculta conflictos o presume cero reportes, sino la que desarrolla competencia colectiva para impedir que los desacuerdos se conviertan en dominación y para responder al daño sin indiferencia, improvisación ni revictimización.

Presentar este análisis implica una invitación a desplazar el debate educativo desde la selección de programas de moda hacia la construcción de una arquitectura convivencial basada en evidencia. La pregunta para cada comunidad escolar no debe ser qué actividad realizar durante una semana, sino qué habilidades enseñará, qué conductas modelará, qué normas modificará, qué apoyos garantizará y cómo sabrá si la violencia disminuyó. Allí se encuentra el tránsito de la convivencia declarativa a la convivencia aprendida, practicada e institucionalmente sostenida.

Referencias

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. A. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. Child Development, 94(5), 1181-1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. Psychological Bulletin, 148(11-12), 765-782. https://doi.org/10.1037/bul0000383

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Dymnicki, A. B., Weissberg, R. P., & Henry, D. B. (2011). Understanding how programs work to prevent overt aggressive behaviors: A meta-analysis of mediators of elementary school-based programs. Journal of School Violence, 10(4), 315-337. https://doi.org/10.1080/15388220.2011.602599

Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. Campbell Systematic Reviews, 17(2), e1143. https://doi.org/10.1002/cl2.1143

Gansle, K. A. (2005). The effectiveness of school-based anger interventions and programs: A meta-analysis. Journal of School Psychology, 43(4), 321-341. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.07.002

Garrard, W. M., & Lipsey, M. W. (2007). Conflict resolution education and antisocial behavior in U.S. schools: A meta-analysis. Conflict Resolution Quarterly, 25(1), 9-38. https://doi.org/10.1002/crq.188

Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M. G., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: A meta-analysis. European Journal of Psychology of Education, 34,

755-782. https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9

Hahn, R., Fuqua-Whitley, D., Wethington, H., Lowy, J., Crosby, A., Fullilove, M., Johnson, R., Liberman, A., Moscicki, E., Price, L., Snyder, S., Tuma, F., Cory, S., Stone, G., Mukhopadhaya, K., Chattopadhyay, S., Dahlberg, L., & Task Force on Community Preventive Services. (2007). Effectiveness of universal school-based programs to prevent violent and aggressive behavior: A systematic review. American Journal of Preventive Medicine, 33(2 Suppl.), S114-S129. https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.04.012

Lester, S., Lawrence, C., & Ward, C. L. (2017). What do we know about preventing school violence? A systematic review of systematic reviews. Psychology, Health & Medicine, 22(Suppl. 1), 187-223. https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1282616

Lodi, E., Perrella, L., Lepri, G. L., Scarpa, M. L., & Patrizi, P. (2022). Use of restorative justice and restorative practices at school: A systematic literature review. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(1), 96. https://doi.org/10.3390/ijerph19010096

Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. School Psychology Review, 41(1), 47-65. https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087375

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. Child Development, 88(4), 1156-1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. Journal of Experimental Criminology, 7, 27-56. https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1

Weber, C., & Vereenooghe, L. (2020). Reducing conflicts in school environments using restorative practices: A systematic review. International Journal of Educational Research Open, 1, 100009. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100009

Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. American Journal of Preventive Medicine, 33(2 Suppl.), S130-S143. https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.04.011

Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71(1), 136-149. https://doi.org/10.1037/0022-006X.71.1.136

Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. Aggression and Violent Behavior, 45, 4-19. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008

Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica
Volumen 16 | Número 31 | Enero-Junio 2026 | ISSN: 2007-9419

Prueba de evaluación de aprendizajes matemáticos en tercer grado de primaria

Third-Grade Elementary School Mathematics Learning Assessment Test

Luis Ángel Esquivel García[1]
Docente en la Secretaría de Educación en el Estado de Durango, Durango, México
ORCID: 0009-0003-2347-1083
Manuel de Jesús Mejía Carrillo
Profesor Tiempo Completo, Universidad Pedagógica de Durango, Durango, México
ORCID: 0000-0003-3023-3211

Correspondencia
esquivelgarcia261089@gmail.com [1]

Resumen
La Prueba de Evaluación de Aprendizajes Matemáticos en Tercer Grado de Primaria (PEAM-3) es un instrumento diseñado para evaluar los conocimientos y habilidades matemáticas de estudiantes de educación primaria, tomando como referencia el currículo vigente de educación básica en México. Su fundamentación teórica recupera aportaciones relacionadas con el aprendizaje significativo, el desarrollo cognitivo y la resolución de problemas matemáticos. El instrumento está integrado por 24 reactivos de opción múltiple que abordan operaciones básicas, fracciones, medición de tiempo, conversiones de unidades y nociones elementales de estadística. Para obtener evidencias de validez de contenido, se realizó una consulta a tres expertos que permitió identificar fortalezas y aspectos susceptibles de mejora. Posteriormente, se desarrolló una prueba piloto con 80 estudiantes, cuyos resultados fueron analizados mediante los índices de dificultad y discriminación. La PEAM-3 constituye una propuesta de evaluación que requiere continuar fortaleciendo sus evidencias de validez y confiabilidad.

Palabras clave
Aprendizaje matemático; evaluación del aprendizaje; educación primaria.

Abstract
The Third-Grade Elementary School Mathematics Learning Assessment Test (PEAM-3) is an instrument designed to assess the mathematical knowledge and skills of elementary school students, based on Mexico's current basic education curriculum. Its theoretical framework draws on contributions related to meaningful learning, cognitive development, and mathematical problem-solving. It consists of 24 multiple-choice items that address basic operations, fractions, time measurement, unit conversions, and elementary notions of statistics. To obtain evidence of content validity, a consultation with experts was conducted, which helped identify strengths and areas for improvement. Subsequently, a pilot test was administered to 80 students, and the results were analyzed using difficulty and discrimination indices. The PEAM-3 is an assessment tool that requires further strengthening of its validity and reliability evidence.

Keywords
Mathematics learning; assessment of learning; elementary education.

Doi: https://doi.org/10.56342/recip.vol16.n31.2026.89

Recibido: 8 de julio de 2026 **Aprobado:** 1 de septiembre de 2026

Nombre abreviado

PEAM-3

Descripción del instrumento

La Prueba de Evaluación de Aprendizajes Matemáticos en Tercer Grado de Primaria (PEAM-3) es un instrumento diseñado para evaluar los conocimientos y habilidades matemáticas de estudiantes de tercer grado de educación primaria. Su elaboración tomó como referencia el currículo vigente de educación básica en México y considera la resolución de ejercicios y problemas matemáticos como medio para identificar los aprendizajes de los estudiantes (SEP, 2024).

La fundamentación teórica del instrumento parte de la concepción del aprendizaje matemático como un proceso que implica la comprensión de conceptos, el establecimiento de relaciones y la aplicación de conocimientos en diferentes situaciones. Desde la perspectiva de Godino *et al.* (2003), las concepciones sobre las matemáticas influyen en la manera en que se enseñan y aprenden sus contenidos. Por su parte, Chevallard *et al*. (1997) destacan la importancia de reconocer la utilidad de las matemáticas en la resolución de problemas de la vida cotidiana, superando una visión centrada exclusivamente en la reproducción de conocimientos escolares.

Asimismo, el instrumento recupera elementos de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, *et al.* (1983), particularmente la importancia de relacionar los conocimientos nuevos con los previamente adquiridos. Desde esta perspectiva, el aprendizaje matemático no se limita a la memorización de operaciones y procedimientos, sino que requiere comprender las relaciones entre los conceptos y reconocer las situaciones en las que pueden aplicarse.

El diseño del instrumento también considera las características cognitivas de los estudiantes de tercer grado de primaria. De acuerdo con la teoría psicogenética de Piaget e Inhelder (1969), los niños de estas edades se encuentran generalmente en la etapa de las operaciones concretas, caracterizada por el desarrollo progresivo del pensamiento lógico mediante experiencias y situaciones concretas. Esta perspectiva fundamenta la pertinencia de incluir ejercicios y problemas que permitan a los estudiantes utilizar sus conocimientos matemáticos en situaciones comprensibles y cercanas a su experiencia.

La PEAM-3 está integrada por 24 reactivos de opción múltiple, cada uno con cuatro alternativas de respuesta. Los contenidos evaluados comprenden conversiones de unidades de capacidad y masa, medición del tiempo, operaciones de multiplicación y división, fracciones y nociones de estadística, particularmente media aritmética y moda. Estos contenidos fueron seleccionados durante el diseño del instrumento y constituyen los aprendizajes matemáticos específicos que se pretende evaluar mediante la PEAM-3.

La prueba está diseñada para su aplicación individual y permite obtener información cuantitativa sobre el desempeño de los estudiantes mediante el registro de respuestas correctas e incorrectas. Sus resultados pueden utilizarse para identificar los contenidos matemáticos en los que los estudiantes muestran mayor dominio y aquellos que requieren fortalecimiento, aportando información para el análisis de los aprendizajes en tercer grado de educación primaria.

Objetivo del instrumento

- Evaluar los conocimientos y habilidades matemáticas de los estudiantes de tercer grado de educación primaria, mediante la resolución de ejercicios y problemas que permitan identificar su desempeño en los contenidos matemáticos considerados en el instrumento.

Aplicación y tiempo de aplicación

La PEAM-3 es una prueba de aplicación individual, administrada de manera presencial a estudiantes de tercer grado de educación primaria. Consta de 24 reactivos de opción múltiple, cada uno con cuatro alternativas, de las cuales el estudiante debe seleccionar una respuesta. Para su aplicación, se requiere proporcionar instrucciones claras y garantizar condiciones similares para todos los participantes.

Se propone un tiempo de 45 a 60 minutos para responder los 24 reactivos que integran la PEAM-3, considerando la edad de los estudiantes de tercer grado de educación primaria, la lectura y comprensión de los enunciados, así como la realización de los procedimientos matemáticos necesarios para seleccionar las respuestas. Este tiempo incluye la explicación inicial de las instrucciones y la resolución de la prueba.

Evidencias de validez de contenido y análisis de reactivos

La evaluación técnica del instrumento comprendió dos procedimientos: juicio de expertos y prueba piloto. El instrumento original de 30 reactivos fue sometido a juicio de tres expertos con grado de maestría/doctorado y sólida experiencia en metodología e investigación educativa, quienes poseen trayectoria profesional vinculada de manera simultánea a educación primaria y la revisión de instrumentos de medición. La prueba piloto se hizo con los 30 reactivos originales se realizó con 80 estudiantes, a quienes se aplicó el instrumento en condiciones similares a las previstas para su aplicación definitiva, este procedimiento permitió examinar el comportamiento de los reactivos mediante el análisis de sus índices de dificultad y discriminación. A partir de estas pruebas se encontraron los resultados siguientes:

Validez de contenido mediante juicio de expertos. Para obtener evidencias de validez basadas en el contenido se recurrió al juicio de expertos, tomando como referencia la propuesta metodológica de Barraza (2007). Este procedimiento tuvo como propósito valorar la pertinencia, claridad y adecuación de los reactivos que integran el instrumento. La revisión permitió identificar fortalezas relacionadas con la variedad de contenidos matemáticos evaluados, la presentación de las instrucciones y la organización de los reactivos. Asimismo, se señalaron aspectos susceptibles de mejora, entre ellos la incorporación de problemas contextualizados, el incremento de la complejidad de algunos ejercicios y la revisión de los distractores de las preguntas de opción múltiple. Después de evaluar cada ítem con una escala de 0 a 3, el promedio del instrumento fue 3.0, lo que se ubica como “excelente validez de contenido” (Barraza, 2007).

Índice de dificultad. Se calculó a partir de la proporción de estudiantes que respondieron correctamente cada reactivo. Los resultados reportados indican que la

mayoría de los ítems presentaron índices entre 0.30 y 0.70; mientras que 6 registraron valores superiores a 0.70 o inferiores a 0.30. Este análisis permitió eliminar reactivos, pasando de 30 ítems a 24, los cuales presentaron un promedio de 5.0, que es un índice óptimo para este tipo de instrumentos (Barraza, 2019).

Índice de discriminación. Se utilizó para valorar la capacidad de los reactivos para diferenciar entre estudiantes con puntuaciones altas y bajas en la prueba. Los resultados reportados señalan que la mayoría de los reactivos obtuvo índices superiores a 0.30; algunos se ubicaron entre 0.20 y 0.30, y un número reducido presentó valores inferiores a 0.20, pero que fueron eliminados desde la obtención del índice de dificultad. Los 24 reactivos de la versión final de instrumento presentan un promedio de 0.30 en este índice, lo que demuestra eficacia para distinguir entre rendimiento bajo y alto de los estudiantes (Barraza, 2019).

Instrumento

Indicaciones

Estimado estudiante:

Esta prueba tiene como propósito conocer tus aprendizajes en matemáticas. Encontrarás 24 preguntas relacionadas con diferentes temas que has estudiado en la escuela.

Para responder, sigue estas indicaciones:

1. Lee con atención cada pregunta antes de contestar.
2. Cada pregunta tiene cuatro opciones de respuesta: a), b), c) y d).
3. Selecciona y subraya solamente una respuesta, la que consideres correcta.
4. Realiza las operaciones matemáticas que necesites para encontrar la respuesta.
5. Si alguna pregunta te resulta difícil, continúa con la siguiente y regresa a ella después.
6. Revisa tus respuestas antes de entregar la prueba.
7. Dispones de un tiempo máximo de 60 minutos para resolverla.

Reactivos

1. ¿Cuántos mililitros hay en 4 litros?
   a) 400 ml b) 4000 ml c) 40 ml d) 40000 ml
2. Si tienes 5000 ml de agua, ¿cuántos litros tienes?
   a) 0.5 L b) 500 L c) 5 L d) 50 L
3. ¿Cuántos mililitros hay en 1.5 litros?
   a) 1500 ml b) 150 ml c) 15 ml d) 15000 ml
4. Si tienes 3.2 litros de jugo, ¿cuántos mililitros tienes?
   a) 320 ml b) 3.2 ml c) 32000 ml d) 3200 ml
5. Si ahora son las 3:30 p.m., ¿qué hora será dentro de 2 horas y 15 minutos?
   a) 4:30 p.m. b) 6:00 p.m. c) 5:45 p.m. d) 5:00 p.m.
6. ¿Cuántos minutos hay en 1 hora y 45 minutos?
   a) 120 minutos b) 140 minutos c) 105 minutos d) 130 minutos
7. ¿A qué hora será si avanzamos 2 horas y 15 minutos desde las 8:30?
   a) 9:45 b) 12:45 c) 11:15 d) 10:45

8. ¿Cuántos minutos hay entre las 2:30 p.m. y las 5:00 p.m.?
   a) 120 minutos b) 150 minutos c) 200 minutos d) 180 minutos
9. ¿Cuál es el resultado de 72 ÷ 8?
   a) 9 b) 6 c) 7 d) 8
10. Si tienes 56 chocolates y los compartes entre 7 personas, ¿cuántos chocolates le tocan a cada persona?
    a) 9 chocolates b) 7 chocolates c) 6 chocolates d) 8 chocolates
11. Si 81 ÷ 9 = 9, ¿cuál es el resultado de 81 ÷ 3?
    a) 27 b) 36 c) 18 d) 24
12. ¿Cuántos gramos hay en 3 kilogramos?
    a) 30000 gramos b) 300 gramos c) 3000 gramos d) 30 gramos
13. Si un paquete pesa 2.5 kg, ¿cuántos gramos pesa?
    a) 25000 gramos b) 250 gramos c) 2500 gramos d) 2 gramos
14. ¿Cuántos kilogramos hay en 4500 gramos?
    a) 45 kg b) 4.5 kg c) 40 kg d) 400 kg
15. Si tienes 5000 gramos de harina, ¿cuántos kilogramos tienes?
    a) 0.5 kg b) 5 kg c) 50 kg d) 500 kg
16. Si compras 6 entradas de cine y cada una cuesta $12, ¿cuánto pagas en total?
    a) $80 b) $72 c) $60 d) $70
17. Si un jardín tiene 4 filas de plantas y cada fila tiene 7 plantas, ¿cuántas plantas hay en total?
    a) 28 plantas b) 24 plantas c) 30 plantas d) 27 plantas
18. Si compras 3 cajas y cada caja tiene 8 manzanas, ¿cuántas manzanas tienes en total?
    a) 18 manzanas b) 24 manzanas c) 20 manzanas d) 26 manzanas
19. ¿Qué fracción representa la mitad de un pastel?
    a) 1/4 b) 1/3 c) 1/2 d) 2/3
20. ¿Cuál de las siguientes es una fracción impropia?
    a) 1/3 b) 7/4 c) 4/5 d) 3/5
21. ¿Cuál es la media de los números: 1, 2, 3, 4, 5?
    a) 4 b) 5 c) 2 d) 3
22. ¿Cuál es la moda de los siguientes números: 2, 3, 3, 4, 4, 4, 5?
    a) 3 b) 5 c) 2 d) 4
23. ¿Cuál es la suma de 1/4 + 2/4?
    a) 1/2 b) 3/4 c) 5/4 d) 2/4
24. ¿Qué fracción es equivalente a 2/3 + 1/3?
    a) 2/3 b) 1 c) 3/2 d) 2/6

Clave de respuestas

Reactivo	Respuesta correcta	Reactivo	Respuesta correcta
1	b) 4000 ml	**13**	c) 2500 gramos
2	c) 5 L	**14**	b) 4.5 kg
3	a) 1500 ml	**15**	b) 5 kg
4	d) 3200 ml	**16**	b) $72
5	c) 5:45 p.m.	**17**	a) 28 plantas
6	c) 105 minutos	**18**	b) 24 manzanas
7	d) 10:45	**19**	c) 1/2
8	b) 150 minutos	**20**	b) 7/4
9	a) 9	**21**	d) 3
10	d) 8 chocolates	**22**	d) 4
11	a) 27	**23**	b) 3/4
12	c) 3000 gramos	**24**	b) 1

Interpretación de resultados

Para su calificación, se asigna un punto por cada respuesta correcta y cero puntos por cada respuesta incorrecta o no contestada. La puntuación total puede variar entre 0 y 24 puntos, donde una mayor puntuación representa un mejor desempeño en los contenidos matemáticos evaluados.

Para facilitar la interpretación de los resultados, se propone convertir la puntuación obtenida en un porcentaje de respuestas correctas, mediante la siguiente fórmula:

$$\frac{\text{No. de aciertos x 100}}{24}$$

Ejemplo: (15x100)/24= 62.5

A partir de este porcentaje, se propone clasificar el desempeño de los estudiantes en tres niveles:

Desempeño	Respuestas correctas	Porcentaje aproximado
Bajo	0 a 12	0 a 50 %
Medio	13 a 18	54.2 a 75 %
Alto	19 a 24	79.2 a 100 %

Los niveles de desempeño propuestos constituyen criterios descriptivos de interpretación establecidos para esta versión del instrumento. Sus puntos de corte no proceden de un procedimiento de establecimiento empírico de estándares, por lo que deberán analizarse y justificarse en futuras aplicaciones.

Referencias

Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo (2.ª ed.). Trillas.

Barraza M., A. (2007). La consulta de expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. Investigación Educativa Duranguense, 2(7). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358908

Barraza M., A. (2019). Validación de pruebas de rendimiento académico. Universidad Pedagógica de Durango.

Godino, J. D., Batanero, C., y Font, V. (2003). Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Universidad de Granada.

Chevallard, Y., Bosch, M., Gascón, J. (1997). Estudiar matemáticas: El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje. Biblioteca Normalista. https://ub.edu/0037_970-18-1739-7_Matematicas_Chevallard.pdf

Piaget, J., e Inhelder, B. (1969). Psicología del niño. Morata. Secretaría de Educación Pública. (2024). Programa de estudio para la educación primaria: Programa sintético de la fase https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/09/Programa_Sintetico_Fase_4.pdf