

ISSN: EN TRÁMITE

AÑO 1 NÚM. 2 ENERO 2026

Synergia

Revista Multidisciplinaria



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA
Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco

CUSUR
Comunidad abierta

Synergia
REVISTA MULTIDISCIPLINARIA



DHEI
Maestría y Doctorado en Desarrollo
Humano, Educación e Interculturalidad

Synergia

Revista Multidisciplinaria

Directora de la Revista

Dra. Nancy Rubi Estrada Ledesma

Editores Adjuntos

Dr. Marco Antonio Santana Campas

Mtro. Iván Rogelio Hernández Quintero

Maquetación

Mtra. Heidi Aixa Santana Santana

Consejo Editorial

Dra. Nancy Pamela Castro Zazueta

Dra. Laura Elena de Luna Velasco

Dr. Oscar Gómez González

Mtro. Eduardo Rodolfo Ochoa Chávez

Comité Científico Nacional

Dra. Yolanda Viridiana Chávez Flores

Dra. Karla Patricia Valdés García

Dr. Morelos Torres Aguilar

Dr. Jesús Humberto Márquez Palacios

Dr. Rubén Muñoz Martínez

Dra. Laura Nadhielii Alfaro Beracoechea

Mtra. Claudia María Ramos Santana

Mtra. Laura Rocío Juárez García

Mtro. Juan Alfonso Cruz Vázquez

Corrección y Estilo

Mtra. María del Carmen Oliveros Sánchez

Mtro. José de Jesús Vargas Quezada

Lic. Marlene Caballero González

Lic. Marcela del Carmen Ávila Álvarez

Comité Científico Internacional

Dra. Jenny Zarela Quezada Zevallos

Dra. Claudia María Caballero Reyes

Dra. Cristina Fuentes Mejía

Dra. Elcy Yaned Astudillo Muñoz

Dra. Paula Belén Mastandrea

Dra. Irene Vicente Echevarría

Dr. Paulo César González Sepúlveda

Dr. Arcadio de Jesús Cardona Isaza

Dr. Lucas Guimarães Bloc

Mtro. Carlos Erasmo Sanhueza Sanzana

Lic. José Luis Martínez Torres

Directorio Institucional, Centro Universitario del Sur, Universidad de Guadalajara

Dr. Dante Jaime Haro Reyes. Rector del Centro Universitario del Sur

Dr. José de Jesús Chávez Cervantes. Secretario Académico

Mtra. Mariana Elizabeth Domínguez Cobián. Secretaria Administrativa

Dr. Enrique Arámbula Maravilla. Coordinador de Investigación y Posgrado

Dr. José Alejandro Juárez González. Director de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.

Dra. Evangelina Elizabeth Lozano Montes de Oca. Jefa del Departamento de Ciencias Sociales

Mtro. Alfredo Tomás Ortega Ojeda. Jefe del Departamento de Artes y Humanidades.

Dr. Marco Antonio Santana Campas. Coordinador de la Maestría y el Doctorado en Desarrollo Humano, Educación e Interculturalidad

Synergia

Revista Multidisciplinaria

Editorial

Presentación del Número	3
-------------------------------	---

Artículos Científicos

Efecto de los esquemas maladaptativos tempranos sobre el perfeccionismo en adultos mexicanos <i>Ari Ortega Aguilar, Sikandar Ortega Aguilar y Marco Antonio Santana-Campas</i>	7
---	---

Ensayos Académicos

Tratamiento Psicológico Penitenciario: Una Perspectiva Psicojurídica <i>Marco Antonio Santana-Campas, Margarita Cantero Ramírez, Lorena Martínez Martínez y Karina del Carmen Chávez Ochoa</i>	33
---	----

Desarrollo humano rogeriano / Social–intercultural. Epistemología, diálogo y lugarización <i>Pablo Iván Magaña Negrete</i>	47
---	----

La Dignidad Ejidal y la Lucha del Ejido de Tila por la Tierra y el Reconocimiento <i>Héctor Manuel Díaz Cuevas y Ernesto Chagoya Serna</i>	64
---	----

Neurodivergencia en la Educación Superior: El Papel de la Autoeficacia y la Regulación Emocional <i>Itzeel Geovana Ruiz Galván y Juan José Holguín Bernalz</i>	77
---	----

El Amor en Contextos Interculturales: Encuentros y tensiones entre distintas formas de amar <i>Miroslava Juárez Ortega</i>	102
---	-----

Presentación

Nancy Rubi Estrada Ledesma, Marco Antonio Santana-Campas, Iván Rogelio Hernández-Quintero

El segundo número de la revista se compone de cinco ensayos, los cuales reflejan el compromiso de la revista: fomentar la difusión y el intercambio de conocimiento científico multidisciplinario mediante la publicación de trabajos originales de calidad en las áreas de Desarrollo Humano, Educación e Interculturalidad. En esta edición, los textos articulan el desarrollo humano como un proceso de liberación y dignidad, integrando la reforma institucional y la salud mental con la descolonización de los afectos y la defensa colectiva del territorio. Su propuesta trasciende lo individual para proponer un bienestar situado en la justicia social,

El primer artículo, Efecto de los esquemas maladaptativos tempranos sobre el perfeccionismo en adultos mexicanos, analiza la influencia de los esquemas maladaptativos tempranos (EMT) sobre el perfeccionismo en una muestra de 1,242 adultos mexicanos, utilizando un enfoque cuantitativo, transversal y no experimental. Los resultados revelaron una correlación significativa y predictiva entre ambos constructos, explicando el 42.5% de la variabilidad del perfeccionismo (R^2 de Nagelkerke = 0.425), donde los esquemas de metas inalcanzables, negativismo/pesimismo y fracaso destacaron como los predictores más fuertes. Estos hallazgos demuestran que los patrones cognitivos disfuncionales originados en la infancia moldean directamente este rasgo de la personalidad y su repercusión en la salud mental, lo que resalta la necesidad de integrarlos en las estrategias psicoterapéuticas de reestructuración cognitiva.

El segundo artículo es un ensayo, Tratamiento Psicológico Penitenciario: Una Perspectiva Psicojurídica analiza el tratamiento psicológico penitenciario en México desde un enfoque psicojurídico, subrayando que la labor del psicólogo es fundamental para la evaluación, el diagnóstico y la intervención con personas privadas de la libertad. Los autores examinan la transición histórica del sistema hacia el modelo actual de reinserción social, el cual se fundamenta en el respeto a los derechos humanos y en ejes rectores como la salud, el trabajo y la educación.

El texto destaca la interacción entre la práctica clínica y el marco legal, especialmente bajo la Ley Nacional de Ejecución Penal, para abordar problemáticas como las adicciones y los trastornos de personalidad en un contexto de hacinamiento y escasez de personal especializado. Finalmente, se hace un llamado a las instituciones de educación superior para formalizar la enseñanza de la psicología jurídica, forense y penitenciaria, garantizando así una formación profesional que trascienda el modelo clínico tradicional y contribuya efectivamente a la salud mental integral y a la reinserción social.

El tercer ensayo, Desarrollo humano rogeriano/social–intercultural. Epistemología, diálogo y lugarización, presenta una aproximación crítica al desarrollo humano rogeriano, integrándolo con la epistemología intercultural latinoamericana a través de una propuesta de "lugarización" y diálogo horizontal. El autor plantea trascender las aspiraciones de universalidad de las teorías tradicionales para reconocer el locus de enunciación como una condición esencial en la generación de conocimiento situado. Bajo esta premisa, se explora cómo la interculturalidad y el enfoque centrado en la persona pueden converger para visibilizar las subjetividades y las experiencias históricas locales, fomentando una actitud epistemológica abierta a la alteridad. Finalmente, el texto resalta la importancia de transitar hacia un desarrollo humano social-intercultural que responda a las realidades complejas de nuestra región, promoviendo una práctica académica que valore la diversidad y el encuentro genuino entre saberes.

El cuarto ensayo, La Dignidad Ejidal y la Lucha del Ejido de Tila por la Tierra y el Reconocimiento, examina la lucha del Ejido de Tila, Jalisco, por preservar la dignidad ejidal frente a las reformas agrarias de corte neoliberal implementadas en México desde la década de los noventa. Los autores analizan cómo programas como el PROCEDA y el FANAR han introducido una lógica individualista y de mercado en la propiedad social, provocando

tensiones internas, fragmentación territorial y el debilitamiento de la gobernanza colectiva. A través de este estudio de caso, se resalta que el ejido no solo constituye únicamente un sistema de tenencia de la tierra, sino también un espacio fundamental para la identidad comunitaria y la resistencia cultural. El texto concluye con un llamado a reconocer la autonomía ejidal y a promover modelos de desarrollo que prioricen la justicia social y la sostenibilidad frente a las presiones de privatización y despojo, reafirmando la importancia de lo colectivo en el contexto del desarrollo humano rural.

En el quinto ensayo, Neurodivergencia en la Educación Superior: El Papel de la Autoeficacia y la Regulación Emocional, se analiza el impacto de la autoeficacia y la regulación emocional en las trayectorias académicas de estudiantes universitarios neurodivergentes. El texto explora cómo la confianza en las propias capacidades y el manejo adaptativo de las emociones frente al estrés constituyen factores interconectados que influyen en la motivación y el éxito educativo de quienes viven con condiciones como el TDAH, el TEA o la dislexia. A pesar de la importancia de estos procesos psicológicos, el autor identifica persistentes barreras institucionales y sociales que limitan el bienestar de esta población; por ello, propone una serie de acciones estratégicas que incluyen ajustes razonables, formación docente, mentorías y el uso de tecnologías accesibles. Se concluye que fortalecer la percepción de competencia y la gestión emocional es una ruta esencial para transformar la universidad en un entorno verdaderamente inclusivo, equitativo y sensible a la diversidad neurocognitiva.

En el último ensayo, El Amor en Contextos Interculturales: Encuentros y tensiones entre distintas formas de amar, se ofrece un análisis crítico de la concepción del amor romántico, examinándolo como una construcción sociocultural occidental y hegemónica vinculada a sistemas de producción capitalistas y ordenamientos patriarcales. El texto argumenta que este paradigma se ha impuesto globalmente como un mecanismo de control social y consumo emocional, estableciendo un modelo único de relación que, a menudo, invisibiliza otras formas de afectividad. A través de un contraste teórico con las epistemologías de los pueblos originarios, la autora propone una visión del amor desde la interculturalidad y la decolonialidad, que permite reconocer vínculos afectivos basados en la colectividad, la reciprocidad y la diversidad. El ensayo concluye subrayando la importancia

de descolonizar los afectos para fomentar encuentros humanos más genuinos y plurales, libres de las tensiones impuestas por los mitos del amor romántico tradicional.

El conjunto de estos trabajos redefine el desarrollo humano como un proceso multidimensional y situado, en el que la dignidad individual se entrelaza necesariamente con la justicia social, la inclusión institucional y la autonomía colectiva. Desde la reforma del sistema penitenciario hasta el acompañamiento de la neurodivergencia en la educación superior, se plantea que el bienestar emocional no es un logro aislado, sino el resultado de la transformación de las estructuras para garantizar la equidad y el respeto a la diversidad neurocognitiva y jurídica. Este planteamiento se fortalece al integrar una perspectiva intercultural y decolonial que desafía los modelos universales, tanto en la construcción del conocimiento rogeriano como en las formas hegemónicas de amar, permitiendo que las personas recuperen su identidad y sus afectos fuera de las lógicas de mercado.

Finalmente, al reconocer la lucha por la tierra y la dignidad ejidal frente al individualismo neoliberal, se reafirma que el desarrollo humano es, ante todo, un ejercicio de resistencia comunitaria y sostenibilidad territorial, en el que la realización plena del ser solo es posible mediante el fortalecimiento de lo común y el encuentro genuino con la alteridad.

Seguimos invitando a la comunidad académica a contribuir con investigaciones que, como estas, desafíen fronteras disciplinarias y promuevan diálogos transformadores.

Efecto de los esquemas maladaptativos tempranos sobre el perfeccionismo en adultos mexicanos

Effect of Early Maladaptive Schemas on Perfectionism in Mexican Adults

Efeito dos esquemas mal-adaptativos precoces no perfeccionismo em adultos mexicanos

Ari Ortega Aguilar¹, Sikandar Ortega Aguilar², Marco Antonio Santana-Campas³

Recibido: 09 de junio de 2025.

Aceptado: 16 de octubre de 2025.

Para citar este artículo:

Ortega, A., Ortega, S., & Santana-Campas, M. A. (2025). Efecto de los esquemas maladaptativos tempranos sobre el perfeccionismo en adultos mexicanos. *Synergia. Revista Multidisciplinaria*, 1(2). 7-32. <https://doi.org/10.32870/synergia.v2i2.36>

¹ Maestro en Psicoterapia Cognitiva. Rector del Centro de Psicoterapia Cognitiva Conductual.

 ariortega@terapia-cognitiva.mx  <https://orcid.org/0009-0006-3611-3332>

² Maestro en Psicoterapia Cognitiva Conductual. Profesor, investigador y clínico en el Centro de Psicoterapia Cognitiva.  psicsik03@yahoo.com.mx  <https://orcid.org/0009-0008-9337-7005>

³ Doctor en Psicología, Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara.

 mascampas@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-6750-2713>

 **Autor de correspondencia:** mascampas@gmail.com

RESUMEN

Introducción: El perfeccionismo caracterizado por la búsqueda de estándares elevados y autocrítica excesiva, se ha relacionado con diversos trastornos psicológicos. Los EMT, patrones cognitivos disfuncionales originados en la infancia, pueden contribuir al desarrollo de este rasgo. **Objetivo:** Determinar la influencia de los EMT en el perfeccionismo, en una muestra de 1,242 adultos mexicanos. **Método:** Investigación cuantitativa, no experimental, transversal y descriptivo. **Instrumentos:** Escala Multidimensional de Perfeccionismo y Cuestionario de Esquemas de Young. **Resultados:** Se evidenció las correlaciones significativas entre los EMT y el perfeccionismo, destacando metas inalcanzables y negativismo/pesimismo como predictores claves. Los EMT predicen significativamente el perfeccionismo (R^2 de Nagelkerke = 0.425). Los esquemas de metas inalcanzables (OR = 1.192, $p < 0.001$), negativismo/pesimismo (OR = 1.095, $p = 0.007$) y fracaso (OR = 1.078, $p = 0.005$) fueron los predictores más fuertes. **Conclusión:** Se concluye que los EMT influyen en la configuración del perfeccionismo y su impacto en la salud mental.

Palabras clave: *Esquemas maladaptativos tempranos, Perfeccionismo, Psicoterapeutas, Terapia de esquemas, Mexicanos.*

ABSTRACT

Introduction: Perfectionism, characterised by the pursuit of high standards and excessive self-criticism, has been linked to various psychological disorders. Dysfunctional cognitive schemas (EMTs), which originate in childhood, may contribute to the development of this trait. **Aim:** to determine the influence of EMTs on perfectionism in a sample of 1,242 Mexican adults. **Method:** Quantitative, non-experimental, cross-sectional and descriptive study. **Instruments:** Multidimensional Perfectionism Scale and Young's Schema Questionnaire. **Results:** The findings revealed significant correlations between EMTs and perfectionism, with unattainable goals and negativism/pessimism standing out as key predictors. EMTs significantly predict perfectionism (Nagelkerke's $R^2 = 0.425$). The schemas of unattainable goals (OR = 1.192, $p < 0.001$), negativism/pessimism (OR = 1.095, $p = 0.007$) and failure (OR = 1.078, $p = 0.005$) were the strongest predictors. **Conclusion:** It is concluded that early maladaptive schemas influence the development of perfectionism and its impact on mental health.

Key Words: *Early maladaptive schemas, Perfectionism, Psychotherapists, Schema therapy, Mexicans.*

RESUMO

Introdução: O perfeccionismo, caracterizado pela procura de padrões elevados e pela autocrítica excessiva, tem sido associado a diversos distúrbios psicológicos. Os EMT, padrões cognitivos disfuncionais com origem na infância, podem contribuir para o desenvolvimento desta característica.

Objetivo: determinar a influência dos EMT no perfeccionismo numa amostra de 1 242 adultos mexicanos. **Método:** Investigação quantitativa, não experimental, transversal e descritiva.

Instrumentos: Escala Multidimensional de Perfeccionismo e Questionário de Esquemas de Young.

Resultados: Os resultados evidenciaram correlações significativas entre os EMT e o perfeccionismo, destacando-se as metas inatingíveis e o negativismo/pessimismo como preditores-chave. Os EMT predizem significativamente o perfeccionismo (R^2 de Nagelkerke = 0,425). Os esquemas de metas inatingíveis (OR = 1,192, $p < 0,001$), negativismo/pessimismo (OR = 1,095, $p = 0,007$) e fracasso (OR = 1,078, $p = 0,005$) foram os preditores mais fortes. **Conclusão:** Conclui-se que os EMT influenciam a configuração do perfeccionismo e o seu impacto na saúde mental.

Palavras-chave: *Esquemas mal-adaptativos precoces, Perfeccionismo, Psicoterapeutas, Terapia de esquemas, Mexicanos.*

INTRODUCCIÓN

El perfeccionismo es un rasgo de la personalidad que se caracteriza por la búsqueda de altos estándares de rendimiento y la autocrítica constante de manera irracional (Chemisquy, 2017). Este rasgo puede tener repercusiones significativas en la salud mental y en varios aspectos de la vida diaria. Según Ignatius et al. (2022) y Fang y Fan (2021), el perfeccionismo ha sido ampliamente estudiado en universitarios y se ha documentado que tiene tanto efectos negativos como positivos en la salud mental, dependiendo del individuo y del contexto en el que se manifieste. Los efectos positivos pueden incluir un alto rendimiento académico y profesional, siempre y cuando los altos estándares no sean acompañados de una autocrítica destructiva e irracional.

Mientras tanto, los efectos negativos del perfeccionismo incluyen el aumento del estrés, ansiedad, depresión, baja autoestima, distorsión de la imagen corporal, trastornos alimenticios, conductas suicidas, aislamiento social, problemas en las relaciones interpersonales; esto por las altas exigencias sobre sí mismo y sobre los demás. También se ha encontrado que el perfeccionismo disfuncional o negativo puede influir en la adherencia y evolución en el tratamiento psicológico (Cheek et al., 2018; Diann et al., 2020; Hewitt et al., 2022; Xinlin et al., 2023).

Mientras tanto, los esquemas maladaptativos tempranos (EMT) son patrones emocionales y cognitivos contraproducentes que se inician al comienzo de nuestro desarrollo y se van repitiendo a lo largo de la vida. Para el trabajo clínico e investigativo, los EMT se dividieron en cinco dimensiones y 18 EMT, mismos que se describen en la tabla 1.

Tabla 1.

Dimensiones y esquemas maladaptativos tempranos

Dimensión	Esquema	Concepto
Desconexión y rechazo	Abandono/inestabilidad	Sensación y percepción de inestabilidad o desconfianza hacia las otras personas que están disponibles para proporcionar apoyo.
	Desconfianza/abuso	Creencia de que otras personas perjudicarán, abusarán, humillarán, engañarán, mentirán, manipularán o se beneficiarán de uno. Lo normal es que conlleve la percepción de que el daño es deliberado.
	Privación emocional	Expectativa de que la propia necesidad de un grado normal de apoyo emocional no será adecuadamente atendida por los demás.
	Imperfección/vergüenza	Sentimiento de que se es imperfecto, defectuoso, malo, no deseado, inferior o inválido.
	Aislamiento social/alienación	Sensación de estar aislado del resto del mundo, de ser diferente de las demás personas y/o de no ser parte de ningún grupo.
Deterioro en autonomía y ejecución	Dependencia/incompetencia	Creencia de que se es incapaz de manejar las propias responsabilidades cotidianas de una manera competente.
	Vulnerabilidad al peligro o a la enfermedad	Exagerado miedo a que inminentemente será sorprendido en cualquier momento por una catástrofe y que se será incapaz de hacerle frente.
	Simbiosis	Excesiva implicación y proximidad emocional
Límites deficitarios	Fracaso	Idea de haber fracasado, de que fracasará en el futuro o de ser un compañero(a) inadecuado.
	Grandiosidad	Se cree que se es superior a las demás personas y que le corresponden derechos y privilegios especiales.
	Disciplina insuficiente	Dificultades generalizadas o rechazo a ejercer autocontrol y tolerancia a la frustración.
Dirigido por las necesidades de los demás	Subyugación	Ceder en exceso a la coerción o control ajeno; aceptar a fin de evitar la ira, las represalias o el abandono.
	Autosacrificio	Se persigue la búsqueda exacerbada de atención por satisfacer de manera voluntaria las necesidades de los demás en situaciones cotidianas a costa de la propia gratificación.
	Búsqueda de reconocimiento	Énfasis para la búsqueda de aprobación, reconocimiento o atención de las demás personas o en conformarse a costa de la posibilidad de desarrollar una sensación de estar a salvo.
Sobrevigilancia e inhibición	Negatividad/pesimismo	Atención generalizada y constante en los aspectos negativos y simultáneamente minimizar o pasar por alto los aspectos positivos.
	Inhibición emocional	Excesiva inhibición de la acción, sentimiento o comunicación espontánea, normalmente, para evitar la desaprobación ajena.
	Estándares inalcanzables	Creencia de que debe esforzarse para satisfacer estándares internos inalcanzables de conducta o ejecución, normalmente para evitar la crítica.
	Abuso/Castigo	Creencia de que las personas deberían ser duramente castigadas por cometer errores.

Nota. Elaboración propia con información de Young et al., (2003, pp. 46-49)

Estos esquemas pueden influir en la manifestación de rasgos de la personalidad como el perfeccionismo, por ejemplo, un esquema maladaptativo de abandono o fracaso podría intensificar la autocrítica en individuos perfeccionistas, exacerbando los efectos negativos en su salud mental (Diann et al., 2020; Hewitt et al., 2022).

En estensentido, la prevalencia de los EMT en adultos varía según las diferentes poblaciones y condiciones, reflejando la complejidad de estos patrones cognitivos y emocionales. Los estudios han demostrado que los EMT son significativamente más elevados en personas bajo libertad condicional y se relacionan con el consumo de sustancias ilícitas. Gulder y Gorkem (2024) y Pilkington et al. (2020) evidencian que tanto la violencia infantil como la frecuencia del consumo de sustancias están asociadas con estos esquemas. Esta relación sugiere que las experiencias adversas tempranas y los comportamientos de riesgo en la adultez están profundamente interconectados, destacando la importancia de abordar estos esquemas en intervenciones terapéuticas.

Además, los estudios que comparan la población clínica con las personas sanas muestran que todos los EMT están elevados en la población clínica. Jens et al. (2022) afirman que los mayores tamaños de efecto se dan en los EMT del aislamiento social, negatividad/pesimismo, defectividad/vergüenza y indeseabilidad social. Los resultados de estos estudios muestran la prevalencia e intensidad de los EMT en las personas con trastornos psiquiátricos y muestran la importancia del uso de enfoques terapéuticos específicos dirigidos a los EMT, para ayudar a mejorar la salud mental y el bienestar de los pacientes.

En esta línea, los adultos con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), los EMT también muestran una prevalencia notablemente alta. Al respecto, Seda y Sencan (2021) encontraron que todos los esquemas desadaptativos eran significativamente más elevados en comparación con personas sin diagnóstico clínico. Específicamente, los esquemas de «fracaso», «inhibición emocional», «autocontrol insuficiente» y «aislamiento social» fueron los más prevalentes en el grupo con TDAH.

Estos resultados sugieren que el TDAH en adultos está estrechamente relacionado con patrones disfuncionales que pueden afectar significativamente la vida diaria y las relaciones interpersonales, subrayando la importancia de integrar el tratamiento de EMT en las estrategias terapéuticas para este grupo poblacional.

Sin embargo, es poco estudiado el efecto de los EMT sobre el perfeccionismo en personas adultas, siendo esto de importancia debido a las afectaciones a la salud mental en esta población. Como ya se había mencionado, los EMT, son patrones disfuncionales originados por experiencias adversas en la infancia, y estos están directamente relacionados con los resultados de salud mental (Khalilpour, et al., 2024; Urbánska, 2023; Faraji, et al., 2022).

Por ejemplo, Santana-Campas et al. (2022) señalan que los EMT están asociados con la depresión y el consumo de drogas, mientras que Karaush y Kupriyanova (2021) destacan que estos esquemas pueden llevar una mayor frecuencia de trastornos depresivos y de ansiedad, afectando las relaciones interpersonales y las respuestas emocionales.

El perfeccionismo, caracterizado por establecer estándares excesivamente altos, también se ha asociado con cambios negativos en la salud mental, especialmente durante tiempos de estrés, como la pandemia de COVID-19 (Urbánska, 2023). Los estudios indican que el perfeccionismo disfuncional está significativamente correlacionado con todos los EMT, mientras que el perfeccionismo adaptativo muestra asociaciones con creencias disfuncionales en menor grado, e incluso en algunos casos, esta relación es inversa en estudiantes universitarios (Caputto, et al., 2015).

Además, los análisis de regresión múltiple han identificado que los EMT son predictores significativos del perfeccionismo desadaptativo, mientras que, para el perfeccionismo adaptativo, el único dominio que se mantuvo como predictor significativo fue el de sobrevigilancia, inhibición y estándares inalcanzables (Caputto, et al., 2015).

Además, los EMT no solo afectan la salud mental individual, sino que también tienen implicaciones en la vida relacional de los adultos. Por ejemplo, Üzerek y Şarlak (2022) y Toroslu y Çirakoğlu (2023), encontraron una relación negativa entre los EMT y la satisfacción con el matrimonio, sugiriendo que estos patrones disfuncionales pueden deteriorar la calidad de las relaciones íntimas. Nicol et al. (2020) también aportan evidencia de que los EMT pueden diferenciar entre diversos problemas de salud mental en jóvenes, como la depresión, la ansiedad, los problemas alimenticios, la sintomatología limítrofe y los comportamientos externalizantes.

En este sentido, Chemisquy (2017) reporta que el perfeccionismo se relaciona con los esquemas del dominio de desconexión y rechazo. Asimismo, Pourjabar y Asgharnejad (2020) encontraron una relación positiva entre EMT con el abuso de sustancias y el perfeccionismo

La comprensión de las interconexiones entre el perfeccionismo y los EMT en adultos, puede proporcionar una visión integral de cómo estos elementos influyen en la salud mental y el bienestar. Este conocimiento podría ser crucial para diseñar intervenciones psicológicas y terapéuticas que promuevan el bienestar y el desarrollo personal integral, abordando tanto los patrones disfuncionales originados en la infancia como los rasgos de personalidad que impactan la vida adulta. Tanto el perfeccionismo como los EMT juegan roles cruciales en la configuración de la personalidad y la salud mental de los individuos.

Dada a la evidencia de las afectaciones a la salud mental en los adultos de los EMT, el perfeccionismo, la poca evidencia y consistencia sobre la relación y efecto de estos constructos en esta investigación se planteó como objetivo general: Determinar el efecto de los esquemas maladaptivos tempranos sobre el perfeccionismo en adultos.

MÉTODO

Esta investigación fue de tipo cuantitativa no experimental, transversal y descriptiva, puesto que no existió manipulación de variables.

Muestra

La muestra estuvo conformada por 1,242 personas, de las cuales el 37% fueron hombres y 63% de mujeres. La edad promedio de los participantes fue de 33.88 años, con una *DE* 10.51. El estado civil, el 32.3% refirió ser soltero/a, el 15.3% casado/a y el 5.4% en unión libre. La muestra se dividió en dos grupos en función de su ocupación: el 55.7% pertenecía a la población general y el 44.3% eran psicólogos/as estudiantes de una maestría en psicoterapia.

Las personas de la muestra tenían su residencia en la región Centro de México 35.5% (Ciudad de México, Estado de México, Morelos, Aguascalientes, Guanajuato, Querétaro, San Luis Potosí y Zacatecas), Occidente 19.1% (Colima, Jalisco, Michoacán y Nayarit), Norte 16.2% (Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Coahuila, Durango, Nuevo León,

Sinaloa, Sonora y Tamaulipas), y del Sur 29.2% (Campeche, Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán).

Instrumentos

La **Escala Multidimensional de Perfeccionismo de Frost** (Frost, et al., 1990; Franco et al., 2010). La versión original y la adaptación para población mexicana consta de 29 ítems, se contesta con cinco opciones (Totalmente en desacuerdo = 1, Totalmente de acuerdo = 5). La consistencia interna de la versión original fue de .90 y para población mexicana fue de .87 siendo aceptables.

En la versión mexicana, Franco et al. (2010) no proporcionaron puntos de corte, por tanto, se calcularon estos para la realización de la investigación que aquí se reporta, dando como resultado lo siguiente: Perfeccionismo total (bajo = 0-63, medio = 63-101, alto = 101-139), organización (bajo = 0-19, medio = 19-27 y alto = 27-30), indecisión de acción (bajo = 0-8, medio 8-16 y alto = 16-25), expectativas paternas (bajo = 0-8, medio 8-16 y alto = 16-20), preocupación por errores (bajo = 0-16, medio = 16-24 y alto = 24-50) y estándares personales (bajo = 0-9, medio 9-15 y alto 15-20). El alfa de Cronbach fue de .916.

El **Cuestionario de Esquemas Maladaptativos Tempranos**: tercera versión breve (Young, et al., 2003). Consta de 90 afirmaciones con seis opciones de respuesta (1.- Completamente falso en mí, 2.- La mayor parte es falso en mí, 3.- ligeramente más cierto que falso en mí, 4.- moderadamente cierto en mí, 5.- la mayor parte es cierto en mí, 6.- me describe perfectamente).

Identifica 18 EMT, a continuación se enlistan con sus respectivos reactivos: Abandono (2, 20, 38, 56, 74), abuso (3, 21, 39, 57, 75), privación emocional (1, 19, 37, 55, 73), imperfección (5, 23, 41, 59, 77), aislamiento Social (4, 22, 40, 58, 76), dependencia (7, 25, 43, 61, 79), vulnerabilidad (8, 26, 44, 62, 80), simbiosis (9, 27, 45, 63, 81), fracaso (6, 24, 42, 60, 78), grandiosidad (14, 32, 50, 68, 86), disciplina insuficiente (15, 33, 51, 69, 87), subyugación (10, 28, 46, 64, 82), autosacrificio (11, 29, 47, 65, 83), reconocimiento (16, 34, 52, 70, 88) negatividad (17, 35, 53, 71, 89), inhibición emocional (12, 30, 48, 66, 84), metas inalcanzables (13, 31, 49, 67, 85) y castigo (18, 36, 54, 72, 90).

Para calificar, se sumaron los puntos por cada reactivo según correspondan al esquema, a mayor puntaje, mayor disfuncionalidad en los EMT. En esta investigación se utilizó la traducción y validación para población mexicana de Herrera (2014), la confiabilidad, mediante el Alpha de Cronbach fue de .981 y la revisión de Herrera, et al. (2021): fue de entre .70 y .90.

En la muestra de este estudio para este artículo el Alpha de Cronbach fue de .976, en todos los casos (Herrera, 2014; Herrera, et al., 2021 y en la presente investigación) la confiabilidad del instrumento es aceptable. Además de las escalas anteriores, se aplicó un cuestionario exprofeso para identificar ocupación, edad, sexo, estado civil, nivel de estudios y lugar de residencia.

Análisis estadísticos

Las medidas de tendencia central, correlaciones y las diferencias estadísticas se calcularon mediante el alfa de Cronbach ($p = < .05$) y el tamaño del efecto con la d de cohen (0.2 = pequeño, 0.5= moderado y 0.8 grande). La regresión logística binaria con el método introducir fue tomando como referencia a la bondad de ajuste del coeficiente de regresión, *odds ratio*, valor de p y R^2 de Nagelkerke, (Cohen, 1988; Caycho, et al., 2016; Höfler, 2005; Sperandei, 2014).

Procedimiento

La batería de instrumentos fue alojada en la plataforma del sitio web del Centro de Psicoterapia Cognitiva Conductual, garantizando todas las medidas de seguridad y protección de datos requeridas. El enlace a la batería de instrumentos se compartió posteriormente a través de medios digitales y canales de comunicación del Centro de Psicoterapia Cognitiva, como WhatsApp y correo electrónico, en el periodo comprendido entre febrero y abril de 2024. Después de este proceso, se creó la base de datos y se realizaron los análisis estadísticos correspondientes.

Consideraciones éticas

Todos y todas las personas que contestaron la batería dieron su consentimiento informado dentro de la batería, es decir, cada uno, al leer el consentimiento debía elegir la opción de si acepto o no acepto, en caso del segundo la aplicación no dejaba avanzar para contestar. Dentro de este consentimiento se les dieron las garantías de que la información sería tratada con confidencialidad, protección de datos, no maleficencia, respeto a sus derechos humanos y éticos, y que, en cualquier momento podían abandonar o dejar de contestar los instrumentos. Por último, esta investigación contó con el aval del Comité de Investigación del Centro de Psicoterapia Cognitiva A.C.

RESULTADOS

El objetivo de la presente investigación fue el determinar el efecto de los esquemas maladaptivos tempranos sobre el perfeccionismo en adultos mexicanos. Por tanto, en este apartado se da evidencia del cumplimiento. En primer momento, se realizó el análisis de correlación. El resultado se muestra en la tabla 2.

Tabla 2.

Correlación entre edad, sexo, estado civil, perfeccionismo y esquemas maladaptivos tempranos

	Edad	Sexo	EC	PT	Org.	IA	EsP	ExP
Edad								
Sexo	0.02							
Estado civil	.483**	0.054						
Perfeccionismo total	-.193**	0.038	-.112**					
Organización	0.041	0.043	0.036	.295**				
Indecisión de acción	-.219**	0.053	-.118**	.661**	-0.039			
Estándares personales	-.147**	-.120**	-.123**	.670**	.221**	.554**		
Expectativas paternas	-.246**	-0.04	-.154**	.558**	.072*	.432**	.454**	
Privación Emocional	-.161**	0.025	-.106**	.375**	-0.028	.475**	.262**	.224**
Abandono	-.236**	0.035	-.137**	.374**	-0.047	.479**	.242**	.253**
Desconfianza	-.244**	-0.038	-.124**	.386**	0.018	.436**	.275**	.254**
Aislamiento Social	-.121**	-0.038	-.088*	.363**	-0.039	.457**	.289**	.221**
Imperfección	-.185**	-0.03	-.108**	.401**	-.087**	.530**	.271**	.275**
Fracaso	-.206**	0.069	-.101**	.365**	-.105**	.567**	.200**	.204**
Dependencia	-.241**	0.054	-.104**	.322**	-.073*	.512**	.194**	.211**
Vulnerabilidad	-.266**	0.006	-.096*	.387**	0.027	.462**	.269**	.288**
Simbiosis	-.268**	0.002	-.108**	.315**	-0.043	.439**	.223**	.255**

Tabla 2.

Correlación entre edad, sexo, estado civil, perfeccionismo y esquemas maladaptativos tempranos (continuación)

	Edad	Sexo	EC	PT	Org.	IA	EsP	ExP
Subyugación	-.230**	-0.019	-.078*	.388**	-.092**	.536**	.275**	.265**
Autosacrificio	-.129**	-0.015	-0.026	.332**	.072*	.369**	.276**	.250**
Inhibición								
Emocional	-.200**	-.103**	-.128**	.346**	-0.025	.416**	.293**	.221**
estándares								
Inalcanzables	-.277**	-.093*	-.184**	.547**	.119**	.499**	.528**	.410**
Grandiosidad	-.192**	-.132**	-.148**	.323**	.099**	.291**	.347**	.233**
Disciplina								
insuficiente	-.223**	-0.018	-.077*	.301**	-.151**	.489**	.196**	.236**
Reconocimiento	-.295**	-.083*	-.163**	.363**	-.065*	.443**	.290**	.211**
Negativismo	-.283**	-0.001	-.111**	.448**	0.008	.544**	.338**	.298**
Abuso/Castigo	-.212**	-.083*	-.097*	.458**	0.006	.506**	.370**	.291**
TOTAL_EMT	-.285**	-0.028	-.145**	.504**	-0.027	.626**	.388**	.343**

Nota. EC = Estado Civil, PT = Perfeccionismo total, Org = Organización, IA = Indecisión de acción, EsP = Estándares personales, ExP = Expectativas paternas, EMT = Esquemas maladaptativos tempranos.

La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Los resultados de la Tabla 2 muestran un patrón consistente de asociación entre el perfeccionismo y los esquemas maladaptativos tempranos (EMT). En términos generales, a mayores niveles de perfeccionismo, se relacionaron, con una mayor presencia de patrones cognitivos y emocionales disfuncionales. Sin embargo, el tamaño de las correlaciones presentó variabilidad, siendo muy notable metas inalcanzables junto al puntaje total de EMT.

A su vez, la indecisión de acción mostró correlaciones reducidas pero importantes con fracaso, negativismo/pesimismo, subyugación, imperfección y dependencia, lo que lleva a pensar que la inseguridad en las decisiones y/o actuaciones se vincula también con otra organización cognitiva tipo temerosa del fracaso, con predominio de la valoración negativa de la actuación y con niveles más altos de autoexigencia.

Por otro lado, los resultados más destacados incluyen el sorprendente hallazgo de que metas inalcanzables está asociada con perfeccionismo total, lo cual muestra coherencia conceptual, pues ambos constructos se agrupan en componentes relacionados con los estándares altos y con la exigencia que conlleva el exigir determinados niveles de actuación.

En relación con esta idea, las correlaciones observadas con negativismo/pesimismo y abuso/castigo, apuntan también a que este perfeccionismo podría estar asociado a una focalización más elevada en la actuación negativa, así como con formas de evaluación más rígidas de las cuales proveen los errores. En resumen, estos resultados muestran que el

perfeccionismo no está relacionado con un esquema, sino que está configurado a partir de una configuración más amplia de patrones maladaptativos.

Por otra parte, las variables sociodemográficas mostraron una relación negativa entre edad y perfeccionismo total, y en aquellos EMT con predominancia. Esto hace notar que las personas más mayores de edad de esta muestra obtienen menores puntuaciones en los dos constructos de los que hemos hablado.

Por otro lado, el sexo mostró correlaciones de menor tamaño y sólo concentradas en un número reducido de las variables, mientras que el estado civil mostró también correlaciones negativas, pero de tamaño menor. Debido al diseño transversal del estudio, estas asociaciones deben entenderse como relaciones entre variables y no como evidencia de cambios producidos por la edad, el sexo o el estado civil.

En conjunto, el análisis correlacional aporta evidencia de una relación significativa entre el perfeccionismo y una estructura más amplia de EMT, particularmente aquellos vinculados con la autoexigencia, el temor al fracaso, la evaluación negativa del desempeño y la rigidez frente al error. Este patrón proporciona un fundamento para los análisis posteriores dirigidos a identificar cuáles de estos esquemas presentan una mayor capacidad explicativa sobre los niveles de perfeccionismo en la muestra estudiada.

Ahora, en la tabla 3, se presentan las diferencias estadísticamente significativas y el tamaño del efecto (*d* de cohen), entre el perfeccionismo total y los EMT.

Tabla 3.

Diferencias, significancia estadística y efecto entre el perfeccionismo total con los 18 esquemas maladaptativos tempranos

		Bajo		Medio		Alto		<i>p.</i>	<i>d.</i>
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
Abandono	Bajo	92	30.4	195	64.4	16	5.3	0.001	0.197
	Medio	91	13.4	483	71.2	104	15.3		
	Alto	13	5.3	133	53.8	101	40.9		
Desconfianza	Bajo	72	34.8	121	58.5	14	6.8	0.001	0.219
	Medio	117	14.9	561	71.5	107	13.6		
	Alto	7	3	129	54.7	100	42.6		
Privación emocional	Bajo	72	34.8	121	58.5	14	6.8	0.001	0.219
	Medio	117	14.9	561	71.5	107	13.6		
	Alto	7	3	129	54.7	100	42.6		

Tabla 3.

Diferencias, significancia estadística y efecto entre el perfeccionismo total con los 18 esquemas maladaptativos tempranos (continuación)

		Bajo		Medio		Alto		<i>p.</i>	<i>d.</i>
		n	%	n	%	n	%		
Imperfección	Bajo	5	29.4	12	706.6	0	0	0.001	0.174
	Medio	186	18.5	694	69.1	125	12.4		
	Alto	5	2.4	105	51	96	46.6		
Aislamiento social	Bajo	155	23.8	431	66.3	64	9.8	0.001	0.156
	Medio	35	10.2	251	73.2	57	16.6		
	Alto	6	2.6	129	54.9	100	42.6		
Dependencia	Bajo	3	23.1	9	69.2	1	7.7	0.001	0.137
	Medio	183	18.1	690	68.4	136	13.5		
	Alto	10	4.9	112	54.4	84	40.8		
Vulnerabilidad	Bajo	77	33.9	134	59	16	7	0.001	0.221
	Medio	112	14.4	557	71.7	108	13.9		
	Alto	7	3.1	120	53.6	97	43.3		
Simbiosis	Bajo	76	27.4	175	63.2	26	9.4	0.001	0.184
	Medio	113	15.6	514	70.8	99	13.6		
	Alto	7	3.1	122	54.2	96	42.7		
Fracaso	Bajo	101	30.7	207	62.9	21	6.4	0.001	0.223
	Medio	84	12.6	485	72.8	97	14.6		
	Alto	11	4.7	119	51.1	103	44.2		
Grandiosidad	Bajo	80	35.4	132	58.4	14	6.2	0.001	0.145
	Medio	109	13.6	550	68.5	144	17.9		
	Alto	7	3.5	129	64.8	63	31.7		
Disciplina insuficiente	Bajo	74	28.4	163	62.5	24	9.2	0.001	0.143
	Medio	102	14.2	499	69.7	115	16.1		
	Alto	20	8	149	59.4	82	32.7		
Subyugación	Bajo	96	31.7	190	62.7	17	5.6	0.001	0.211
	Medio	94	13.2	507	71.4	109	15.4		
	Alto	6	2.8	114	53	95	44.2		
Autosacrificio	Bajo	81	34	134	56.3	23	9.7	0.001	0.222
	Medio	105	13.7	556	72.4	107	13.9		
	Alto	10	4.5	121	54.5	91	41		
Reconocimiento	Bajo	99	31.4	194	61.6	22	7	0.001	0.184
	Medio	88	12.8	487	70.7	114	16.5		
	Alto	9	4	130	58	85	37.9		
Negatividad	Bajo	106	35.9	171	58	18	6.1	0.001	0.261
	Medio	84	12	518	73.9	99	14.1		
	Alto	6	2.6	122	52.6	104	44.8		

Tabla 3.

Diferencias, significancia estadística y efecto entre el perfeccionismo total con los 18 esquemas maladaptativos tempranos (continuación)

		Bajo		Medio		Alto		<i>p.</i>	<i>d.</i>
		n	%	n	%	n	%		
Inhibición emocional	Bajo	85	33.9	152	60.6	14	5.6	0.001	0.175
	Medio	100	14.3	490	69.9	111	15.8		
	Alto	11	4	169	61.2	96	34.8		
Metas inalcanzables	Bajo	121	43.5	150	54	7	2.5	0.001	0.353
	Medio	73	10.3	549	77.1	90	12.6		
	Alto	2	0.8	112	47.1	124	52.1		
Abuso/Castigo	Bajo	100	34	181	61.6	13	4.4	0.001	0.247
	Medio	91	12.5	528	72.6	108	14.9		
	Alto	5	2.4	102	49.3	100	48.3		

Nota. Elaboración propia.

Los resultados de la tabla 3, evidencian diferencias estadísticamente significativas ($p = 0.001$) entre los 18 EMT y los niveles del perfeccionismo total. En cuanto al tamaño del efecto, en términos generales, se observa que a medida que aumenta el nivel de perfeccionismo total, la proporción de individuos que exhiben puntajes altos en esquemas maladaptativos también se incrementa; mientras que la frecuencia de puntajes bajos disminuye notablemente. Por ejemplo, en el esquema de abandono se aprecia que solo el 5.3 % de los individuos en el grupo de perfeccionismo total bajo presentan puntajes altos; en contraposición al 40.9 % observado en el grupo de perfeccionismo total alto, con un tamaño del efecto de $d = 0.197$.

En esquemas como los patrones del abuso, la privación emocional, el aislamiento social, la dependencia, la vulnerabilidad, la simbiosis, el fracaso, la grandiosidad, la disciplina insuficiente, la subyugación, el autosacrificio, el reconocimiento, la negatividad, la inhibición emocional, las metas inalcanzables y el castigo, la misma tendencia se reproduce: los grupos con mayores niveles en perfeccionismo presentan porcentajes muy superiores a los de las puntuaciones altas en los esquemas, mostrando una asociación positiva entre el perfeccionismo total y la intensidad de los esquemas.

Cabe aclarar que las diferencias encontradas, y aunque todos los resultados reflejan significación estadística muy robusta ($p = 0.001$), los tamaños del efecto están pequeños, por ejemplo, en dependencia $d = 0.137$ y en disciplina insuficiente $d = 0.143$, alcanzan su mayor valor en el esquema de metas inalcanzables $d = 0.353$.

Esta tendencia muestra que, aunque la dirección de la relación es completa y consistente en cuanto a unos índices de EMT más elevados, en altos niveles de perfeccionismo, los tamaños de las diferencias sí varían en función de los esquemas. El efecto moderado que se observa en las metas inalcanzables sugiere que el perfeccionismo podría tener un carácter especialmente relevante en la determinación y mantenimiento de tal esquema en su contexto clínico y terapéutico (Frost et al., 1990; Shafran et al., 2002).

En atención a lo debatido, los resultados muestran que el Perfeccionismo Total se asocia significativamente con un aumento en la severidad de la mayor parte de las EMT, siendo esta asociación únicamente notable en esquemas como metas inalcanzables y negativismo, entre otros. Esto pone de manifiesto la importancia de concebir el perfeccionismo como un elemento diferenciador a la hora de valorar los esquemas cognitivos disfuncionales lo que podría tener efectos relevantes desde la perspectiva de la intervención clínica, así como en el diseño de las estrategias de intervención sí se considera que se debe hacer una reestructuración cognitiva. Finalmente, en la tabla 4, se muestra el resultado del modelo de regresión logística lineal de mejor ajuste.

Tabla 4.

Modelo de regresión logística para explicar el efecto de los EMT sobre el perfeccionismo

	B	Error estándar	Wald	gl.	Sig.	Exp(B)	95% C. I. para Exp(B)	
							Inferior	Superior
Sexo	0.563	0.25	5.053	1	0.025	1.756	1.075	2.868
PR_EM	0.051	0.027	3.752	1	0.053	1.053	0.999	1.109
ABU	0.079	0.029	7.351	1	0.007	1.082	1.022	1.146
AIS_SOC	-0.083	0.032	7.005	1	0.008	0.92	0.865	0.979
NEGP	0.091	0.034	7.365	1	0.007	1.095	1.026	1.17
FRAC	0.075	0.027	7.94	1	0.005	1.078	1.023	1.136
IN_EM	-0.033	0.028	1.423	1	0.233	0.968	0.916	1.021
ES_IN	0.175	0.029	35.347	1	0	1.192	1.125	1.263
DIS_INS	-0.067	0.03	4.885	1	0.027	0.936	0.882	0.992
Constante	-6.65	0.709	88.051	1	0	0.001		

Nota. a Variables especificadas en el paso 1: Sexo, PR_EM = Privación emocional, ABU = Abuso, AIS_SOC = Aislamiento Social, NEGP = negativismo/pesimismo, FRAC = Fracaso, IN_EM = Inhibición emocional, ES_IN = Estándares Inalcanzables, DIS_INS = Disciplina Insuficiente. R2 de Nagelkerke .425. Chi cuadrada .063

El modelo de regresión logística (tabla 3) presenta una varianza explicada moderada, con un R^2 de Nagelkerke de 0.425, lo que indica que aproximadamente el 42.5 % de la variabilidad, en la variable dependiente (niveles de perfeccionismo), se explica por el conjunto de esquemas maladaptativos tempranos y la variable de Sexo.

Al centrarnos en los predictores cuyos valores de $\text{Exp}(B)$ son iguales o mayores a uno, se observa que la variable Sexo tiene un coeficiente B de 0.563, lo que se traduce en un *Odds Ratio* (OR) de 1.756 (IC 95%: 1.075–2.868, $p = 0.025$). Este hallazgo sugiere que, manteniendo constantes las demás variables, un cambio en la categoría de Sexo (según la codificación empleada) se asocia con un aumento de aproximadamente 75.6 %, en las probabilidades de presentar niveles altos de perfeccionismo.

En cuanto a las dimensiones de esquemas, la variable ABU (abuso) muestra un OR de 1.082 ($B = 0.079$, IC 95%: 1.022–1.146, $p = 0.007$), lo que implica que por cada unidad de incremento en los niveles de abuso, incrementa un 8.2 %, la probabilidad de presentar perfeccionismo elevado.

De manera similar, las variables NEGP y FRAC presentan OR de 1.095 ($B = 0.091$, IC 95%: 1.026–1.170, $p = 0.007$) y 1.078 ($B = 0.075$, IC 95%: 1.023–1.136, $p = 0.005$), respectivamente. Esto indica que los incrementos en estos esquemas están significativamente relacionados con mayores probabilidades de reportar altos niveles de perfeccionismo, aumentando en torno al 7.8–9.5 %, las probabilidades por cada unidad de incremento en dichos esquemas.

El predictor con el efecto más pronunciado es ES_IN, con un B de 0.175 y un OR de 1.192 (IC 95%: 1.125–1.263, $p < 0.001$), lo que sugiere que, por cada unidad adicional en este EMT, se incrementan un 19.2 %, las probabilidades de observar un perfeccionismo elevado. Aunque la variable PR_EM presenta un OR de 1.053 ($B = 0.051$, $p = 0.053$), su valor p se aproxima al umbral convencional de significancia, lo que invita a interpretarla con cautela, a pesar de que su efecto, en términos de *odds*, se orienta en la dirección esperada.

Finalmente, el valor de Chi cuadrada del modelo, cercano a 0.063, junto con la significancia de las variables mencionadas, sugiere que el conjunto de predictores tiene una capacidad explicativa moderada en relación con el perfeccionismo. En conjunto, estos resultados resaltan la importancia de ciertos esquemas maladaptativos (especialmente

ES_IN, ABU, NEGP y FRAC); y la variable Sexo, en la configuración de los niveles de perfeccionismo, subrayando la necesidad de considerar estos factores en intervenciones y estrategias terapéuticas orientadas a la reestructuración cognitiva en contextos clínicos.

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio corroboran la existencia de una relación significativa entre los EMT y el perfeccionismo en la población adulta mexicana, lo cual viene a sumar a los hallazgos de investigaciones anteriores que han encontrado que estos esquemas son determinantes en la configuración de la personalidad y la salud mental (Santana-Campas et al., 2022; Urbánska, 2023).

También evidencia que, las personas con más niveles de perfeccionismo son quienes tienen más intensidad en el resto de los esquemas a escala general, sobre todo en las metas inalcanzables, negativismo/pesimismo, abuso/castigo y fracaso. Estas evidencias no dejan de sostener la hipótesis, según el perfeccionismo desadaptativo no es un rasgo aislado, sino que está mediada por los patrones cognitivos y emocionales de la infancia (Diann et al., 2020; Hewitt et al., 2022).

El esquema de metas inalcanzables, se mostró como la variable prediciendo del perfeccionismo total, tal y como indican los estudios previos que relacionan directamente este esquema con una autoexigencia extrema y con la percepción de no alcanzar en ningún momento un rendimiento satisfactorio (Caputto et al., 2015; Shafran et al., 2002).

De esta manera, la internalización durante la infancia de estándares inalcanzables podría quedar fijada como un rasgo central del perfeccionismo en la adultez, por lo que queda reafirmada la idea de que el perfeccionismo desadaptativo es una característica de la personalidad, pero también un mecanismo de afrontamiento relacionado con esquemas cognitivos disfuncionales (Chemisquy, 2017).

Asimismo, se describió que el negativismo/pesimismo se asocia notablemente con el perfeccionismo, lo que concuerda con trabajos previos que explican que las personas con altos niveles de perfeccionismo tienen una tendencia a focalizarse en sus errores o en aspectos negativos (Hewitt et al., 2022; Urbánska, 2023). La sobreevaluación de los aspectos negativos y la minimización de los logros, explican la existencia de que el perfeccionismo desadaptativo está asociado a altos niveles de estrés o sintomatología depresiva en diferentes

poblaciones, tales como estudiantes en nivel universitario o profesionales de la salud (Diann et al., 2020; Ignatius et al., 2022).

Los resultados de otro hallazgo importante y significativo, fue la asociación entre el perfeccionismo y el esquema de abuso/castigo, ya que considera el abuso/castigo como el esquema que indica la creencia de que los errores deben ser severamente castigados. Este resultando se ajusta a lo encontrado en investigaciones anteriores, que han hecho hincapié en cómo las personas con altos niveles de perfeccionismo presentan una fuerte crítica a sí mismos y tienden a castigar severamente los errores y cualquier imperfección (Shafran et al., 2002; Hewitt et al., 2022). En este sentido, los resultados sugieren que las intervenciones que modifiquen la visión que una persona tiene de sí misma y su reacción en caso de equivocarse, podrían ser eficaces para reducir la sintomatología relacionada con el perfeccionismo desadaptativo.

El esquema de fracaso también ha resultado ser un predictor significativo, relacionado con el perfeccionismo; también de forma coherente con lo encontrado en investigaciones previas, se evidencia que las personas con este tipo de esquemas se perciben a sí mismas como personas incompetentes o personas incapaces de ser exitosas, lo que conlleva a elevar el nivel de auto-exigencia y a evitar situaciones donde una persona podría experimentar el fracaso (Santana-Campas et al., 2022; Karaush & Kupriyanova, 2021). Lo destacado de este hallazgo es que pone de manifiesto la importancia de tener en cuenta lo que pueden suponer las primeras experiencias en la configuración de la autoimagen y la regulación emocional en la vida adulta.

Desde un punto de vista más general, la relación entre el perfeccionismo y los EMT tiene importantes consecuencias clínicas. Estudios previos han puesto de manifiesto que los EMT no sólo los que encontramos en los desgastes de la salud mental de la propia persona, sino que además vemos que la satisfacción con los vínculos interpersonales, puede verse comprometida (Üzerek & Şarlak, 2022; Toroslu & Çırakoğlu, 2023).

Existen relaciones entre los EMT y la satisfacción matrimonial, lo que pone de manifiesto que estos patrones disfuncionales pueden comprometer la salud de la persona, pero también la calidad de las relaciones íntimas (Üzerek & Şarlak, 2022). Resulta relevante en el contexto del perfeccionismo, ya que a la hora de afrontarlo puede dar lugar a conflictos interpersonales o comprometer la adaptación social de la persona (Nicol et al., 2020).

Otra implicación clave de estos hallazgos, es el impacto de los EMT en la adherencia y respuesta al tratamiento psicológico. Investigaciones previas han sugerido que los esquemas maladaptativos pueden influir en la efectividad de las intervenciones terapéuticas, ya que los individuos con altos niveles de perfeccionismo tienden a establecer expectativas irreales sobre su proceso terapéutico, lo que puede llevar a una falta de compromiso con el tratamiento (Cheek, et al., 2018). Además, se ha encontrado que los EMT son significativamente más elevados en poblaciones clínicas, lo que indica que su abordaje es fundamental en la prevención y tratamiento de trastornos psicológicos (Jens et al., 2022).

Los resultados de este estudio refuerzan la necesidad de intervenciones psicológicas centradas en la reestructuración cognitiva de los EMT para reducir la sintomatología asociada al perfeccionismo desadaptativo. La terapia de esquemas, basada en la identificación y modificación de patrones cognitivos disfuncionales, ha demostrado ser una estrategia eficaz para abordar estos esquemas en pacientes con trastornos de ansiedad, depresión y otros trastornos de la personalidad (Young, et al., 2003). En este sentido, los hallazgos del presente estudio pueden contribuir al diseño de intervenciones más efectivas, enfocadas en la reducción del perfeccionismo patológico y en la promoción de una autoevaluación más flexible y adaptativa.

Si bien, los hallazgos de esta investigación refuerzan la relación entre los EMT y el perfeccionismo, es importante destacar que algunas diferencias con la literatura previa sugieren nuevas líneas de análisis. Por ejemplo, mientras que algunos estudios han sugerido que el perfeccionismo adaptativo puede no estar necesariamente vinculado a la disfuncionalidad cognitiva (Ignatius et al., 2022; Tingting et al., 2021), los resultados de esta investigación muestran que, incluso en sus niveles moderados, el perfeccionismo se asocia con múltiples EMT. Esto indica que la dicotomía entre perfeccionismo adaptativo y desadaptativo, podría ser más compleja de lo que se ha teorizado previamente.

Otro punto de divergencia con la literatura previa, es el papel de los esquemas específicos en la predicción del perfeccionismo. Estudios anteriores han identificado que los esquemas del dominio de desconexión y rechazo, como el aislamiento social y la imperfección/vergüenza, son los más relevantes en la configuración del perfeccionismo disfuncional (Chemisquy, 2017; Pourjabar & Asgharnejad Farid, 2020).

Sin embargo, en esta investigación, los esquemas de metas inalcanzables y negativismo/pesimismo, fueron los predictores más fuertes, lo que sugiere que el perfeccionismo en la muestra mexicana analizada, podría estar más relacionado con la internalización de expectativas irreales que con la autoimagen negativa.

Por último, esta investigación aporta evidencia empírica sobre la relevancia de los EMT en la configuración del perfeccionismo en adultos, un aspecto poco explorado en la literatura, que se ha centrado en adolescentes y poblaciones clínicas (Nicol et al., 2020; Pilkington et al., 2020). Además, la identificación de metas inalcanzables como el predictor más robusto, resalta la necesidad de diseñar estrategias terapéuticas enfocadas en la reestructuración de creencias sobre la autoexigencia y el éxito personal.

En conclusión, los EMT desempeñan un papel central en la configuración del perfeccionismo en adultos mexicanos, lo que subraya la importancia de integrarlos en las estrategias terapéuticas. Se recomienda la implementación de programas de intervención basados en la terapia de esquemas y la reestructuración cognitiva, con el fin de mitigar los efectos negativos del perfeccionismo en la salud mental y el bienestar emocional.

Conflictos de interés: Los autores declaran no tener conflictos de intereses sobre la presente investigación

Financiamiento: La presente investigación fue financiada por el Centro de Psicoterapia Cognitiva A.C.

REFERENCIAS

- Caputto, I., Cordero, S., Keegan, E., & Arana, F. (2015). Perfeccionismo y esquemas desadaptativos tempranos: un estudio con estudiantes universitarios. *Ciencias Psicológicas*, 9(2), 245-257. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545411003>
- Caycho, T., Ventura-León, J., & Castillo-Blanco, R. (2016). Tamaño del efecto de la diferencia entre dos grupos en ciencias de la salud. *Anales del Sistema de Salud de Navarra*, 39 (3), 459-461.
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272016000300017.
- Cheek, J., David, Kealy., Paul, L., Hewitt., Samuel, F., Mikail., Gordon, L., Flett., Ariel, Ko., & Mary, Jia. (2018). Addressing the Complexity of Perfectionism in Clinical Practice. *Psychodynamic psychiatry*, 46(4):457-489.
<https://doi.org/10.1521/pdps.2018.46.4.457>
- Chemisquy, S.N. (2017). Revisión teórica sobre el perfil cognitivo del perfeccionismo desadaptativo; Universidad Peruana Unión; *Apuntes Universitarios*; 8; 1; 3-2018; 1-23. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/85496>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Diann, Eley, D., Vikas, Bansal., & Janni, Leung. (2020). Perfectionism as a mediator of psychological distress: Implications for addressing underlying vulnerabilities to the mental health of medical students. *Medical Teacher*, 42(11), 1301-1307.
<https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1805101>
- Faraji, H.; Utar, K., & Berfu Boran, N. (2022). Relationship Between Early Maladaptive Schemas and Psychological Resilience. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 6(19), 203-214. DOI:
<https://doi.org/10.31455/asya.1012952>
- Franco-Paredes, K., Mancilla-Díaz, J. M., Álvarez-Rayón, G., Vázquez Arévalo, R., & López Aguilar, X. (2010). Estructura factorial y consistencia interna de la Escala

- Multidimensional de Perfeccionismo. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 143-149. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243016324003.pdf>
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>
- Gaeta, L., & Galvanovskis, A. (2009). Asertividad: un análisis teórico-empírico. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(2), 403-425. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211992013>
- Gulder, O. & Gorkem, Y. (2024). Investigation of Early Maladaptive Schemas and Coping Strategies in Turkish Adults under Probation. *Health & Social Care in the Community*. Volume 2024, Issue 1, 12 pages <https://doi.org/10.1155/2024/8953611>
- Herrera, A. (2014). *Validación del cuestionario de esquemas de young tercera versión extendida (YSQ-L3) en población mexicana*. Universidad Autónoma de Hidalgo. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/4242>
- Herrera, A., García, R., Higareda, J.J., Romero, A. & Castillo, A. (2021). Validación del Cuestionario de Esquemas de Young (YSQ-S3) en Jóvenes Mexicanos. *Acta de investigación psicológica*, 11(2), 105-118. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2021.2.386>
- Hewitt, P., Martin, M., Smith., Sabrina, Y., J., Ge., Marcia, Mössler., Gordon, L., & Flett. (2022). Perfectionism and its role in depressive disorders. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 54(2), 121–131. <https://doi.org/10.1037/cbs0000306>
- Höfler, M. (2005). Causal inference based on counterfactuals. *BMC Medical Research Methodology* 5, 28. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-5-28>
- Ignatius, Darma, Juwono., Bernadette, Kun., Zsolt, Demetrovics., & Róbert, Urbán. (2022). Healthy and Unhealthy Dimensions of Perfectionism: Perfectionism and Mental Health in Hungarian Adults. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s11469-022-00771-8>

- Jens, C., Thimm, M., X-L., & Chang. (2022). Early Maladaptive Schemas and Mental Disorders in Adulthood: a Systematic Review and Meta-analysis. *International Journal of Cognitive Therapy*, Vol. 15, Iss: 4, pp 371-413
<https://doi.org/10.1007/s41811-022-00149-7>
- Karaush, I. S., & Kupriyanova, I. E. (2022). Early maladaptive schemas as stress and emerging mental pathology “moderators”. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal—Siberian journal of psychology*, 83, 122-140.
- Khalilpour, A., Sedigheh, H., Fatemeh, H., Siamak, S., & Mahboobeh, R. (2024). Relationship of Early Maladaptive Schemas and Emotional Cognitive Regulation with the Mental Health of Operating Room Technologists. *Avicenna Journal of Care and Health in Operating Room*; 2(1):14-20. <https://doi.org/10.34172/ajchor.40>
- León, M. & Vargas, T. (2009). Validación y estandarización de la Escala de Asertividad de Rathus (R.A.S.) en una muestra de adultos costarricenses. *Revista Costarricense de Psicología*, vol. 28, núm. 41-42, 2009, pp. 187-207.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476748706001>
- Nicol, A., Mak, A.S., Murray, K., Walker, I. & Buckmaster, D. (2020). The Relationships Between Early Maladaptive Schemas and Youth Mental Health: A Systematic Review. *Cognitive Therapy Research* 44, 715–751. <https://doi.org/10.1007/s10608-020-10092-6>
- Pilkington, P., Bishop, A., & Younan, R. (2020). Adverse childhood experiences and early maladaptive schemas in adulthood: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 28(3):569-584. <https://doi.org/10.1002/cpp.2533>
- Pourjabar, H., & Asgharnejad farid, A. A. (2020). The relationship between maladaptive schemas, perfectionism, and self-expression with students’ tendency to substance abuse. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies (JAYPS)*, 1(1), 25-35.
<https://journals.kmanpub.com/index.php/jayps/article/view/368>
- Santana-Campas, M. A., Santoyo Telles, F., & Carrillo Guijarro, J. A. (2022). Depression and early maladaptive schemas associated with drug use in users of an

- intrapenitentiary therapeutic community. *Revista Internacional De Investigación En Adicciones*, 8(2), 7–17. <https://doi.org/10.28931/riiad.2022.2.02>
- Seda, Kiraz., Sencan, & Sertçelik. (2021). Adult attention deficit hyperactivity disorder and early maladaptive schemas. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, Vol. 28, Iss: 5, pp 1055-1064 <https://doi.org/10.1002/cpp.2569>
- Shafran, R., Cooper, Z., & Fairburn, C. G. (2002). Clinical perfectionism: A cognitive–behavioural analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 40(7), 773–791. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(01\)00095-4](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(01)00095-4)
- Sheinov, V. P. (2019). Assertiveness, Machiavellism, Lack of Protection from Manipulations and Psychological States of Teachers and Students. *Psychol Psychother Research Studys*. 3(1). <https://doi.org/10.31031/pprs.2019.03.000551>
- Speed, B. C., Goldstein, B. L., & Goldfried, M. R. (2018). Assertiveness training: A forgotten evidence-based treatment. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 25(1), Article e12216. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12216>
- Sperandei, S. (2014). Understanding logistic regression analysis. *Biochemia Medica*, 24(1), 12-18. <https://doi.org/10.11613/BM.2014.003>
- Fang, T., & Fan, L. (2021). A Review on Perfectionism. *Open Journal of Social Sciences*, 10(01):355-364. <https://doi.org/10.4236/jss.2022.101027>
- Toroslú, B., & Çırakoğlu, O.C. (2023). Do perfectionism and intolerance of uncertainty mediate the relationship between early maladaptive schemas and relationship and partner related obsessive–compulsive symptoms? *Current Psychology*. 42, 19037–19053. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03050-w>
- Urbańska, J. (2023). The Role Of Early Maladaptive Schemas In The Change In General Mental Health And Well-being During The Covid-19 Coronavirus Pandemic. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, Vol. 23, Special Issue, 153-166 doi: <https://doi.org/10.24193/jebp.2023.1.7>

- Üzerek, İ. & Şarlak, D. (2022). Evli bireylerde erken dönem uyumsuz şemalar ve sorun çözme becerilerinin evlilik doyumu ile ilişkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 33(4), 1067-1083. <https://doi.org/10.33417/tsh.1019169>
- Xinlin, Gao., Jiawei, Zhong., Han, Li., Siyu, Zhang., Yuan, Yue., X., & Xiong. (2023). The relationship between perfectionism, self-perception of orofacial appearance, and mental health in college students. *Frontiers in Public Health*, 11 <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1154413>
- Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). *Terapia de es-quemas. Guía Práctica*. Editorial Desclée de Brouwer.
- Радмила, Миловановић., Марковић, Б., Зорица. (2018). Assertiveness and depressive personality of students of pedagogical and medical faculties. *Tm-technisches Messen*, 981-998. <https://doi.org/10.22190/TEME1704981M>

Tratamiento Psicológico Penitenciario: Una Perspectiva Psicojurídica

Prison Psychological Treatment: A Psycho-Legal Perspective

Tratamento psicológico em prisão: uma perspectiva psicojurídica

Marco Antonio Santana-Campas¹, Margarita Cantero Ramírez², Lorena
Martínez Martínez³, Karina del Carmen Chávez Ochoa⁴

Recibido: 06 de octubre de 2025.

Aceptado: 06 de diciembre de 2025.

Para citar este artículo:

Santana-Campas, M. A., Ramírez, M. C., Martínez, L. M., Ochoa, K. C C. (2025). Tratamiento psicológico penitenciario: una perspectiva psicojurídica. *Synergia. Revista Multidisciplinaria*, 1(2). 33-46. <https://doi.org/10.32870/synergia.v1i2.18>

¹ Doctor en psicología con orientación en calidad de vida y salud. Profesor investigador y docente asociado B. Coordinador del Doctorado en Desarrollo Humano, Educación e Interculturalidad. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel I.

 mascampas@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-6750-2713>

² Doctora en Ciencias Sociales. Profesora investigadora y docente de asignatura B. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel I.

 margarita.cantero@cusur.udg.mx  <https://orcid.org/0000-0001-8515-7864>

³ Doctora en Derecho. Profesor investigador y docente. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel I. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel I.

 lorenamm@cusur.udg.mx  <https://orcid.org/0000-0002-7991-3173>

⁴ Doctora en Derecho. Profesora investigadora y docente de asignatura B.

 karina.chavez@cusur.udg.mx  <https://orcid.org/0000-0002-1359-8051>

 **Autor de correspondencia:** mascampas@gmail.com

RESUMEN

Introducción: La psicología penitenciaria tiene como campo de acción la evaluación, el diagnóstico, el pronóstico y el tratamiento de las personas privadas de la libertad (PPL). Ello implica que el profesional cuente con conocimientos básicos de la legislación aplicable a la reinserción social y al sistema penitenciario, así como una sólida preparación para la evaluación y el tratamiento de trastornos de la personalidad, trastornos psiquiátricos, trastornos por consumo de sustancias y otras problemáticas específicas, como la violencia familiar, la pornografía, la impulsividad y la conducta agresiva, entre aquellas previstas por en la legislación vigente. **Objetivo:** En este contexto, el objetivo del presente trabajo es analizar el tratamiento psicológico penitenciario desde una perspectiva psicojurídica, mediante un estudio cualitativo de tipo documental. **Resultados:** Entre los principales resultados, se ofrece un panorama general de la evolución histórica del tratamiento penitenciario, de las leyes aplicables en la materia y del modelo actual de reinserción social. Asimismo, se visibilizan los retos que enfrenta la psicología penitenciaria y se subraya la necesidad de que las instituciones de educación superior que imparten la licenciatura de psicología incluyan, como asignaturas básicas, la psicología jurídica, forense y penitenciaria. **Conclusiones:** Se concluye que resulta pertinente ir más allá del modelo clínico tradicional, a fin de visibilizar de manera integral la salud mental y psicológica de las personas privadas de la libertad, contribuyendo así de forma efectiva a su proceso de reinserción social.

Palabras clave: *Tratamiento psicológico, Sociología jurídica, Sistema penitenciario, Psicología jurídica.*

ABSTRACT

Introduction: Prison psychology has as its field of action the evaluation, diagnosis, prognosis and treatment of persons deprived of liberty, this implies that the professional has basic knowledge of the legislation applicable to Social Reinsertion and Prison System, it is also required to have extensive knowledge and preparation to evaluate and treat personality disorders, psychiatric disorders, substance use disorders, and other particulars such as domestic violence, pornography, impulsivity, aggressive behavior and others that mark the applicable laws. **Aim:** Therefore, the purpose of this paper is to analyze prison psychological treatment from a psycholegal perspective through a qualitative study using the documenta method. **Results:** Among the results, an overview of the historical evolution of prison treatment, the laws applicable to prison treatment and the current social reintegration model is offered, in addition to making visible the challenges of prison psychology and highlighting the need for institutions of higher education that offer a psychology degree to include

legal, forensic and prison psychology as a basic subject. **Conclusions:** From this, it is concluded the relevance of going beyond the clinical model, to make visible the mental and psychological health of the person deprived of liberty that, in sum, contributes to their social reintegration.

Key Words: *Psychological treatment, Legal sociology, Prison system, Legal psychology.*

RESUMO

Introdução: A psicologia prisional tem como âmbito de atuação a avaliação, o diagnóstico, o prognóstico e o tratamento de pessoas privadas de liberdade, o que implica que o profissional possua conhecimentos básicos sobre a legislação aplicável à Reinserção Social e ao Sistema Prisional; é também necessário possuir conhecimentos e preparação aprofundados para avaliar e tratar perturbações de personalidade, perturbações psiquiátricas, perturbações relacionadas com o consumo de substâncias e outras questões específicas, tais como a violência doméstica, a pornografia, a impulsividade, o comportamento agressivo e outras que sejam contempladas na legislação aplicável.

Objetivo: Assim, o objetivo deste artigo é analisar o tratamento psicológico prisional numa perspetiva psicojurídica, através de um estudo qualitativo que recorre ao método documental. **Resultados:** Entre os resultados, apresenta-se uma visão geral da evolução histórica do tratamento prisional, da legislação aplicável ao tratamento prisional e do atual modelo de reintegração social, além de se dar visibilidade aos desafios da psicologia prisional e de se destacar a necessidade de as instituições de ensino superior que oferecem uma licenciatura em psicologia incluírem a psicologia jurídica, forense e prisional como disciplina básica. **Conclusões:** A partir disto, conclui-se a relevância de ir além do modelo clínico, para dar visibilidade à saúde mental e psicológica da pessoa privada de liberdade, o que, em suma, contribui para a sua reintegração social.

Palavras-chave: *Tratamento psicológico, Sociologia jurídica, Sistema prisional, Psicologia jurídica.*

INTRODUCCIÓN

La participación de la psicología dentro del Sistema Penitenciario Mexicano no es reciente; sin embargo, su práctica, funciones y bases teóricas continúan siendo poco conocidas y, con frecuencia, se confunden con las de la psicología forense, jurídica, psicología criminal o criminológica. Este desconocimiento se presenta incluso entre profesionales de la psicología, debido en gran medida a que numerosas instituciones de educación superior carecen de asignaturas específicas en materia de psicología penitenciaria y, en muchos casos, tampoco formación sistemática en psicología forense o jurídica, en el mejor de los casos las ofertan como formación optativa abierta, es decir, solo los alumnos que tengan algún interés especial podrán cursar alguna de estas asignaturas.

En este sentido, la psicología jurídica es la parte básica de la psicología que tiene como objetivo el estudiar el comportamiento humano en función del control social, el daño moral, social, económico, cultural etcétera con la finalidad de comprender y explicarlo en función de las teorías existentes o crear nuevas que sirvan como base para la creación y modificación de leyes. Mientras que, la psicología forense es la parte aplicada de la psicología jurídica y tiene como función básica implementar los conocimientos, metodologías y técnicas para evaluar el comportamiento en torno a las leyes, por ende tiene aplicación en todas las áreas del derecho, por otra parte, debido a sus particularidades, la psicología penitenciaria hace uso de los conocimientos científicos de la psicología jurídica y forense en el contexto penitenciario, en este, sus aplicaciones son de evaluación, diagnóstico, pronóstico y tratamiento de las personas privadas de la libertad.

Dado lo anterior, este capítulo pretende dar a conocer un panorama general de la evolución del concepto de reinserción social y el cómo la psicología ha ido ocupando un papel fundamental dentro del Sistema Penitenciario desde las grandes reformas a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), la Ley de Nacional Ejecución de Penas (LNEP), el Código Nacional Penal, Código Penal Federal y los Derechos Humanos (DH). Para con esto poner en contexto al lector sobre la base jurídica y la participación de la psicología en este contexto.

DESARROLLO

Breve Revisión Histórica de la Reinserción Social

Algunos clásicos como Foucault (1975), Goffman (1984) y Parrini (2007), coinciden en que el sistema penitenciario fue creado para reemplazar, con una finalidad humanitaria, la pena capital, el exilio. Donde las prisiones, ahora centros penitenciarios, no solo se limiten a ser espacios de contención para proteger a la sociedad y poco se han centrado en el tratamiento y menos se ven los resultados en la modificación de la conducta para que los transgresores de la ley se reintegren a la sociedad.

Estos espacios, de acuerdo con Foucault (1975), tienen la función de reafirmar un código de valores de un sistema, las sociedades inventan sus reglas políticas y judiciales, el crimen es para garantizar su permanencia, para Payá (2006) las cárceles son el espejo invertido de la sociedad, por lo que el espacio que ocupan las prisiones adquiere una dimensión profundamente simbólica. Lo anterior considerando que se suelen encontrar a las orillas de las ciudades, siguen siendo lugares de destierro y confinamiento del desorden y de lo malo, demarcando un campo de significación de lo extraño y lo externo al cuerpo social donde la reincidencia es la prueba viva del fracaso de este proyecto político judicial.

Para prevenir la tortura, la pena corporal y otros tratos crueles dentro de las cárceles es que se han creados diversos documentos internacionales que tienen como fin el guiar a los Gobiernos, funcionarios, el personal de las prisiones, etcétera, sobre las normas mínimas o principios básicos para el tratamiento dentro de las cárceles, por ejemplo, existen los Principios y Buenas Prácticas sobre la Protección de las Personas Privadas de Libertad en las Américas, Las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos, Convención Americana sobre Derechos Humanos "Pacto de San José de Costa Rica", Reglas de Bangkok, Declaración Universal de los Derechos Humanos, entre otras, y los principios de estas ya se encuentran en la CPEUM, principalmente, en cuanto a reinserción social se refiere.

Cómo se podrá advertir, el enfoque principal para el tratamiento penitenciario está centrado en el respeto y garantía de los derechos humanos y que, si bien incluye el rubro de salud, grupos vulnerables, mujeres y la dignidad, pero en cuanto a salud se refiere, el enfoque es médico-clínico y no contempla de manera explícita la salud mental y psicológica. Siendo

48 años después, el 23 de febrero de 1965, que se realizó la primera reforma al sistema penitenciario mexicano, en esta se añadió la capacitación para el trabajo, la educación, además de la separación entre hombres y mujeres, esto como medios para la “readaptación social” por tanto se cambió el termino de “regeneración” por “readaptación social”.

Sin embargo, se seguía contemplado a la persona privada de la libertad como alguien desadaptado que necesita ser “readaptado” a la sociedad y funcional dentro de ella. Cuatro décadas después, en 2008, se reformó el artículo 18 de la CPEUM, estableciendo que los ejes rectores para el tratamiento en las cárceles sería la capacitación para el trabajo, el trabajo, la educación, la salud y el deporte; esto como medio para lograr la reinserción del sentenciado a la sociedad, procurando que no vuelva a delinquir. De tal manera que se quitó el término de “readaptación social” por “reinserción social” asumiendo que la persona al ingresar a la cárcel es para reparar el daño causado desde el enfoque de Derechos Humanos.

Reinserción social perspectiva actual

Dado la evolución del sistema penitenciario mexicano, es que se asume un enfoque de tratamiento para la reinserción social del sentenciado, en este sentido, el artículo 199 del Código Penal Federal (CPF) establece que todos los centros penitenciarios tienen que tener servicios de rehabilitación para internos farmacodependientes, aunque es importante resaltar, que no se considerara, dentro de la ejecución de la pena, como antecedente de mala conducta el que sea una persona con farmacodependencia, pero si se le debe exigir que acuda al tratamiento.

Asimismo, en el artículo 202 BIS establece que quienes cometan delitos de pornografía infantil además de la pena privativa de la libertad deberá someterse a tratamiento especializado, en el mismo sentido se establece para el delito de turismo sexual (artículo 203-BIS), pederastia (artículo 209-BIS), violencia familias (Artículo 343-BIS), también se contempla el tratamiento en libertad, semilibertad a personas inimputables y de quienes tengan el hábito o la necesidad de consumir estupefacientes o psicotrópicos (Artículo 24), claro que para lo referido en el artículo 24 se deben cumplir algunas condicionantes, mismas que las establece el CPF, el Código Nacional de Procedimientos Penales (CNPP) y la Ley Nacional de Ejecución de Penas (LNEP).

También el CNPP, en el artículo 195 establece que se puede solicitar la suspensión condicional del proceso, si el imputado, participa en programas de prevención y tratamiento para las adicciones; el artículo 410 maneja los criterios para la individualización de la sanción penal, como los motivos o condiciones fisiológicas y psicológicas que llevaron cometer la conducta delictiva, además de su edad, nivel educativo, costumbres sociales y culturales, entre otras. El numeral 109 señala el derecho a la atención psicológica de urgencia y todas las medidas necesarias para prevenir que se ponga en peligro su integridad física y psicológica.

En consecuencia, se tenía que revisar y reformar la Ley Nacional de Ejecución Penal (LNEP), la cual se organizó en seis títulos, mismos que se integran de capítulos y artículos, que para el caso que nos ocupa, la participación de la psicología dentro del sistema penitenciario, los títulos del tercero al sexto, son donde se integra la observación, evaluación, diagnóstico y tratamiento desde la psicología en diálogo y trabajo interdisciplinario, puesto que son varias las ciencias que fungen como auxiliares para lograr la base para la reinserción social y procurar que la persona no vuelva a delinquir.

Siguiendo con la LNEP, establece en el artículo 9 los derechos de las Personas Privadas de la Libertad (PPL), el recibir tratamiento para el cuidado de la salud integral, alimentación nutritiva, a la no discriminación, su integridad física, sexual, moral y psicológica, entre otros. Para esto las autoridades penitenciarias deberán presentar un diagnóstico especializado donde como mínimo contenga los padecimientos físicos, mentales, crónicos, etc., para que el Juez de Ejecución determine lo que corresponda.

Además, la LNEP establece el artículo 33 que los centros penitenciarios deben tener como mínimo 23 protocolos para garantizar las condiciones de internamiento dignas y seguras para la población privada de la libertad, la seguridad y bienestar del personal y de otras personas que ingresen a los centros penitenciarios.

En el caso de estudio, los protocolos que deben existir son de resguardo de personas privadas de la libertad en situación de especial vulnerabilidad, el tratamiento de adicciones, de prevención de agresiones sexuales y de suicidio, entre otros. También las autoridades penitenciarias deberán realizar las evaluaciones diagnósticas para establecer el plan de tratamiento individualizado para cada una de las personas privadas de la libertad.

Por su parte el Capítulo ocho de la LNEP alude a la Justicia Terapéutica como un beneficio de sustitución de la pena para las personas que cometieron delitos patrimoniales sin violencia que tengan dependencia a sustancias y que esta fue la causa principal de la comisión del delito, estableciendo las bases procesales, condicionales y de tratamiento, dentro es este último se resalta como medidas de intervención el psico-farmacológico, psicoterapia individual, de grupo, familiar, grupo de familia, ayuda mutua, actividades psicoeducativas, culturales, deportivas y terapia ocupacional y de capacitación para el trabajo. Incluso marca las etapas del tratamiento (artículo 175), siendo las siguientes: diagnóstico inicial, diseño de plan de tratamiento, tratamiento clínico, rehabilitación e integración comunitaria, evaluación y seguimiento.

Por lo cual, resulta necesario que se cuente con el personal capacitado técnica, metodológica, científica y profesionalmente para brindar tratamiento para adicciones, personalidad, enfermedades crónicas degenerativas, trastornos psiquiátricos, y un largo etcétera. Al respecto, los trabajos de Arroyo & Ortega (2009) y Fazel et al. (2016) han documentado la prevalencia de enfermedades mentales en las PPL relacionados con trastornos de ansiedad, de personalidad y toxicomanía; lo cual llega a representar riesgos de mortalidad por violencia, suicidio y autolesiones.

Al respecto, en una muestra de PPL mexicanos se encontró que el 19.9% se encuentran en riesgo de suicidio, y que en cárceles el riesgo de suicidio es mayor que en población general (Santana-Campas et al., 2019). Por otra parte, Santana-Campas y Juárez (2020) reportaron que el 68% de la muestra estudiada reportó consumo de drogas, esto es solo para ejemplificar un poco la necesidad de tratamiento especializado que se requiere en los centros de tratamiento, además de los retos que implican las patologías duales y comorbilidad con el consumo de drogas, además, de los tratamientos para abuso sexual, pornografía, violencia familiar, entre otras, que refieren las citas leyes en este apartado y en los previos.

Para vigilar la aplicación de los protocolos mencionados en la LNEP, los planes de tratamiento, el respeto a los derechos humanos, en sí, todos los principios que deben regir el Sistema Penitenciario Mexicano, es que la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) implementó el denominado Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciario (DNSP), evaluación que se realiza cada año, dicho diagnóstico se organiza en cinco ejes: 1)

aspectos que garantizan la integridad de las personas privadas de su libertad; 2) aspectos que garantizan una estancia digna; 3) Condiciones de gobernabilidad; 4) Reinserción Social de las personas privadas de la libertad. 5) Grupos de personas privadas de la libertad con necesidades específicas (DNSP, 2019, p. 6).

Para evaluar estos ejes, la CNDH realiza entrevistas a las y los funcionarios de los centros penitenciarios y a personas privadas de la libertad. Asimismo, la institución en mención analiza sobre el modelo de atención y tratamiento de las personas con farmacodependencia en prisiones estatales, encontraron que el 30% no cuenta con programas especializados de prevención de farmacodependencia y el 40% carece de programas de desintoxicación, y en todos los Centros Penitenciarios sólo existían 28 programas profesionales de tratamiento de las adicciones y problemas de salud mental.

De los 20 centros federales que existían en el 2016 solo ocho de ellos no contaban con programas para la prevención de adicciones y desintoxicación voluntaria, siendo esto una problemática grave, puesto que el 94% de los hombres y el 6% de las mujeres en las prisiones tienen algún grado de farmacodependencia y las drogas que se consumen con mayor frecuencia son la marihuana, cocaína, solventes, metanfetaminas, cristal/piedra y heroína (CNDH, 2017).

Con lo anterior se evidencia que falta mucho por hacer para que el Sistema Penitenciario Mexicano cumpla su mandato Constitucional, la reinserción social y procurar que el sentenciado no vuelva a delinquir y que para esto debe organizarse con base en el respeto a los derechos humanos, la capacitación para el trabajo, el trabajo, la educación, la salud y el deporte.

Retos de la psicología en el sistema penitenciario

Los centros penitenciarios se encuentran en condiciones de hacinamiento, sobrepoblación y falta de personal en general, y en el caso de la psicología no es la excepción, por ejemplo, pensemos en el centro el Reclusorio Preventivo Varonil Oriente de la Ciudad de México que en el 2021 tenía 8196 internos y su capacidad es de 6208, suponiendo que se cuente con 10 psicólogos o psicólogas (que en la mayoría de los casos son menos), entonces cada uno de los psicólogos o psicólogas tendrá que atender a 819.6 personas privadas de la libertad, y sabes que para que un proceso psicoterapéutico (al menos en la etapa inicial) se recomienda

que se tenga una sesión por semana, entonces, se tendría que atender a 204.9 personas por día, siendo imposible.

Además de todas las actividades administrativas e informes que se tienen que estar realizado, por citar algunos ejemplos: Evaluación de personalidad de ingreso, evaluaciones para el plan de tratamiento, evaluaciones de seguimiento de tratamiento (cada seis meses por interno), evaluaciones para libertad anticipada, evaluaciones para suspensión del proceso, además de los programas que deben operar para grupos vulnerables y los protocolos que se mencionan en la LNEP, esto solo por mencionar algunas de las funciones de las y los psicólogos penitenciarios.

Ante el panorama anterior, es que la principal estrategia de atención y trabajo terapéutico es la psicoterapia de grupo y con mayor énfasis en los grupos formativos-informativos, porque no se olvide que una de las constantes en los DNSP es la falta de capacitación, y las y los psicólogos no son la excepción, entonces, uno de los grandes retos de la psicología penitenciaria es la especialización del personal de psicología para el tratamiento de trastornos de personalidad y psiquiátricos, adicciones, trastornos del estado de ánimo, conducta agresiva y violenta, violencia familiar, etcétera.

Sumado al reto de la especialización se tiene otro que tiene que ver con la solidez en teorías, instrumentos diagnósticos y psicoterapias que hayan demostrado efectividad en esta población, porque no se olvide la declaración cautelar para el empleo forense del El Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, quinta edición (Por sus siglas en inglés: DSM-5) dado que representa un referente para los tribunales y juzgados (American Psychiatric Association [APA]).

En el mismo sentido se encuentra una nota precautoria en la Clasificación Internacional de Enfermedades de la Organización Mundial de la Salud, con esto resalta la necesidad buscar, crear o adaptar todos los criterios diagnósticos, instrumentos y psicoterapias a la población forense, para que con esto se tenga mayor evidencia científica de la efectividad de las intervenciones desde la psicología en el ámbito penitenciario y forense. Siendo esto un reto mayúsculo para las instituciones de formación superior el crear programas que atiendan esta necesidad y claro, incentivar las investigaciones tanto básicas como aplicadas para contribuir a la construcción del conocimiento en este ámbito.

Otro reto es sobre el cuidado de la salud mental del personal penitenciario como las y los psicólogos, puesto que, por las características del sistema, que tiene como efecto la despersonalización del personal y de los internos que en medida que transcurren los años y aumenta la población penitenciaria el riesgo es mayor, esto en palabras de Goffman (1984) representa una tendencia totalizadora al absorber el interés y tiempo de los involucrados respecto al resto de actividades cotidianas.

Además, surgen dos grupos a partir de estereotipos: 1) personal penitenciario que se auto percibe como justo y superior, quienes suelen considerar a las PPL como crueles y no merecedores de confianza; y 2) las PPL, que identifican al personal penitenciario como mezquino, petulante y despótico, propiciando sentimientos de inferioridad, culpa, debilidad y censura. Afectando el tratamiento penitenciario y más específicamente el trabajo de las y los psicólogos, donde los internos los ven como parte del sistema, de las estructuras de poder y de control, influyendo esto de manera negativa en los procesos psicoterapéuticos.

CONCLUSIONES

La psicología penitenciaria tiene claro su objeto de estudio y de aplicación, por tanto, se diferencia de la psicología jurídica y forense, por tanto, no debe confundirse con estas. Aunque pueden existir opiniones sobre que la psicología penitenciaria es una de las ramas de la psicología forense y jurídica, pero recordemos que el campo de acción de la psicología penitenciaria es única y exclusiva en el los centros penitenciarios y que la participación de psicólogos o psicólogas del ámbito particular es muy poco probable que participen como peritos externos o particulares en este contexto, pero en la psicología forense y jurídica si existe un amplio abanico de posibilidades de acción para las y los psicólogos públicos y privados.

El Sistema Penitenciario Mexicano se organiza con base a la capacitación para el trabajo, el trabajo, la educación, el deporte, la salud y el respeto a los derechos humanos, pero falta mucho trabajo en el ámbito legislativo, ejecutivo, política pública, suficiente de personal capacitado para hacer frente las necesidades de atención e investigación en este contexto.

En las instituciones de educación superior con programas de psicología, resulta importante que se incluyan en la currículo básico las asignaturas de psicología jurídica, forense y penitenciaria, esto debido a que según la legislación vigente, únicamente se requiere de título y cédula para trabajar en estas áreas y muchas de las veces se comenten errores metodológicos, diagnósticos, de pronóstico y de uso de los manuales de clasificación de los trastornos mentales por la falta de conocimiento en estas áreas.

Dentro de los Sistemas Penitenciarios debería de existir programas del cuidado de la salud mental y psicológica para el personal penitenciario (psicólogos, médicos, trabajadores sociales, educadores, personal operativo, etc.) puesto que si se busca humanizar las cárceles se debería de iniciar con el personal y además de cuidar de los efectos de la cárcel como institución total.

Si bien, en la legislación actual aplicable al Sistema Penitenciario y Reinserción Social se ha visibilizado el área de la salud, pero esto, es un modelo clínico, que no tiene nada de malo, pero falta visibilizar la salud mental y psicológica como otros de los ejes rectores de la Reinserción Social y que no queden solo a interpretación o desdibujados.

REFERENCIAS

- Arroyo, J. M. & Ortega, E. (2009). Los trastornos de personalidad en reclusos como factor de distorsión de clima social de la prisión. *Revista Española de Sanidad Penitenciaria*, 11, 11-15.
https://scielo.isciii.es/pdf/sanipe/v11n1/en_02_original_1.pdf
- Código Nacional de Procedimientos Penales. *Diario Oficial de la Federación. México, México. 5 de marzo de 2014.*
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CNPP.pdf>
- Código Penal Federal. *Diario Oficial de la Federación. México, México. 14 de agosto de 1931.* <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPF.pdf>
- Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2017). *Bases para mejorar el manejo y la prevención de adicciones. Un modelo de atención y tratamiento para las personas con farmacodependencia en prisión.*

<http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/Tratamiento-Farmacodependencia-Prision.pdf>

Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2019). *Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria*.

https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/sistemas/DNSP/DNSP_2019.pdf

Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2020). *Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria*. [https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2021-](https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2021-05/DNSP_2020.pdf)

[05/DNSP_2020.pdf](https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2021-05/DNSP_2020.pdf)

Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2021). *Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria*. [https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2022-](https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2022-04/DNSP_2021.pdf)

[04/DNSP_2021.pdf](https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2022-04/DNSP_2021.pdf)

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*. México, México. 5 de febrero de 1917.

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Reforma 23 de febrero 1965*.

[https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/cpeum/decretos_reformas/2016-](https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/cpeum/decretos_reformas/2016-12/00130083.pdf)
[12/00130083.pdf](https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/cpeum/decretos_reformas/2016-12/00130083.pdf)

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Reforma 4 de febrero 1977*.

[https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/cpeum/decretos_reformas/2016-](https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/cpeum/decretos_reformas/2016-12/00130106.pdf)
[12/00130106.pdf](https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/cpeum/decretos_reformas/2016-12/00130106.pdf)

Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Gobierno de México. *Diario Oficial de la Federación*. México, México. 18 de junio de 2008.

[https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/cpeum/decretos_reformas/2016-](https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/cpeum/decretos_reformas/2016-12/00130197_5.pdf)
[12/00130197_5.pdf](https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/cpeum/decretos_reformas/2016-12/00130197_5.pdf)

Fazel, S., Hayes, A.J., Bartellas, K., Clerici, M. & Trestman, R. (2016). The mental health of prisoners: a review of prevalence, adverse outcomes and interventions. *Lancet*

- Psychiatry*. September; 3(9), 871–881. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(16\)30142-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(16)30142-0)
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar; Nacimiento de la prisión* (2da edición revisada 2009). Siglo XXI Editores.
- Goffman, E. (1984). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Editorial Amorrortu Editores.
- Ley Nacional de Ejecución Penal. *Diario Oficial de la Federación*. México, México. 16 de junio 2016. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LNEP_090518.pdf
- Parrini, R. (2007). *Panópticos y laberintos, Subjetivación, deseo y corporalidad en una cárcel de hombres*. El Colegio de México.
- Payá, A. V. (2006). *Vida y muerte en la cárcel, estudio sobre la situación institucional de los prisioneros*. Editorial Plaza y Valdés, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Santana-Campas, M.A., & Juárez García, L.R. (2020). La impulsividad y sistemas BIS/BAS como factores de riesgo para el consumo de drogas en personas privadas de la libertad. *Psicumex*, 10(2), 114–129.
<https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.354>
- Santana-Campas, M.A., Hidalgo-Rasmussen, C.A., & Santoyo-Telles, F. (2019). Impulsividad, consumo de drogas, tipo de delito y riesgo de suicidio en jóvenes mexicanos privados de la libertad. *Acta Universitaria* 29(e2284), 1-12.
<http://doi.org/10.15174.au.2019.2284>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2011). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que reforma la de 5 de febrero de 1857*.
https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/cpeum/decretos_reformas/2016-12/00130212_8.pdf

Desarrollo humano rogeriano / Social–intercultural. Epistemología, diálogo y lugarización

Rogerian / Social-Intercultural Human Development. Epistemology, Dialogue and Localization

Desenvolvimento Humano Rogeriano / Socio-Intercultural. Epistemologia, Diálogo e Localização

Pablo Iván Magaña Negrete¹

Recibido: 12 de agosto de 2025.
Aceptado: 14 de noviembre de 2025.

Para citar este artículo:

Magaña, P. I. (2025). Desarrollo humano rogeriano / social-intercultural. Epistemología, diálogo y lugarización. *Synergia. Revista Multidisciplinaria*, 1(2). 47-63.
<https://doi.org/10.32870/synergia.v1i2.19>

¹ Maestrante de Desarrollo humano, Educación e Interculturalidad, Licenciado en Psicología. Educador popular y militante de procesos de animación y articulación comunitaria en organizaciones populares locales, regionales y nacionales.

 pabloteotl@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-6750-2713>

RESUMEN

Introducción: El presente ensayo plantea una aproximación crítica y situada al desarrollo humano rogeriano, articulándolo con la epistemología intercultural latinoamericana. Parte del reconocimiento del propio locus de enunciación como condición esencial para establecer un diálogo genuino entre teorías y contextos, visibilizando los límites de toda propuesta que aspire a universalizarse. **Desarrollo:** Con base en autores como De Sousa Santos (2009) y Viveiros de Castro (2004), se sostiene que toda teoría se encuentra situada histórica y culturalmente, lo cual exige una actitud epistemológica abierta a la alteridad y al diálogo horizontal. En este marco, la interculturalidad se destaca como experiencia histórica viva en América Latina y como herramienta crítica frente a la hegemonía del conocimiento moderno occidental. Se presenta el desarrollo humano rogeriano —centrado en la persona y su capacidad de actualización— como una propuesta teórica capaz de dialogar con las epistemologías del sur latinoamericano cuando reconoce sus propias raíces culturales y acota sus pretensiones universalistas. A través del método de la equivocación controlada (Viveiros, 2004), se subraya la necesidad de aceptar la parcialidad de todo entendimiento teórico y de escuchar activamente al otro, especialmente en contextos marcados por la exclusión y la desigualdad estructural. Asimismo, se reivindica la “lugarización” (González, 2009) del desarrollo humano —su contextualización territorial, social y cultural— como paso fundamental para convertir esta perspectiva en una herramienta válida para los pueblos y comunidades de América Latina. Finalmente, se propone una convergencia ética entre el enfoque humanista de Carl Rogers (1961) y la educación popular de Paulo Freire (1970/2023), reconociendo coincidencias en la dignificación humana, la autogestión del conocimiento y el diálogo transformador. **Conclusiones:** El texto concluye que sólo mediante una actitud epistemológica crítica y un diálogo intercultural horizontal permanente es posible construir un desarrollo humano verdaderamente emancipador y situado.

Palabras clave: *Tratamiento psicológico, Sociología jurídica, Sistema penitenciario, Psicología jurídica.*

ABSTRACT

Introduction: This essay presents a critical and situated approach to Rogerian human development, linking it to Latin American intercultural epistemology. It begins with the recognition of the very locus of enunciation as an essential condition for establishing a genuine dialogue between theories and contexts, highlighting the limitations of any proposal that aspires to universality. Main **Development:** Drawing on authors such as De Sousa Santos (2009) and Viveiros de Castro (2004), it is argued that every theory is historically and culturally situated, which demands an epistemological attitude open to otherness and horizontal dialogue. Within this framework, interculturality stands out as a living historical experience in Latin America and as a critical tool in the face of the hegemony of modern Western knowledge. Rogerian human development —centred on the person and their capacity for self-actualisation— is presented as a theoretical framework capable of engaging in dialogue with the epistemologies of the Latin American South when it acknowledges its own cultural roots and qualifies its universalist claims. Through the method of controlled error (Viveiros, 2004), the need to accept the partiality of all theoretical understanding and to actively listen to others is emphasised, particularly in contexts

characterised by exclusion and structural inequality. Furthermore, the ‘localisation’ (González, 2009) of human development —its territorial, social and cultural contextualisation— is advocated as a fundamental step towards making this perspective a valid tool for the peoples and communities of Latin America. Finally, an ethical convergence is proposed between Carl Rogers’ humanistic approach (1961) and Paulo Freire’s popular education (1970/2023), recognising common ground in human dignity, the self-management of knowledge and transformative dialogue. **Conclusions:** The text concludes that only through a critical epistemological approach and an ongoing, horizontal intercultural dialogue is it possible to build a truly emancipatory and situated form of human development.

Key Words: *Social human development, Interculturality, Epistemology, Dialogue, Placing.*

RESUMO

Introdução: Este ensaio apresenta uma abordagem crítica e situada ao desenvolvimento humano rogeriano, relacionando-o com a epistemologia intercultural latino-americana. Começa pelo reconhecimento do próprio locus de enunciação como condição essencial para estabelecer um diálogo genuíno entre teorias e contextos, destacando as limitações de qualquer proposta que aspire à universalidade. **Desenvolvimento:** Com base em autores como De Sousa Santos (2009) e Viveiros de Castro (2004), defende-se que toda a teoria está histórica e culturalmente situada, o que exige uma atitude epistemológica aberta à alteridade e ao diálogo horizontal. Neste quadro, a interculturalidade destaca-se como uma experiência histórica viva na América Latina e como uma ferramenta crítica face à hegemonia do conhecimento ocidental moderno. O desenvolvimento humano rogeriano —centrado na pessoa e na sua capacidade de auto-realização— é apresentado como um quadro teórico capaz de dialogar com as epistemologias do Sul latino-americano, desde que reconheça as suas próprias raízes culturais e matize as suas pretensões universalistas. Através do método do erro controlado (Viveiros, 2004), é enfatizada a necessidade de aceitar a parcialidade de toda a compreensão teórica e de ouvir ativamente os outros, particularmente em contextos caracterizados pela exclusão e pela desigualdade estrutural. Além disso, a «localização» (González, 2009) do desenvolvimento humano —a sua contextualização territorial, social e cultural— é defendida como um passo fundamental para tornar esta perspectiva uma ferramenta válida para os povos e as comunidades da América Latina. Por fim, propõe-se uma convergência ética entre a abordagem humanista de Carl Rogers (1961) e a educação popular de Paulo Freire (1970/2023), reconhecendo pontos em comum na dignidade humana, na autogestão do conhecimento e no diálogo transformador. **Conclusões:** O texto conclui que só através de uma abordagem epistemológica crítica e de um diálogo intercultural contínuo e horizontal é possível construir uma forma de desenvolvimento humano verdadeiramente emancipatória e situada.

Palavras-chave: *Desenvolvimento humano social, Interculturalidade, Epistemologia, Diálogo, Situação.*

INTRODUCCIÓN

En el actual contexto global, marcado por la expansión acelerada del conocimiento científico y la tendencia a universalizar paradigmas teóricos, resulta urgente repensar los fundamentos epistemológicos desde los cuales se enuncian las propuestas académicas y profesionales. Se demanda, en particular, una actitud crítica que reconozca la historicidad, la geopolítica y la cultura que configuran todo conocimiento situado, con el fin de desmontar la ilusión de una neutralidad epistemológica.

Como advierte De Sousa (2009), el pensamiento moderno ha ocultado los límites de su propia visión teórica, generando una “ceguera epistémica” que dificulta reconocer otras racionalidades. Frente a ello, se propone una nueva actitud epistemológica basada en el reconocimiento del locus de enunciación y abierta a un diálogo intercultural, entendido no como la simple inclusión de voces subalternas, sino como un encuentro horizontal entre mundos referenciales diversos.

Ante esta problemática, y considerando los límites de la reflexión propuesta en este ensayo, se reconocen aquellas experiencias teóricas que, desde una perspectiva crítica e intercultural, han logrado dialogar con su propio entorno y con enfoques provenientes de otras latitudes. En este sentido, destaca la psicología de la liberación articulada por Ignacio Martín-Baró (1986).

El objetivo de la reflexión desarrollada en este ensayo es ofrecer una aproximación crítica al Desarrollo Humano Rogeriano, situando sus fundamentos teóricos, históricos y metodológicos en su contexto de origen para, posteriormente, contrastarlos de manera dialógica con los aportes del pensamiento latinoamericano, en particular en el marco de la educación popular.

Para ello se recurre al método de la equivocación controlada (Viveiros, 2004), que reconoce las limitaciones de la traducción intercultural y favorece una escucha activa entre perspectivas epistémicas diversas. Este diálogo, lejos de buscar una síntesis homogeneizante, pretende configurarse como una zona de contacto desde la cual surjan nuevas posibilidades de acción situada.

En esta línea, se propone analizar las potencialidades de un desarrollo humano social (Almada, 2015) y lugarizado que, al articularse con los principios ético-políticos de la educación popular latinoamericana, posibilite repensar las estrategias de intervención

profesional en contextos atravesados por la desigualdad, la exclusión y la pluralidad cultural. De este modo, el ensayo avanza hacia la formulación de una propuesta que considere tanto la actualización personal derivada de la psicología humanista como la dignificación colectiva promovida por las pedagogías críticas del sur global, con el propósito de tender un puente entre ambas mediante el reconocimiento mutuo, la escucha recíproca y el compromiso ético con la transformación social.

Para avanzar hacia una aproximación más concreta, este ensayo señala una distinción conceptual y epistemológica entre el desarrollo humano rogeriano y la psicología de la liberación de Ignacio Martín-Baró, SJ. Como se profundizará más adelante, el desarrollo humano formulado por Carl Rogers (1961) surge de una psicología humanista cuyo horizonte es la actualización personal y se expresa en diversas estrategias centradas en la persona.

Por su parte, la psicología de la liberación propuesta por Martín-Baró (1998), psicólogo español naturalizado salvadoreño cuya labor se desarrolló en el contexto de la guerra civil de la década de los ochenta, emerge inicialmente de una psicología tradicional que, con el tiempo, logró dialogar con su entorno y lugarizarse, adoptando una identidad propia vinculada a su realidad local.

Este ensayo se refiere específicamente al desarrollo humano rogeriano y a su potencial para lugarizarse mediante el diálogo con su entorno en contextos marginales latinoamericanos, reconociendo que otras corrientes psicológicas —como la psicología de la liberación— ya cuentan con experiencias consolidadas de diálogo intercultural en sus propios territorios.

Así, este ensayo se orienta principalmente hacia la dinámica dialógica de la comunicación intercultural —propuesta por el pensamiento latinoamericano— más que al contenido específico de la educación popular freireana o del desarrollo humano rogeriano. Vislumbrar este diálogo intercultural entre teorías del sur y del norte del continente permite reconocer las características contextuales e históricas de cada una, así como sus auténticas consonancias y disonancias. El propósito no es alcanzar una síntesis que termine homogeneizando o uniformando, sino valorar el acto mismo de dialogar y aprender a partir de esa experiencia.

Aproximación a una epistemología crítica

Sigue pasando desapercibido —no sólo en el mundo académico— el reconocimiento de la propia historia y del propio contexto al momento de pronunciar una palabra; posiblemente porque tal gesto hace evidentes los límites de la palabra pronunciada y, así, esta queda como una más entre tantas, lejos de la pretensión de alcanzar un carácter universal.

El objeto de un análisis epistemológico de la palabra pronunciada ayuda a reconocer, precisamente, el desde dónde esta palabra es emitida y, de este modo, no sólo realizar un juicio sobre su pertinencia o supuesto valor, sino también identificar la forma en que tal palabra es articulada, motivada o animada. Siguiendo a Heidegger (1927), toda palabra —es decir, toda propuesta teórica estructurada— proviene de un mundo en concreto, de una cultura y de circunstancias políticas, económicas, sociales y éticas específicas; de tal forma que el encuentro entre dos o más mundos referenciales posibilita, justamente, aquello que se conoce como interculturalidad (De Sousa, 2009).

En este sentido, la interculturalidad es posible precisamente por la presencia de dos o más interlocutores en un encuentro dialógico en el que resulta fundamental, como primer paso, un análisis epistemológico que permita reconocer el propio mundo referencial y, de este modo, identificar con eficacia la propuesta de la alteridad, al Otro con mayúsculas (González, 2020). De otra forma, se corre el riesgo de suponer que la propia palabra representa lo universal de la cultura y, con ello, imponerse en el encuentro ejerciendo un poder opresor.

Problemas del locus de enunciación

En el horizonte de un análisis crítico-epistemológico se encuentra la finalidad de promover un diálogo más horizontal, con dinámicas que permitan escuchar todas las voces. Entre los obstáculos aparece la ceguera a la que alude De Sousa (2009) para nombrar la pretensión de no reconocer el valor de la otra palabra. Se trata de una ceguera que opera tanto en uno mismo (aunque pocas veces se admite) como en forma de acusación hacia el otro, ya sea perteneciente a una cultura distinta o proveniente de otro tiempo. De Sousa escribe:

... sea lo que fuere que dijéramos hoy sobre la ceguera de otros, será probablemente visto en el futuro como señal de nuestra propia ceguera. Este dilema puede ser formulado de esta forma: si somos ciegos, ¿por qué vemos tan fácilmente la ceguera de los otros y por qué razón es tan difícil aceptar nuestra propia ceguera? ¿por qué

juzgamos ver plenamente lo que sólo vemos muy parcialmente? Y si es así, ¿de qué vale siquiera ver?” (2009, p. 61).

Aquí la crítica supone lo que, desde el paradigma de la interculturalidad, se propone como la presencia de la alteridad en donde el propio mundo referencial convive con otros mundos referenciales en un solo mundo real; de modo que un análisis epistemológico (consciente de su propio locus de enunciación) no solo se encargaría de estudiar la evolución de un conocimiento determinado sino también los límites teóricos y contextuales del mismo. De Sousa añade: “Sostengo que la conciencia de nuestra ceguera, que somos forzados a ejercer en cuanto desvelamos la ceguera de los otros, debe estar en el centro mismo de una nueva actitud epistemológica ...” (2009, p. 61).

Esta actitud intercultural de la epistemología cobra mayor pertinencia ética y científica en la medida que la modernidad (como modelo civilizatorio) supone un crecimiento globalizante ilimitado en todo sentido. Como señala Sousa, “la dificultad más intratable (para reconocer los límites de la propia visión teórica) consiste en que no hay de hecho (presuntamente), para la modernidad o la ciencia moderna, límites insuperables” (2009, p. 62). Es decir, que uno de los problemas de la cultura hegemónica actual es que no sólo no reconoce sus propios límites, sino que en ello no reconoce como atropello el acallamiento de las otras voces en su trayecto expansionista.

Desde la experiencia cultural de muchos pueblos marginados, así como desde otros puntos de vista que han reconocido su locus de enunciación es posible aprender estrategias de un diálogo más horizontal. No obstante, estas voces alternas usualmente son desechadas por el conocimiento científico hegemónico que pretende ser universal.

En esta dinámica, la academia desempeña un rol social crucial. Las instituciones académicas son tomadas como referentes para la identificación de las prioridades culturales que una sociedad puede impulsar o promover y, por descarte, dejar en segundo lugar a aquello que no es importante o prioritario (desde un particular locus de enunciación). Esta dinámica se expresa en la ciencia cuando (desde una posición epistemológica concreta), ante un objeto de estudio, se determinan los objetivos de investigación no reconociendo aquella posición epistemológica sino alegando una pura lógica objetiva; “Es, pues, negando u ocultando la

jerarquía de la relevancia de los objetivos como la ciencia moderna establece la jerarquía de la relevancia de los objetos.

La relevancia establecida es sociológica, o antes, es el producto de un fiat de economía política disfrazado de evidencia epistemológica” (De Sousa, 2009, p. 66). Entonces, el poder para jerarquizar la sociedad desde la determinación de la relevancia de los objetos a través del establecimiento de objetivos científicos está comprometido cuando no se reconoce el locus de enunciación de aquella postura teórica; y la necesidad (aun en las ciencias sociales y en las humanidades) resalta cuando aun así se pretende una universalidad objetiva en lugar de, lo que es sin duda, una particularidad subjetiva.

Estas claves de análisis servirán para dimensionar justamente las aportaciones teóricas, en este caso, del desarrollo humano rogeriano en los diversos contextos de América Latina y así lograr un diálogo intercultural que ayude a la contextualización y no se quede como una sentencia desde el exterior. La constitución de un diálogo intercultural horizontal justamente contempla entonces la participación de distintas palabras que puedan identificar sus violencias inherentes, que puedan minimizarlas y así participar del intercambio experiencial.

El desarrollo humano rogeriano e interculturalidad desde América Latina

Para fines de este ensayo es importante resaltar el apellido del desarrollo humano para ir identificando su locus de enunciación, es decir, es pertinente ubicar a Carl Rogers como principal articulador del desarrollo humano como teoría estructurada. Acercarse a él como persona, a su historia de vida tanto humana como profesional, da pistas para identificar su impronta en este campo de la psicología humanista.

Carl Rogers nació en La Jolla, San Diego, California, Estados Unidos en 1902. En 1922 se trasladó a China por algunos meses con un grupo de estudiantes norteamericanos para participar en una conferencia internacional organizada por la Federación Mundial de Estudiantes Cristianos. Esta estancia le permitió confrontar la cultura occidental con la oriental y de este modo replantearse muchas cuestiones en su vida.

Nada más volver a los Estados Unidos, se graduó de la Universidad de Wisconsin en Historia y se inscribió en el Seminario Teológico en Nueva York. Posteriormente, abandonó los estudios teológicos y emprendió otros de carácter psicopedagógico en la Universidad

Columbia donde obtuvo su doctorado en 1931. Después de un año de estudios en el Institute for Child Guidance de New York, pasó al Child Study Department de Rochester a donde llegó "más por razones económicas que por vocación", según comenta en el capítulo dedicado a él mismo de su libro "El proceso de convertirse en persona" (1961).

Para Rogers (1961) el desarrollo humano es una línea de investigación y acción de su psicología humanista que comprende a la persona como sujeto de su propio desarrollo ante el horizonte de su constante actualización. En otras palabras, "el desarrollo humano es un movimiento por medio del cual se puede fomentar el desarrollo de las personas, no sólo en el ámbito personal e interpersonal, sino también en el campo de las relaciones sociales y productivas más macro" (Marañón, 2014); esto desde lo que Rogers articula como el enfoque centrado en la persona (ECP).

El desarrollo humano rogeriano entonces resalta (entre otras cosas) significativamente nociones paradigmáticas y procesos humanos como la tendencia constante a la actualización personal, la metodología del ECP así como la perspectiva de la psicología humanista. Desde un análisis epistemológico, la articulación teórica del desarrollo humano, revela las condiciones sociales, culturales y experienciales que le fueron dando forma, contenido y horizonte.

Entonces, es posible analizar el locus de enunciación del desarrollo humano cuando se pasa a través de las claves de análisis que conforman la interculturalidad desde el pensamiento latinoamericano; es decir, en los próximos apartados de este ensayo se hará un ejercicio dialógico para acercarnos a la interacción teórica de dos posturas distintas, a saber, el desarrollo humano y la educación popular, al dimensionar "con justicia" (De Sousa, 2009) las proporciones y los aportes de cada cual. Un diálogo intercultural.

DESARROLLO

Diálogo desde la equivocación controlada

Aun en un mundo cada vez más globalizado los rostros concretos de cada localidad siguen ofreciendo un aporte genuino e inédito desde su propia identidad (González, 2009). De modo que el ejercicio de una práctica profesional en específico se dota de la impronta del contexto local dando lugar a una inevitable mezcla teórica, en otras palabras, un diálogo intercultural

al menos rudimentario. Es por eso que es sumamente pertinente profundizar en la dinámica del diálogo que se está dando en general entre el desarrollo humano rogeriano y los aportes del pensamiento latinoamericano.

Para analizar este diálogo está el método de la Equivocación Controlada del antropólogo brasileño Eduardo Viveiros (2004) que consiste en que, dado que ninguna teoría representa un conocimiento absoluto, en el momento del diálogo el primer momento será de equivocaciones, similar a lo que ocurre cuando se habla con alguien con otro idioma; la traducción no siempre será fiel, hay palabras intraducibles. La noción de que el propio entendimiento teórico es limitado, situado y con memoria histórica, posibilita una “nueva actitud epistemológica” (De Sousa, 2009) en donde se privilegia la *escucha del otro* con la conciencia de saber que no todo lo que se escuche se entenderá; tal dinámica es el motor del diálogo, de una constante actitud de escucha.

Los límites del monólogo y los problemas de la traducción intercultural

El encuentro entre *uno* y *el otro* no siempre se da en un contexto amistoso. Cuando una de las partes, a través del uso desmedido de sus recursos, oprime a la otra, no sólo acalla su voz, prescindiendo de aquellos aportes alternos, sino que presenta como “diálogo” lo que en realidad es un *monólogo*. Como su nombre lo indica, esta única palabra pronunciada presenta una dinámica cuestionable al pretender dar razón de ambos interlocutores. Se trata más bien de una palabra unívoca.

En este tipo de casos, entre las principales problemáticas están el acallamiento de la palabra alterna negándole la oportunidad de participación, oprimida por la palabra que suena más fuerte, así como que la palabra hegemónica no reconoce sus propias limitaciones.

Como se ha insistido antes sobre el tema de la *ceguera* (De Sousa, 2009), los límites del monólogo son ontológicos, es decir, que por más que pretenda universalizar su propuesta le es prácticamente imposible suplantarse a la *otra palabra*. Podrá usurpar su lugar en un foro determinado, pero no podrá subsumir su aporte porque este siempre se le escapará.

En el caso de un encuentro más amistoso donde hay intenciones de escucha y diálogo, aún se presentan límites para el mutuo entendimiento debido a la alteridad de categorías epistemológicas; así el proceso de traducción no será del todo confiable, sino que representa

más bien una aproximación. Esta condición de cierto grado de intraducibilidad en el diálogo, según Viveiros (2004), no hace que se pierda el sentido de la comunicación entre dos o más posturas culturales, sino que precisamente hace que resalte con más importancia una actitud constante de escucha atenta y activa. Que la otra palabra tenga dificultad para ser accesible representa que el ejercicio del diálogo intercultural tiene un mérito cualitativo que promueve una constante comunicación horizontal.

El Diálogo como puente: interculturalidad y zona de contacto

Como se ha insistido, según De Sousa (2009), el carácter experiencial propio de la interculturalidad en América Latina proviene de la práctica ancestral² cotidiana de los pueblos latinoamericanos que consiste en un continuo diálogo, escucha y establecimiento de redes de comunicación entre los distintos territorios. Esta experiencia intercultural puede ser una clave elemental (al usarse con conciencia crítica) para establecer encuentros teóricos entre posturas como el desarrollo humano para situarse en contextos latinoamericanos.

Ante la abrumadora problemática de la traducibilidad en la interculturalidad, Viveiros (2004) propone una estrategia llamada *zona de contacto o método de la equivocación controlada*. Esta estrategia parte del reconocimiento de los límites de la traducción de distintas categorías culturales y lingüísticas para lograr un encuentro dialógico en donde el objetivo final sea el compartir y no el entendimiento; de esta forma el proceso de comunicación no culmina con síntesis y conclusiones acabadas o cerradas, sino que se hace fundamental la necesidad de más encuentros, diálogos y establecimiento de redes de comunicación permanentes para seguir comunicándose constantemente.

En el caso del proceso del desarrollo humano, estas claves de análisis y acción epistemológica, lo invitan (como a los mismos facilitadores) a sumarse a una dinámica de diálogo permanente con sus contextos para descubrir, de forma creativa, formas de lograr sus objetivos de forma situada; en lugar de intervenir abruptamente en los procesos comunitarios locales imponiendo los postulados rogerianos desde, por ejemplo, la jerarquía académica. Así, la “nueva actitud epistemológica” (De Sousa, 2009) sería la de un diálogo horizontal,

² Mejía (2014) explica cómo ha sido una característica identitaria en la mayoría de los pueblos originarios de América Latina y el Caribe la constante comunicación intercultural con fines económicos, políticos e incluso militares.

permanente y creativo entre el desarrollo humano y el contexto local (biopsicosocial) para delinear las acciones concretas a realizar en favor de la dignidad humana.

CONCLUSIONES

La lugarización del desarrollo humano y la propuesta latinoamericana

En las ciencias geográficas la palabra lugar encierra una concepción muy especial. No sólo es un sitio, barrio, pueblo o comarca. Es, además, su paisaje propio que le da singularidad. Es una síntesis de sus componentes físicos y humanos. Es el resultado de su historia en ese marco natural específico. El lugar es una síntesis geohistórica concreta (González, 2009, p. 4). Entonces, la *lugarización*, hace referencia al territorio como un ente dinámico en donde toda otra noción cobra una identidad propia, no sólo particular sino local. La noción de lo particular conlleva una generalización de entes “particulares” pero la *lugarización*, o lo local, remite a lo propio del territorio.

Por su parte, la contextualización, entonces, es el proceso de situar algo (un conocimiento, una teoría, una práctica) dentro de un marco de referencia más amplio para darle sentido, relevancia y comprensión. Implica considerar y adaptarse a las circunstancias circundantes. Y de forma singular, la lugarización es un tipo específico de contextualización que se enfoca en el espacio físico o geográfico concreto ("el lugar") y en las prácticas sociales e identidades muy locales que en él se desarrollan. Es la contextualización llevada a su escala más inmediata y tangible.

En resumen, toda lugarización es una forma de contextualización, pero no toda contextualización es lugarización. Se contextualiza cuando se explica un fenómeno considerando su época, su cultura y su sociedad. Se lugariza cuando se lleva ese fenómeno ya contextualizado a un territorio específico y lo adaptas a sus particularidades geográficas y comunitarias únicas. La contextualización proporciona el "por qué" y el "cuándo" general, mientras que la lugarización se concentra en el "dónde" exacto y en el "cómo" se vive en ese lugar particular.

Este diálogo entre el desarrollo humano y el *lugar* territorial en donde se pretende lugarizar se enfrenta a cuestionamientos concretos cuando se trata de la realidad específica de los pueblos de América Latina, especialmente de aquellas comunidades más marginales. Aquí comienza la interculturalidad del diálogo entre desarrollo humano y el pensamiento

latinoamericano al resaltar la pertinencia del análisis crítico-coyuntural en la promoción de tal o cual perspectiva teórica en un contexto concreto. Para la educación popular freiriana en específico, es esencial realizar análisis coyunturales que hagan conciencia de la situación socioeconómica, política o cultural de la población.

¿Cómo ejercer el desarrollo humano en contextos latinoamericanos? ¿Cómo promover el desarrollo humano en contextos rurales azotados por la crisis ambiental, la violencia estructural, el empobrecimiento o las divisiones de clases sociales? ¿Cómo promover el desarrollo humano no sólo en una determinada esfera social a sabiendas que, de lo contrario, podría convertirse en un recurso al que solo algunos tienen acceso?

De darse el caso de la promoción de un desarrollo humano desencarnado, descontextualizado, no solo se niega la participación de la población del llamado “tercer mundo” sino también la de los propios compatriotas del llamado “primer mundo” que no representan el criterio universal de lo humano; es decir, ¿Cómo promover el desarrollo humano con las comunidades latinas migrantes en Estados Unidos en un contexto de persecución? ¿Cómo promover el desarrollo humano en contextos de racismo o xenofobia aún en clases sociales altas?

La pista de la *lugarización* permite entonces entablar estrategias horizontales de comunicación para así ir dilucidando un rostro local del desarrollo humano en donde se pueda buscar la actualización permanente de la persona en contextos de pueblos originarios, el empleo de estrategias del ECP con comunidades de migrantes e incluso el fomento de la empatía interpersonal para consolidar proyectos sociales asistenciales para los más desfavorecidos.

La Educación popular y la Psicología de la liberación como experiencias de lugarización

Teniendo en cuenta los objetivos principales del desarrollo humano rogeriano así como el método de la zona de contacto de la interculturalidad latinoamericana es posible reconocer las coincidencias teóricas entre la llamada educación popular o la psicología de la liberación y la psicología humanista rogeriana cuando esta se sitúa y asume las causas locales como medios para la actualización personal.

La educación popular, que surge de una perspectiva de educación crítica profundamente localizada en la realidad de las comunidades rurales brasileñas de los 60's, tiene en sus horizontes la dignificación humana, personal y colectiva, a través de la educación con metodologías participativas y horizontales. Esta dignificación humana puede dialogar con la actualización de la persona (en términos rogerianos) cuando ambas perspectivas persiguen fines éticos similares.

La educación popular dialoga con su contexto al rechazar el modelo bancario de educación (donde el educador "deposita" conocimiento en estudiantes pasivos) y opta por un proceso dialéctico de co-creación. Parte de la realidad inmediata de la comunidad, utilizando su lenguaje, sus problemas concretos (como la falta de agua potable o la tenencia de la tierra) y su cultura como "textos primarios" para el aprendizaje. A través del diálogo crítico y el círculo de reflexión, el educador y los participantes decodifican juntos las causas estructurales de sus problemas, transformando la experiencia vivida en conocimiento crítico. Así, la metodología no impone un currículo ajeno, sino que se construye desde y para ese contexto específico, convirtiendo la educación en una herramienta de concienciación y acción transformadora para cambiar esa misma realidad que la originó.

Por su parte, en El Salvador, tras la guerra civil (en la década de los 80's), equipos influenciados por la psicología de la liberación de Martín-Baró trabajaron con comunidades traumatizadas por la violencia. En lugar de imponer terapias individuales occidentales, facilitaron círculos de narración y memoria histórica. Partieron de la realidad específica de los sobrevivientes: su dolor, su cultura y su lucha. Metodológicamente, usaron el diálogo horizontal (influencia rogeriana) no para la introspección, sino para la recuperación colectiva de la verdad. Juntos, transformaron el trauma privado en una narrativa pública de resistencia, sanando al colectivo al desentrañar las causas políticas de su sufrimiento y convertir su dolor en un motor para la acción y la demanda de justicia, demostrando así que la psicología debe ser reinventada desde el contexto que busca sanar.

Aquí no se asume que la educación popular o la psicología de la liberación sean ramas directas del desarrollo humano rogeriano que llega desde fuera para adentrarse en los contextos latinoamericanos, sino que la dignificación humana representa justamente una *zona de contacto* en donde las categorías de cada perspectiva (sin necesidad de traducirse y perder así parte de su esencia original) se encuentran en una actitud de permanente escucha

para lograr avanzar y concretar así procesos de desarrollo humano popular o social (Almada, 2015).

Un desarrollo humano social / situado / lugarizado

Paulo Freire escribe:

“Así, si los hombres son estos seres de la búsqueda y si su vocación ontológica es humanizarse, pueden, tarde o temprano, percibir la contradicción en que la educación bancaria pretende mantenerlos, y percibiendo pueden comprometerse en la lucha por su liberación. Un educador humanista, revolucionario, no puede esperar esta posibilidad. Su acción, al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador. Todo esto exige que sea, en sus relaciones con los educandos, un compañero de estos” (1970/2023).

Desde la perspectiva de la emancipación comunitaria (Palumbo, 2020), se puede plantear que el desarrollo humano social se manifiesta en la dignificación humana (Valls, 2015) mediante la actualización personal (Rogers, 1961), así como en una cultura de justicia social y libertad sustentada en la autogestión del conocimiento colectivo y horizontal. Almada (2015) identifica 4 elementos esenciales que surgen de la zona de contacto de estas dos perspectivas: 1) ambas contemplan un proceso integral vivido por la totalidad de la persona; 2) la relación como esencia del proceso de crecimiento; 3) procesos de toma de conciencia y autoconstitución en sujeto (convertirse en persona) y 4) la experiencia y la práctica como criterios de verdad.

El mismo Rogers marcó la pauta planteando algunas de sus coincidencias con el brasileño en el artículo “El enfoque centrado en la persona y los oprimidos”, tales como: un aprendizaje centrado en el educando, una relación dialógica (con ciertas actitudes básicas) como condición para el aprendizaje y lo revolucionario/subversivo que estos procesos pueden resultar para quienes concentran el poder (Almada, 2015, p. 106-107).

En ambos teóricos el proceso de desarrollo humano, énfasis social en uno y énfasis personal en otro, es en esencia el proceso de constituirse en sujeto de su propia historia.

Entonces, procesos concretos de desarrollo humano social, que podría implementarse desde instituciones como universidades o desde colectivos de militancia social, tendrían que considerar cuestiones como el proceso personal de convertirse en sujeto de su propia historia con la conciencia de la situación coyuntural en la que viven a través de un constante proceso de diálogo horizontal que permita alcanzar los objetivos de tal programa desde sus condiciones materiales.

Las instituciones, organizaciones y colectivos militantes y de investigación están interpelados por la realidad local en donde se encuentran interviniendo desde su labor científica. Sin perder de vista la compleja red de comunicación globalizante, estas comunidades académicas, gubernamentales o sociales, están encaradas por las condiciones materiales de su contexto local. De esta forma es crucial seguir profundizando en dinámicas y estrategias dialógicas horizontales para que prácticas teóricas como el desarrollo humano representen un aporte genuino para la dignificación de la sociedad en donde se encuentran.

Dinámicas y estrategias que, movilizadas por *nuevas actitudes epistemológicas*, permitan una constante escucha de la dinámica social coyuntural. De diálogo con otras áreas del conocimiento (académico y no académico) para que se entreteja un mejor entendimiento de la realidad social. Horizontal para minimizar la jerarquización social y académica que sigue acallando a las voces de quienes, de hecho, son sujetos activos de su propia historia.

A priori se puede intuir la potencialidad de un *desarrollo humano social*, pero este no dejará de ser un mero constructo conceptual totalmente ajeno a la vida real de la sociedad hasta que surja precisamente del diálogo crítico y coyuntural, del reconocimiento del propio *lucus de enunciación* y de un proceso amplio de lugarización.

REFERENCIAS

- Almada, M. (2015). *Entre Paulo Freire y Carl Rogers, un camino al desarrollo humano social*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970/2023). *Pedagogía del Oprimido*. (3ra. ed.). SIGLO XXI Editores

- González, F. (2009). *Desarrollo Humano Sustentable Local*. POLIS Revista Latinoamericana. Recuperado el 9 de junio de 2025, de <http://journals.openedition.org/polis/2598>
- González, E. (2020). *Encuentro, Re-Ligación y Diálogo. Reflexiones hacia un diálogo inter-re-ligioso*. Samsara Editorial.
- Marañón, M. (2014). *Desarrollo Humano y El Enfoque Centrado en la Persona*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado el 18 de junio de 2025, de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/atotonilco/n2/e2.html>
- Martín-Baró, I. (2006). *Hacia una Psicología de la Liberación*. Psicología sin Fronteras Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria, Vol. 1, No 2, pp. 7-14 ISSN 1851-3441 Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.
- Palumbo, M. (2020). *Educación Popular: Para una pedagogía emancipadora latinoamericana*. CLACSO.
- Rogers, C. (1961). *El Proceso de Convertirse en Persona*. Paidós.
- Viveiros, E. (2004). La Antropología Perspectivista y el Método de la Equivocación Controlada. *Avá. Revista de Antropología*. Recuperado el 13 de junio de 2025, de https://www.academia.edu/43170405/VIVEIROS_DE_CASTRO_E_2004_Antropologia_perspectivista_y_el_mtodo_de_equivocacion_controlada_Traducci%C3%B3n

La Dignidad Ejidal y la Lucha del Ejido de Tila por la Tierra y el Reconocimiento

The dignity of the ejido and the struggle of the Ejido de Tila for land and recognition

A dignidade do ejido e a luta do Ejido de Tila pela terra e pelo reconhecimento

Héctor Manuel Díaz Cuevas¹, Ernesto Chagoya Serna²

Recibido: 17 de julio de 2025.

Aceptado: 21 de octubre de 2025.

Para citar este artículo:

Díaz, H. M. & Chagoya, E. (2025). La dignidad ejidal y la lucha del Ejido de Tila por la tierra y el reconocimiento. *Synergia. Revista Multidisciplinaria*, 1(2). 64-76.
<https://doi.org/10.32870/synergia.v1i2.16>

¹ Ingeniero Mecánico docente del Instituto Tecnológico de Ciudad Guzmán, Maestría en Administración de Negocios.

 hector.dc@cdguzman.tecnm.mx  <https://orcid.org/0009-0005-5973-4855>

² Ingeniero Mecánico docente del Instituto Tecnológico de Ciudad Guzmán, Maestría en Ingeniería Electrónica.

 ernesto.dc@cdguzman.tecnm.mx  <https://orcid.org/0009-0000-3117-3711>

 Autor de correspondencia: hector.dc@cdguzman.tecnm.mx

RESUMEN

Introducción: Este ensayo analiza la lucha del Ejido de Tila, Jalisco, por preservar la dignidad ejidal frente a las reformas agrarias implementadas en México desde los años noventa. La propiedad ejidal, una forma colectiva de propiedad que surgió tras la Reforma Agraria de 1917, ha sido clave para la estabilidad social y económica de las comunidades rurales. A pesar de que los programas como el PROCEDA y el FANAR. **Desarrollo:** Robles Berlanga (2013) señala que la certificación parcelaria transformó la propiedad social en una lógica individualista y generó divisiones internas en los ejidos. La regularización y privatización de las tierras ejidales han provocado tensiones internas y fragmentación territorial, afectando la gobernanza colectiva y la identidad comunitaria del Ejido de Tila. El ensayo aborda el impacto de la parcelación de tierras, que amenaza el derecho de los ejidatarios a decidir colectivamente sobre su uso. Se destaca cómo la resistencia ejidal defiende su modelo social y su derecho a la tierra como un símbolo de identidad, autonomía y solidaridad. Desde un enfoque sociocrítico, se examina la tensión entre la propiedad colectiva defendida por los ejidos y las reformas neoliberales que promueven la privatización. Asimismo, se discuten los efectos de la individualización de la propiedad sobre la cohesión social y la autonomía de las comunidades rurales. Además, se critica cómo las políticas neoliberales, aunque buscan "modernizar" el campo, han aumentado las desigualdades sociales y económicas. **Conclusión:** Finalmente, el ensayo plantea el concepto de dignidad ejidal como el derecho de las comunidades a sostener una vida colectiva, solidaria y autónoma, en resistencia frente a las lógicas del mercado.

Palabras clave: *Derechos ejidales, Registro Agrario Nacional, Propiedad social, Desarrollo Rural, Justicia Social.*

ABSTRACT

Introduction: This essay analyses the struggle of the Ejido of Tila, Jalisco, to preserve ejido dignity in the face of the agrarian reforms implemented in Mexico since the 1990s. Ejido ownership, a form of collective ownership that emerged following the Agrarian Reform of 1917, has been key to the social and economic stability of rural communities. Although programmes such as PROCEDA and FANAR. **Development:** Robles (2013) points out that land parcel certification transformed communal ownership into an individualistic model and created internal divisions within the ejidos. The regularisation and privatisation of ejido lands have led to internal tensions and territorial fragmentation, affecting collective governance and the community identity of the Ejido de Tila. The essay examines the impact of land parcelling, which threatens the right of ejido members to decide collectively on the use of their land. It highlights how ejido resistance defends its social model and

its right to the land as a symbol of identity, autonomy and solidarity. From a socio-critical perspective, the essay examines the tension between collective ownership, as defended by the ejidos, and the neoliberal reforms that promote privatisation. It also discusses the effects of the individualisation of property on social cohesion and the autonomy of rural communities. Furthermore, it critiques how neoliberal policies, whilst seeking to ‘modernise’ the countryside, have exacerbated social and economic inequalities. **Conclusion:** Finally, the essay puts forward the concept of ‘ejidal dignity’ as the right of communities to sustain a collective, supportive and autonomous way of life, in resistance to market logic.

Key Words: *Ejidal rights, National Agrarian Registry, Social property, Rural development, Social justice.*

RESUMO

Introdução: Este ensaio analisa a luta do Ejido de Tila, em Jalisco, pela preservação da dignidade ejidal face às reformas agrárias implementadas no México desde a década de 1990. A propriedade ejidal, uma forma coletiva de propriedade que surgiu na sequência da Reforma Agrária de 1917, tem sido fundamental para a estabilidade social e económica das comunidades rurais. Apesar de programas como o PROCEDE e o FANAR. **Desenvolvimento:** Robles (2013) salienta que a certificação parcelar transformou a propriedade social numa lógica individualista e gerou divisões internas nos ejidos. A regularização e a privatização das terras ejidais provocaram tensões internas e fragmentação territorial, afetando a governação coletiva e a identidade comunitária do Ejido de Tila. O ensaio aborda o impacto do parcelamento das terras, que ameaça o direito dos ejidatários de decidirem coletivamente sobre a sua utilização. Destaca-se a forma como a resistência ejidal defende o seu modelo social e o seu direito à terra como um símbolo de identidade, autonomia e solidariedade. A partir de uma perspetiva sociocrítica, analisa-se a tensão entre a propriedade coletiva defendida pelos ejidos e as reformas neoliberais que promovem a privatização. Da mesma forma, discutem-se os efeitos da individualização da propriedade sobre a coesão social e a autonomia das comunidades rurais. Além disso, critica-se a forma como as políticas neoliberais, embora procurem «modernizar» o campo, têm aumentado as desigualdades sociais e económicas. **Conclusão:** Por fim, o ensaio apresenta o conceito de dignidade ejidal como o direito das comunidades a manter uma vida coletiva, solidária e autónoma, em resistência face às lógicas do mercado.

Palavras-chave: *Direitos ejidais, Registo Agrário Nacional, Propriedade social, Desenvolvimento rural, Justiça social.*

INTRODUCCIÓN

El Ejido de Tila, ubicado en el sur de Jalisco, forma parte de la extensa red de ejidos establecidos en México a raíz de la Reforma Agraria, que se consolidó con la promulgación de la Ley Agraria de 1917. Esta ley estableció el ejido como una forma de propiedad colectiva destinada a asegurar el acceso a la tierra para los campesinos y redistribuirla de forma equitativa entre los trabajadores del campo. La propiedad ejidal no es privada, está organizada bajo un régimen colectivo de uso y usufructo, lo que garantiza la permanencia de las tierras dentro de la comunidad y evita su venta o enajenación (Registro Agrario Nacional, 2020).

Durante buena parte del siglo XX, el sistema ejidal brindó estabilidad social y económica a miles de familias rurales, constituyendo una herramienta clave en el proceso de reforma agraria en México. Sin embargo, desde los años noventa, el gobierno mexicano implementó reformas agrarias que incluyen programas como el PROCEDER (Programa de Certificación de Derechos Ejidales) y el FANAR (Fondo de Apoyo para la Regularización de la Tenencia de la Tierra), con el fin de regularizar las propiedades ejidales e introducirlas en el marco legal del mercado. A pesar de estos intentos de modernización, muchos ejidos, como el de Tila, han vivido tensiones entre sus formas tradicionales de organización y las políticas del Estado (Martínez & Ramírez, 2015).

En ese sentido, existen datos del Registro Agrario Nacional (RAN) que señalan que el PROCEDER implementó la regulación de más de 4.5 millones de hectáreas en México (Martínez & Ramírez, 2015). Sin embargo, diversos ejidos, entre ellos el de Tila, han enfrentado procesos de ruptura por sus tierras, lo que ha debilitado las formas de gobernanza colectiva y generado pugnas internas. En este contexto, los ejidatarios de Tila han manifestado que la parcelación de tierras vulnera su identidad comunitaria y su derecho a decidir de manera conjunta sobre el uso y destino de sus tierras.

La resistencia de Tila refleja una lucha más amplia por preservar la dignidad ejidal, entendida no solo como el derecho a la tierra, sino como una forma de vida y organización basada en la cooperación y el sentido de comunidad. Esta tensión ha derivado en un conflicto cultural y social, pues los ejidatarios perciben que las políticas del RAN están despojándolos de un modelo agrario que ha sido clave para su supervivencia y bienestar desde hace más de un siglo.

Este conflicto entre la dignidad ejidal y las políticas de formalización y privatización de la tierra refleja un debate más amplio sobre el futuro de las comunidades rurales en México. La dignidad ejidal está ligada a una visión colectiva de la propiedad, en la cual la tierra no es un bien individual, sino un patrimonio compartido. Esta concepción se basa en la organización colectiva y el trabajo comunitario como valores fundamentales. Sin embargo, la formalización de la propiedad impulsada por el RAN está diseñada para adaptar las tierras ejidales al mercado y promover la individualización de la propiedad.

Este dilema plantea la pregunta de si la privatización de la tierra realmente mejora la autonomía económica de los ejidatarios o si, por el contrario, debilita la unión social y la capacidad de las comunidades para organizarse de manera colectiva. Las reformas neoliberales implementadas en la década de 1990, como el PROCEDE, han acentuado la contradicción entre las lógicas colectivas del ejido y las dinámicas del mercado que favorecen la propiedad privada y su integración a la economía capitalista (De Janvry & Sadoulet, 2001).

Este artículo tiene como objetivo analizar cómo la dignidad ejidal se enfrenta a las políticas de formalización en el Ejido de Tila. El objetivo es examinar cómo los programas de parcelación y certificación de tierras han afectado las formas tradicionales de organización comunitaria y han reconfigurado la identidad colectiva de los ejidos.

Este ensayo destaca las resistencias de los ejidatarios frente a la parcelación y examina casos de resolución exitosa de conflictos, donde el RAN ha logrado encontrar soluciones que respetan las formas tradicionales de gobernanza. La justificación de este ensayo radica en su enfoque desde una perspectiva humanista, ya que no solo se analiza la cuestión agraria desde un punto de vista económico o jurídico, sino también desde las dimensiones culturales y sociales que definen la vida en los ejidos.

Desde una mirada humanista, las tensiones ligadas a la regularización y parcelación de tierras van más allá de los aspectos legales o económicos; implican, además, la defensa de identidades y modos de vida profundamente enraizados en la comunidad. Reconocer estas dimensiones permite desarrollar políticas y estrategias para resolver conflictos que respeten la autonomía de los ejidos y la sinergia social.

De esta manera el artículo destaca la necesidad de generar un diálogo intercultural y de garantizar la participación social de los integrantes de las comunidades rurales para la

toma de decisiones, con el fin de construir soluciones sólidas y legítimas que reflejen las condiciones locales y ayuden a proteger su patrimonio común.

El presente ensayo destaca los elementos clave que influyen en la lucha del Ejido de Tila por la dignidad ejidal y el reconocimiento de sus derechos sobre la tierra. La propiedad social, la función del RAN y las reformas neoliberales han jugado roles cruciales en la evolución de los ejidos y en su enfrentamiento con el mercado.

Propiedad Social y Dignidad Ejidal

La propiedad social en México tiene una base histórica que se remonta a la Revolución Mexicana, la cual culminó en la promulgación de la Ley Agraria de 1917, que estableció el ejido como una forma de propiedad colectiva. Esta legislación buscó redistribuir la tierra para asegurar el acceso de las clases campesinas a ella y evitar su concentración en manos de grandes terratenientes (González, 2010). La propiedad ejidal es fundamentalmente colectiva y no se puede vender ni transferir de manera individual, lo que da origen a un modelo de organización social basado en la cooperación y la gestión colectiva de los recursos.

La dignidad ejidal está relacionada a la auténtica organización comunitaria y el derecho de la comunidad a administrar sus tierras sin injerencias externas. Para los ejidatarios, la tierra no es solo un bien económico, sino también un símbolo de su identidad y su autonomía. De tal forma que la defensa de dicha dignidad ejidal se sustenta en mantener una estructura colectiva que valore la unidad por encima de los intereses individuales (Martínez & Ramírez, 2015).

El RAN como institución

El Registro Agrario Nacional (RAN), en el año de 1971, estableció el propósito de dar certeza a los derechos sobre la tierra ejidal a través del registro y certificación de dichos derechos. La misión de este organismo consistió en garantizar que los ejidatarios pudieran acceder a créditos, realizar transacciones de tierras y participar en un marco legal moderno, sin perder el carácter colectivo (González, 2010). No obstante, el proceso de certificación desarrollado por el RAN tuvo consecuencias complejas, aunque facilitó el acceso jurídico a

los ejidatarios y la parcelación de tierras, generó una notable fragmentación social dentro de muchas comunidades rurales.

Las disfunciones reales del RAN incluyen burocracia excesiva, falta de información clara para los ejidatarios y corrupción en el proceso de certificación. Son estas fallas las que han producido una creciente desconfianza en las comunidades rurales. Así lo señalan Martínez y Ramírez (2015), “la institucionalidad del RAN, aunque diseñada para facilitar la regularización, ha generado tensiones al intentar imponer un modelo de propiedad individual sobre formas colectivas profundamente arraigadas en la cultura campesina”. En el Ejido de Tila, esta tensión ha sido palpable, pues muchos ejidatarios se resisten a perder el control colectivo sobre sus tierras.

Impacto de las Reformas Neoliberales

Las reformas neoliberales implementadas en México a partir de los años noventa han alterado sustancialmente el sistema agrario del país. El PROCEDE (Programa de Certificación de Derechos Ejidales), lanzado en 1993, fue una de las medidas más emblemáticas de estas reformas. Su objetivo era regularizar las tierras ejidales, permitir su certificación y facilitar su acceso al mercado (Registro Agrario Nacional, 2020). Sin embargo, el impacto de esta reforma ha sido profundamente controvertido. La promoción de la parcelación ha transformado los ejidos en unidades de propiedad individual, lo que ha desestabilizado la solidaridad comunitaria dentro de las comunidades (González, 2010).

A pesar de los beneficios que el PROCEDE promete, como el acceso a créditos y la formalización de las tierras, muchos ejidos han enfrentado problemas de desigualdad. En numerosos casos, las tierras que fueron distribuidas entre los ejidatarios se han vuelto objeto de comercialización, lo que ha dado lugar a despojos y la creación de nuevas formas de exclusión social. González (2010), señala que la introducción del mercado en el campo mexicano no ha logrado mejorar la vida de los campesinos; por el contrario, ha generado las desigualdades económicas y sociales. Desde esta perspectiva se cuestionan las reformas neoliberales que plantean modernizar el campo, porque han debilitado la estructura comunitaria y la solidaridad en la vida ejidal.

Los Ejidos

La discusión sobre los ejidos no puede limitarse únicamente a las reformas neoliberales; también es importante reconocer las alternativas comunitarias que los propios ejidatarios han construido frente al desarrollo impuesto por dichas políticas. Cabe destacar que los ejidos, a pesar de las presiones externas, han sostenido formas de organización basadas en la cooperación y en la gestión colectiva de los recursos. Estos modelos se fundamentan en una visión comunitaria que se aleja de la lógica del mercado y da prioridad al bienestar colectivo por encima del interés individual (Martínez & Ramírez, 2015).

En el caso del Ejido de Tila, los ejidatarios han luchado contra las políticas de parcelación, defendiendo su derecho a convivir y trabajar de manera colectiva. De este modo, han mantenido su autonomía frente a un modelo de desarrollo que ha impulsado la concentración de la propiedad y el despojo de las tierras comunales. Por ello, las respuestas comunitarias ante las reformas neoliberales no solo se centran en conservar la tierra, sino que buscan cohesionar las formas de organización que respeten la identidad colectiva y que impulsen una economía sustentable.

De acuerdo con Martínez y Ramírez (2015), la resistencia de los ejidos por conservar su forma grupal de organizarse y su propia manera de desarrollarse representa un evidente rechazo hacia las políticas neoliberales y las tendencias individuales que busca desaparecer la propiedad colectiva. Por ello, esta afirmación resalta cómo los ejidos, en su lucha, están demandando un modelo distinto al desarrollo impuesto, buscando construir una ruta que enfrente al modelo económico dominante, reforzando su autonomía y su dignidad frente a un sistema que ha provocado el despojo de tierras.

DESARROLLO

El conflicto agrario en el ejido de Tila, Jalisco, va más allá de ser una disputa sobre tierras; es una defensa por conservar una forma de vida comunitaria. Este enfrentamiento refleja cómo el Estado mexicano, a través del RAN y el programa PROCEDA, ha buscado cambiar al ejido, alejándolo de su función principal de repartir tierras de una manera comunitaria para empujarlo hacia el desarrollo de un modelo que permita la privatización y mercantilización

del territorio. Sin duda este cambio afecta a la propiedad y a la identidad de quienes viven en la comunidad.

La parcelación y certificación de tierras, lejos de resolver los problemas agrarios, están fracturado las estructuras colectivas de gobernanza dentro de las comunidades ejidales. Ello ha afectado el sentido de solidaridad y la cohesión social que existía en los ejidos. En Tila, como en muchos otros ejidos, la resistencia a estas políticas refleja una crisis profunda de identidad y autonomía: los ejidatarios luchan no solo por la propiedad de la tierra, sino por el reconocimiento de su derecho a organizarse colectivamente como un derecho cultural, social y político.

El modelo agrario mexicano no es único, y compararlo con otros sistemas agrarios y movimientos sociales emergentes ayuda a entender mejor las complejidades de la situación. En muchos países de América Latina, como Bolivia y Ecuador, existen movimientos indígenas y campesinos que han defendido la propiedad colectiva y han promovido alternativas a la privatización de la tierra, impulsando la creación de políticas públicas que refuerzan los derechos colectivos sobre la tierra, como el *Buen Vivir* en Ecuador, que promueve una visión del desarrollo que respeta las formas tradicionales de organización social y el uso sostenible del territorio.

En México, el cambio de paradigma en las políticas agrarias, particularmente a partir de la Ley Agraria de 1992, representó un giro hacia la privatización de tierras ejidales bajo la premisa de la "seguridad jurídica". Sin embargo, como lo señala la literatura sobre neoliberalismo en América Latina, la privatización de la tierra no sólo despoja a las comunidades de su autonomía, sino que las hace más vulnerables a los intereses del mercado global (De Janvry & Sadoulet, 2001).

Comparativamente, los ejidos de México han experimentado un proceso similar al de otros movimientos agrarios, como Bolivia y Ecuador, donde la autonomía y la identidad comunitaria se ven amenazadas por políticas neoliberales que favorecen la mercantilización de los territorios y la privatización de los recursos naturales. En lugares como Zapotlán el Grande, Jalisco, históricamente caracterizada por su agricultura de subsistencia y cooperativa, se han realizado esfuerzos por mantener la propiedad comunal sobre los terrenos más productivos y preservar áreas de uso colectivo, como pastizales, bosques y reservas hídricas. Los ejidatarios de este municipio han logrado negociar con el Estado utilizando

mecanismos como el RAN y el PROCEDE sin perder el control sobre sus tierras y respetando las estructuras colectivas de gobernanza. En enero de 2025, el delegado estatal de Jalisco, junto con la presidenta municipal, entregaron 40 títulos de propiedad a familias ejidatarias de Zapotlán el Grande, (Gobierno Municipal de Zapotlán el Grande, 2025).

Podemos destacar que la acción anterior refleja un esfuerzo por regularizar la tenencia de la tierra sin comprometer la estructura colectiva del ejido. Son este tipo de acuerdos que demuestra que, aunque la privatización es un proceso dominante, es posible articular alternativas que respeten las dinámicas comunitarias.

En la teoría del desarrollo rural, resulta claro que el modelo neoliberal aplicado en México no ha logrado reducir la pobreza y mucho menos garantizar la justicia social en las comunidades rurales. Tal como lo afirma Amartya Sen (1999), el desarrollo debe orientarse al bienestar humano, no solo enfocarse al crecimiento económico. Desde esta mirada, la dignidad ejidal debe comprenderse como el derecho a decidir sobre el propio destino, en lugar de considerar la tierra únicamente como un recurso económico. Es así como las políticas públicas agrarias deben ser replanteadas para proteger y promover los derechos colectivos de las comunidades ejidales, respetando su autonomía y cultura.

Desde un enfoque marxista, el control sobre la tierra y los recursos constituye un elemento central en la resistencia de clases. Karl Marx (1867) señala que las estructuras de propiedad son fundamentales en la organización de las relaciones de poder dentro de cualquier sociedad. De esta forma, las reformas neoliberales aplicadas al sistema ejidal buscan convertir la tierra en una mercancía, facilitando que los actores con mayor poder económico y político ejerzan dominio sobre ella y, en consecuencia, sobre las propias comunidades ejidales. La privatización de las tierras ejidales, como parte de esta lógica neoliberal, puede comprenderse como una estrategia de despojo que debilita considerablemente la autonomía de los ejidos y disipa las formas tradicionales de organización y resistencia que históricamente ha representado a los ejidatarios.

Por otro lado, el sociólogo y politólogo estadounidense Robert Putnam (2000) introduce el concepto de *capital social*, entendido como el conjunto de redes de relaciones, confianza y cooperación que mantienen a la comunidad con un vínculo de solidaridad. En los ejidos, como el de Tila, estas redes sociales y las estructuras de gobernanza colectiva juegan un papel indispensable en el bienestar y la estabilidad de la comunidad. Es importante

destacar que la ruptura que provoca el PROCEDURE debilita estas relaciones estructurales, afectando la integración social que es fundamental para el desarrollo rural. Como dice Putnam, “los lazos de confianza y solidaridad son fundamentales para construir una comunidad capaz de enfrentar los desafíos del desarrollo” (Putnam, 1993, p. 167).

CONCLUSIONES

El conflicto agrario en Tila, Jalisco, evidencia una disputa mucho más profunda que la simple propiedad de la tierra; refleja una lucha por preservar un modelo de vida comunitario cuyo eje central es la defensa de la autonomía, identidad y gobernanza colectiva frente a las políticas neoliberales impuestas desde el Estado.

Es importante precisar que la parcelación y la certificación de tierras a través del PROCEDURE no solo han generado una ruptura física del territorio, sino que también ha desarticulado las redes de solidaridad y la cohesión social que históricamente ha distinguido a los ejidatarios, afectando de manera considerable la unidad social que sostiene las relaciones y la organización de la comunidad.

Este proceso de privatización, fundamentado en la idea de "seguridad jurídica", ha resultado en un despojo no solo físico, sino también simbólico, al despojar a las comunidades ejidales de su autonomía, su identidad y su capacidad de organización colectiva. Sin embargo, el caso del ejido de Tila resalta la resistencia activa a estas políticas y muestra que la relación con la tierra es mucho más que una transacción económica; es un vínculo profundo de herencia, deber y dignidad que los ejidatarios de Tila defienden con firmeza.

En un análisis comparativo, los procesos de privatización en México no son fenómenos únicos. En otros países, como Bolivia y Ecuador, los movimientos sociales han logrado defender la propiedad colectiva y plantear nuevas alternativas al modelo neoliberal, impulsando un enfoque que respete como a los derechos colectivos sobre la tierra como también las formas tradicionales de organización. Esto demuestra que, a pesar de las presiones del neoliberalismo, es posible negociar alternativas que respeten las dinámicas comunitarias y promuevan un desarrollo que valore el bienestar humano por encima del crecimiento económico.

Desde una mirada teórica, es relevante comprender que la dignidad ejidal no solo es un tema de propiedad, sino también el derecho a decidir sobre el propio destino y a vivir de

acuerdo con los valores de autonomía y resistencia al despojo. Así, las políticas públicas agrarias deben ser replanteadas para promover los derechos colectivos y respetar las particularidades culturales y organizativas de cada comunidad. El análisis de este conflicto debe articularse con las teorías del desarrollo rural, reconociendo que el bienestar humano no se puede reducir al crecimiento económico, ya que debe centrarse en la justicia social y en la dignidad de los pueblos que habitan el territorio.

Este análisis, además de evidenciar las críticas al sistema agrario neoliberal, resalta la importancia de la gobernanza colectiva y la necesidad de diseñar políticas públicas que vayan más allá de la lógica de la privatización y la mercantilización de la tierra. Solo mediante el reconocimiento y fortalecimiento de la autonomía de las comunidades rurales será posible construir un modelo de desarrollo verdaderamente justo y sostenible.

Adoptar un enfoque inclusivo conlleva no imponer soluciones externas, sino partir del respeto a las tradiciones, los estilos de vida y las formas de organización social de los ejidos y comunidades agrarias. Estas comunidades no representan únicamente espacios agrícolas, sino territorios con vida, con una identidad colectiva, sabidurías heredadas y estructuras autónomas de gestión.

Pasar por alto esta realidad favorece la continuidad de modelos de desarrollo excluyentes y desiguales. En cambio, al escuchar, incluir y reconocer la voz de quienes viven en el campo, se abre la posibilidad de construir un futuro más equitativo para todos, donde el desarrollo reafirme la dignidad, la justicia y la sostenibilidad, y rechace el despojo.

REFERENCIAS

De Janvry, A., & Sadoulet, E. (2001). *La privatización de la tierra en América Latina: Un análisis crítico de la reforma agraria neoliberal en México*. Siglo XXI Editores.

Gobierno Municipal de Zapotlán el Grande. (2025, enero 15). *Entrega de títulos de propiedad a familias ejidatarias*.

<https://www.ciudadguzman.gob.mx/Noticia.aspx?id=50fa707a-a596-46ba-9fdf-7bcaa61da990>

González, A. (2010). *Historia de la reforma agraria en México*. Fondo de Cultura Económica.

- Gudynas, E. (2011). *Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo*. América Latina en Movimiento.
- Martínez, J., & Ramírez, L. (2015). Ejidos y resistencias: Un análisis del PROCEDER en las comunidades rurales. *Revista de Estudios Agrarios*, 22(4), 45–67.
- Marx, K. (1867/2008). *El capital: Crítica de la economía política. Tomo I* (P. Scaron, Trad.). Siglo XXI Editores.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Registro Agrario Nacional. (2020). *Informe sobre la certificación de derechos ejidales en México*. <https://www.ran.gob.mx>.
- Sen, A. (1999). *Desarrollo humano y justicia social*. Fondo de Cultura Económica.
- Registro Agrario Nacional. (2020). *Informe sobre la certificación de derechos ejidales en México*. Recuperado de www.ran.gob.mx.
- Robles, H. (2013). *El fin del ejido colectivo y la privatización agraria en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Walsh, C. (2010). Development as Buen Vivir: Institutional arrangements and (de)colonial entanglements. *Development*, 53(1), 15–21. <https://doi.org/10.1057/dev.2009.93>

Neurodivergencia en la Educación Superior: El Papel de la Autoeficacia y la Regulación Emocional

Neurodivergence in higher education: the role of self-efficacy and emotional regulation

Neurodiversidade no ensino superior: o papel da autoeficácia e da regulação emocional

Itzeel Geovana Ruiz Galván¹, Juan José Holguín Bernal²

Recibido: 25 de mayo de 2025.

Aceptado: 14 de septiembre de 2025.

Para citar este artículo:

Ruiz, I. G. & Holguin, J. J. (2025). Neurodivergencia en la educación superior: el papel de la autoeficacia y la regulación emocional. *Synergia. Revista Multidisciplinaria*, 1(2). 77-101.
<https://doi.org/10.32870/synergia.v1i2.17>

¹ Licenciatura en Psicología (Instituto Universitario Carl Rogers campus Pachuca) Maestría en Intervención y Evaluación Neuropsicológica (Instituto de Posgrado en Psicoterapia Cognitivo Conductual). Especialista en evaluación e intervención neuropsicológica en trastornos del neurodesarrollo. Maestrante en Desarrollo Humano, Educación e Interculturalidad del Centro Universitario del Sur.

 itzeel.ruiz9108@alumnos.udg.mx  <https://orcid.org/0009-0000-6949-2312>

² Licenciatura en Mercadotecnia y Comunicación y Maestría en Administración Empresarial (Tecnológico de Monterrey) Maestría en Educación. (Universidad Tecmilenio). Profesor de Cátedra en el Tecnológico de Monterrey Campus Guadalajara. Doctorante en Desarrollo Humano, Educación e Interculturalidad del Centro Universitario del Sur.

 juan.holguin2936@alumnos.udg.mx  <https://orcid.org/0009-0004-7038-8079>

 **Autor de correspondencia:** itzeel.ruiz9108@alumnos.udg.mx

RESUMEN

Introducción: Este ensayo examina cómo la autoeficacia y la regulación emocional influyen en la trayectoria universitaria de estudiantes neurodivergentes, quienes a menudo enfrentan desafíos académicos y emocionales vinculados a condiciones como el TDAH, el TEA o la dislexia.

Desarrollo: La autoeficacia, entendida como la confianza en las propias capacidades, se relaciona con una mayor motivación, persistencia y uso de estrategias de aprendizaje efectivas. Por su parte, la regulación emocional es clave para manejar la ansiedad, el estrés y la frustración que surgen en contextos de alta exigencia académica. La literatura revisada muestra que ambos factores se encuentran profundamente interconectados: una buena regulación emocional puede fortalecer la percepción de competencia, mientras que una autoeficacia positiva facilita un manejo más adaptativo de las emociones. Sin embargo, los estudiantes neurodivergentes continúan enfrentando barreras institucionales, sociales y pedagógicas que limitan su participación plena y su bienestar. El ensayo propone acciones como ajustes razonables, formación docente, programas de mentoría, tecnologías accesibles y espacios de apoyo emocional. **Conclusiones:** Se concluye que potenciar la autoeficacia y la regulación emocional es fundamental para construir entornos universitarios más inclusivos, equitativos y sensibles a la diversidad neurocognitiva.

Palabras clave: *Neurodivergencia, Educación superior, Estudiantes, Autoeficacia, Regulación emocional.*

ABSTRACT

Introduction: This essay examines how self-efficacy and emotional regulation influence the university trajectory of neurodivergent students, who often face academic and emotional challenges linked to conditions such as ADHD, ASD, or dyslexia. **Development:** Self-efficacy, understood as confidence in one's own abilities, is related to greater motivation, persistence, and use of effective learning strategies. Emotional regulation, on the other hand, is key to managing anxiety, stress, and frustration that arise in highly demanding academic contexts. The literature reviewed shows that both factors are deeply interconnected: good emotional regulation can strengthen the perception of competence, while positive self-efficacy facilitates more adaptive emotion management. However, neurodivergent students continue to face institutional, social, and pedagogical barriers that limit their full participation and well-being. The essay proposes actions such as reasonable accommodations, teacher training, mentoring programs, accessible technologies, and emotional support spaces. **Conclusion:** It concludes that enhancing self-efficacy and emotional regulation is essential for building more inclusive, equitable, and neurocognitively diverse university environments.

Key Words: *Neurodivergence, Higher education, Students, Self-Efficacy, Emotional regulation.*

RESUMO

Introdução: Este ensaio analisa como a autoeficácia e a regulação emocional influenciam o percurso universitário de estudantes neurodivergentes, que frequentemente enfrentam desafios académicos e emocionais associados a condições como o TDAH, o TEA ou a dislexia. **Desenvolvimento:** A autoeficácia, entendida como a confiança nas próprias capacidades, está relacionada com uma maior motivação, persistência e utilização de estratégias de aprendizagem eficazes. Por seu lado, a regulação emocional é fundamental para gerir a ansiedade, o stress e a frustração que surgem em contextos de elevada exigência académica. A literatura analisada mostra que ambos os fatores estão profundamente interligados: uma boa regulação emocional pode reforçar a perceção de competência, enquanto uma autoeficácia positiva facilita uma gestão mais adaptativa das emoções. No entanto, os estudantes neurodivergentes continuam a enfrentar barreiras institucionais, sociais e pedagógicas que limitam a sua plena participação e o seu bem-estar. O ensaio propõe ações como adaptações razoáveis, formação de docentes, programas de mentoria, tecnologias acessíveis e espaços de apoio emocional. **Conclusões:** Conclui-se que potenciar a autoeficácia e a regulação emocional é fundamental para construir ambientes universitários mais inclusivos, equitativos e sensíveis à diversidade neurocognitiva.

Palavras-chave: *Neurodiversidade, Ensino superior, Estudantes, Autoeficácia, Regulação emocional.*

INTRODUCCIÓN

La neurodivergencia en la educación superior ha tomado una creciente relevancia en las discusiones académicas, debido al auge en investigaciones alrededor de la multiplicidad de perfiles cognitivos entre estudiantes universitarios (Clouder et al., 2020). Este nivel educativo en particular enfrenta actualmente el desafío de adoptar enfoques más inclusivos que garanticen el acceso, la equidad y el éxito académico de quienes presentan neurodivergencia, una manifestación de la diversidad humana que requiere acompañamiento especial, a través de la implementación de políticas y prácticas educativas inclusivas (Loredo & Guerrero, 2025).

La neurodivergencia implica una variación en los procesos neurológicos, cognitivos y del neurodesarrollo humano (de San Miguel, 2024). Esto cobra especial importancia, pues algunas de las condiciones más frecuentemente identificadas (Araya et al., 2024), como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y la Dislexia, pueden involucrar afectaciones que comprometen la capacidad de los estudiantes para regular sus emociones y afrontar el desafío académico (Salazar & Lingán, 2025).

Los estudiantes neurodivergentes a su vez pueden presentar complicaciones relacionadas al ámbito académico, en variables como su sentido de autoeficacia o el estado de regulación emocional (Buckley et al., 2024). Dichos factores han sido identificados como fundamentales para el éxito académico y el bienestar psicológico estudiantil (Jimeno & López, 2019; Schoeps, 2022). La autoeficacia se refiere a la percepción de la propia capacidad para enfrentar y superar desafíos (Bandura, 1977).

Por otro lado, diversos estudios han evidenciado que una mayor capacidad para regular las emociones mejora la motivación intrínseca, y que los estudiantes con mayor inteligencia emocional, tienden a responder mejor frente a situaciones de estrés académico (Gaibor-Coloma et al., 2025). En contraste, una alta desregulación emocional puede afectar negativamente en la satisfacción y desempeño académico de los estudiantes universitarios (López & Hernández, 2023).

En este sentido, para estudiantes neurodivergentes, es posible enfrentar mayores dificultades emocionales y académicas. Sin embargo, las estrategias de afrontamiento y la

autorregulación del aprendizaje son clave para mitigar los posibles efectos negativos de la desregulación emocional y favorecer la adaptación académica (Gaeta et al., 2022).

Los estudiantes con TDAH o TEA enfrentan las barreras anteriormente mencionadas, además de otras asociadas al propio entorno académico (Alpízar-Velázquez, 2019). No obstante, se ha encontrado que aquellos estudiantes neurodivergentes con mayores niveles de autoeficacia tienden a establecer metas más ambiciosas, utilizar estrategias de aprendizaje más efectivas y en general, a superar mejor las adversidades escolares y a persistir ante los desafíos académicos. Esto les permite un mejor manejo de la ansiedad y el estrés afrontando situaciones difíciles con mayor resiliencia (Jacquez, 2022).

La capacidad de gestionar respuestas emocionales frente a situaciones estresantes o desafiantes, o regulación emocional (Maenner et al., 2023), representa otro elemento clave para la adaptación en los entornos universitarios. De acuerdo con Gross (2015), la regulación emocional está implicada en la modulación de la intensidad y duración de las emociones adaptativas respecto a las demandas del entorno. De la misma manera, Lozada y Valencia (2023), evidencian una correlación negativa entre desregulación emocional y autoeficacia, lo que refuerza la pertinencia de considerar ambos constructos de manera conjunta en la investigación educativa.

De este modo, se establece que la interacción entre ambos factores es crítica y constante (Doménech et al., 2024). La capacidad de autoeficacia y la regulación emocional influyen conjuntamente y de manera directa con la correcta o potencial adaptación académica y social de las personas neurodivergentes (Oswald, 2025). Por tanto, el desarrollo de habilidades socioemocionales, se vuelve un tema esencial para la conformación de ambientes de aprendizaje inclusivos y para el diseño de materiales curriculares adecuados (Ramírez et al., 2024). Se ha demostrado que estas habilidades mejoran la calidad del aprendizaje en general, particularmente en estudiantes con discapacidad, quienes logran enfrentar con mayor eficacia las dificultades asociadas a diferencias en el procesamiento emocional y cognitivo (Domínguez-Lara & Fernández-Arata, 2019).

El vínculo entre autoeficacia y regulación emocional se ha documentado con amplitud (Doménech et al., 2024); pero aún existen áreas de oportunidad en cuanto a la exploración específica dentro del contexto de estudiantes universitarios neurodivergentes. Este ensayo tiene por objetivo analizar cómo la autoeficacia y la regulación emocional influyen en la

experiencia de aprendizaje de estudiantes neurodivergentes de nivel superior. Mediante un análisis crítico sustentado en la revisión exhaustiva de fuentes secundarias, se examinan los desafíos específicos que enfrentan, así como las barreras estructurales y sociales que limitan su desarrollo. También se sugieren estrategias y recomendaciones dirigidas a fortalecer estos aspectos en la educación superior y para delinear futuras líneas de investigación.

DESARROLLO

La autoeficacia y su impacto en el aprendizaje de estudiantes neurodivergentes

Según la Teoría de la Autoeficacia de Bandura (1977), la confianza en las propias capacidades incide en la motivación, la persistencia y en el éxito académico. Esta teoría identifica cuatro dimensiones principales que determinan el nivel de autoeficacia de un individuo. En primer lugar, las experiencias de dominio, como logros previos, fortalecen la percepción de competencia y resultan cruciales para enfrentar tareas académicas futuras (Bandura, 1977).

En segundo lugar, la experiencia vicaria, que consiste en observar a otros desempeñarse exitosamente en situaciones similares. Esto aumenta la creencia en la propia capacidad, ya que el autor sostiene que al observar a otros ejecutar modelos competentes, aumenta de igual manera la autoeficacia.

La tercera dimensión es la persuasión social, ya que los comentarios positivos y el apoyo motivacional de profesores y compañeros contribuyen a fortalecer la percepción de eficacia personal. Finalmente, el estado fisiológico y emocional, como un manejo adecuado del estrés y la ansiedad, tienen un papel esencial en el mantenimiento de una autoeficacia positiva (Bandura, 1977).

En esta línea, investigaciones recientes confirman que la autoeficacia académica se asocia con un mayor compromiso en las actividades de aprendizaje, y con la disminución de conductas que afectan el rendimiento, como la procrastinación (Zumárraga-Espinoza & Cevallos-Pozo, 2022). Al mismo tiempo, la autoeficacia puede verse afectada por experiencias previas de fracaso, falta de adecuaciones académicas y de una mala percepción de apoyo institucional (Martínez et al., 2021).

Investigaciones recientes indican que los estudiantes con TDAH y TEA presentan niveles más bajos de autoeficacia académica en promedio, comparado con sus compañeros neurotípicos, afectando en su rendimiento y adaptación (Mansfield Hall, 2024). De este

modo, fortalecer la autoeficacia no solo mejora el rendimiento académico, contribuye al desarrollo emocional y social de estos estudiantes (Suriá & Ortigosa, 2022).

Por último, Rosales-Ronquillo y Hernández-Jacquez (2020), indican que los estudiantes con alta autoeficacia son más propensos a establecer metas ambiciosas, utilizar estrategias de aprendizaje más efectivas y disponer de mejores condiciones para su realización personal y profesional. Por el contrario, aquellos con baja autoeficacia pueden experimentar desmotivación, evitar tareas complejas, mostrar mayores niveles de ansiedad académica y presentar síntomas depresivos (González-Cantero et al., 2020).

En el caso de los estudiantes neurodivergentes, fortalecer el sentido de autoeficacia contribuye no solamente a mejorar su desempeño académico, sino también a promover un desarrollo emocional y social más equilibrado, preparándolos para afrontar con éxito las demandas de la educación superior y de su futura vida profesional (Suriá & Ortigosa, 2022).

El papel de la regulación emocional en estudiantes neurodivergentes

La regulación emocional se define como la capacidad de monitorear y modificar la expresión de una emoción para lograr un comportamiento más adaptativo y orientado a metas. Esta habilidad es fundamental para gestionar emociones frente al estrés, la frustración o la ansiedad, y constituye un componente clave del bienestar estudiantil (Cardona, 2021). Lo anterior permite afrontar actividades académicas o la presión universitaria.

De acuerdo con Gross (2015), la regulación emocional incluye estrategias como la reevaluación cognitiva, la supresión de respuestas emocionales y la modulación de la expresión emocional para adaptarse a distintas circunstancias. A pesar de ello, los estudiantes neurodivergentes pueden experimentar especiales dificultades en este ámbito debido a diferencias en su procesamiento sensorial, en la gestión del estrés y la interpretación de interacciones sociales (Rosales-Ronquillo & Hernández-Jacquez, 2020).

Se ha observado que especialmente los alumnos con TEA pueden tener dificultades para identificar y expresar emociones; mientras que estudiantes con TDAH experimentan respuestas emocionales intensificadas y dificultad para gestionar su frustración (Rodríguez, 2021). La desregulación emocional entonces puede afectar el rendimiento académico de estos estudiantes, pues niveles elevados de ansiedad y estrés interfieren con la memoria de trabajo, la toma de decisiones y la resolución de problemas (Usán & Quílez, 2021). Estas alteraciones

cognitivas dificultan la concentración y el procesamiento de información, entorpeciendo el desempeño académico de los estudiantes.

Sobre esto, Andrés et al. (2020), hablan de que la regulación emocional juega un papel clave en los indicadores de desempeño como las calificaciones. Igualmente entablan cómo emociones equilibradas permiten superar condiciones negativas que pueden emerger en tareas escolares percibidas como demasiado desafiantes, con efecto positivo en la concentración y la productividad académica.

La ausencia de herramientas y estrategias efectivas para manejar las emociones de forma eficiente puede afectar negativamente la percepción de autoeficacia de los estudiantes, disminuyendo su confianza en la capacidad para superar desafíos académicos y profesionales (Domínguez-Lara & Fernández-Arata, 2019). Para contrarrestar esta situación, se han propuesto diversas estrategias orientadas a fortalecer tanto la regulación emocional como la autoeficacia.

Entre ellas están el entrenamiento en Mindfulness (Espada-Chavarria et al., 2023), la terapia de reestructuración cognitiva (López & Hernández, 2023), el apoyo psicoeducativo y el acompañamiento emocional (Ruiz & Villalobos, 2023), así como prácticas de innovación educativa como el *edutainment* y la gamificación (Sheejamol et al., 2025).

En cada una de las intervenciones referidas, se identifica que la regulación emocional representa una habilidad imperativa en la educación superior, particularmente para estudiantes neurodivergentes, quienes suelen enfrentar mayores dificultades en este y otros ámbitos relacionados con su rutina académica y cotidiana. En adición, investigaciones recientes han profundizado la relación entre los conceptos de autorregulación emocional y la autoeficacia académica, mostrando que ambos factores se influyen mutuamente. Así, se confirma el papel central de estas competencias en el logro y la superación de los estudiantes (Huamani et al., 2024).

La interacción entre autoeficacia y regulación emocional

Profundizando en lo ya expuesto sobre la relación entre autoeficacia y regulación emocional, diversos estudios han mostrado que estos constructos mantienen una interacción bidireccional y dinámica, dado que la percepción de competencia influye en la capacidad para gestionar emociones y, a su vez, una regulación emocional efectiva fortalece la creencia

en las propias habilidades para enfrentar desafíos. Este vínculo ha sido documentado por Negrete-Rodríguez y Saucedo (2024), quienes encontraron que la autorregulación emocional incide directamente en el desarrollo de una autoeficacia académica positiva en estudiantes universitarios. En el caso de los estudiantes neurodivergentes, esta interacción cobra especial relevancia pues la falta de estrategias para gestionar el estrés y la ansiedad afecta directamente en su percepción de autoeficacia y rendimiento académico (Domínguez & Fernández, 2019).

Los alumnos con TDAH, por ejemplo, pueden presentar mayores dificultades en la regulación emocional (Alpízar-Velázquez, 2019). Esto se puede manifestar en forma de impulsividad e incapacidad para inhibir respuestas automáticas ante estímulos (Secanell & Núñez, 2019). Según Arias et al. (2022), en contraste las personas con TEA pueden presentar dificultades en la cognición social, lo que impacta su capacidad para reconocer y responder adecuadamente a las emociones propias y ajenas, generando desafíos adicionales en la regulación y el ajuste académico.

Por tal motivo, los programas de intervención basados en estrategias de afrontamiento han evidenciado mejoras significativas en la autoeficacia y la regulación emocional en esta población (López & Hernández, 2023). Programas de tutoría y apoyo psicoeducativo paralelamente han mostrado mejoras significativas en la confianza y el manejo del estrés de estos estudiantes (Ruiz & Villalobos, 2023).

La autoeficacia y la regulación emocional son procesos interdependientes que influyen en el bienestar y éxito académico de los estudiantes neurodivergentes, fortalecer ambos aspectos mediante estrategias de apoyo y desarrollo de habilidades socioemocionales es importante como elemento para buscar garantizar una educación superior más inclusiva y equitativa.

Barreras y retos en la educación superior

Los estudiantes neurodivergentes enfrentan barreras en la educación superior según lo previamente argumentado. Estas pueden agruparse en tres categorías principales: académicas, sociales e institucionales. En el ámbito académico, la falta de formación del personal docente en neurodivergencias puede llevar a la implementación inadecuada de

estrategias pedagógicas que impacten negativamente en el rendimiento de estos estudiantes (Sille & Pardi, 2023).

En el aspecto social, el estigma y la discriminación asociados a las condiciones neurodivergentes que generan asilamiento y dificultan la integración y construcción de relaciones significativas dentro del entorno universitario (Gillespie-Lynch et al., 2021). A nivel institucional, la ausencia de políticas inclusivas y de apoyos adecuados, limita la participación plena de los estudiantes neurodivergentes y su bienestar emocional, y su permanencia en la educación superior se ven amenazados (Victoriano, 2024).

La combinación de estos factores puede dificultar la integración y permanencia de los estudiantes en la educación superior. Como señalan Hamilton y Petty (2023) factores como el deterioro de la salud mental, el peso del “currículo oculto” y la falta de entornos sensorialmente adecuados inciden directamente en la construcción de un sentido de pertenencia y, en consecuencia, afectan tanto el desempeño académico como el bienestar emocional de este grupo.

A menudo, las universidades tampoco cuentan con las estrategias adecuadas para apoyar a estos estudiantes (Borsotti et al., 2024), lo que se asocia con barreras relacionadas con el enfoque educativo tradicional. Según la revisión narrativa de Fierros et al. (2021), numerosos estudiantes neurodivergentes reportan falta de apoyo institucional y experimentan incompreensión respecto a sus necesidades educativas, lo que puede derivar en fracaso académico. Sin embargo, la literatura aún es limitada en ofrecer datos cuantitativos que permitan dimensionar la magnitud de esta problemática en la educación superior y en contextos latinoamericanos.

Los planes de estudio son otra variable por considerar, pues suelen estar diseñados bajo un enfoque rígido y responden a una lógica que no necesariamente contempla la diversidad de estilos de aprendizaje (Moriña, 2017). Este aspecto dificulta la participación plena de estudiantes neurodivergentes en el proceso educativo. En muchos casos, los métodos de enseñanza tradicionales se centran en la memorización y evaluación escrita, lo que puede representar un obstáculo significativo para quienes presentan dificultades en la atención y el procesamiento de la información (Choi & Lee, 2021). Además, la falta de flexibilidad en los plazos de entrega de tareas y evaluaciones genera niveles elevados de estrés, especialmente en estudiantes con TEA o TDAH (Fierros et al., 2021).

Un factor más que contribuye a esta problemática es la insuficiencia de materiales accesibles, tales como textos en formatos alternativos o software de asistencia para estudiantes con dislexia u otras dificultades de lectura y escritura (Shpigelman et al., 2021). En este sentido, los ajustes razonables constituyen medidas individualizadas que buscan garantizar la igualdad de oportunidades de los estudiantes con discapacidad o neurodivergencia en la educación superior (Evans et al., 2023).

Diversos estudios señalan que, aunque los docentes reconocen su importancia, aún existen barreras para implementarlos de manera efectiva, tales como desconocimiento, falta de formación o ausencia de lineamientos institucionales (Perera et al., 2022; Sánchez, 2021). Sin embargo, los ajustes razonables no sustituyen a las estrategias pedagógicas inclusivas, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Tobón et al., 2020). Estos estudiantes pueden ver comprometido su acceso equitativo a la educación superior (Espada-Chavarria et al., 2023).

Además de las barreras académicas, los estudiantes neurodivergentes pueden enfrentar estigmas y prejuicios dentro de la comunidad universitaria. La falta de comprensión sobre la neurodivergencia por parte de docentes, compañeros y personal administrativo puede derivar en actitudes discriminatorias que afectan el bienestar emocional (Fierros et al., 2021). A menudo, las dificultades en la interacción social generan aislamiento, ya que las diferencias en la comunicación y la expresión emocional pueden ser malinterpretadas limitando la participación en actividades académicas y extracurriculares (Rodríguez, 2021).

El miedo al rechazo o la discriminación puede llevar a que muchos estudiantes eviten solicitar adaptaciones académicas o apoyo psicológico, lo que agrava su situación (González-Cantero et al., 2020). Para contrarrestar este problema, es fundamental que las universidades promuevan programas de sensibilización y formación en neurodiversidad dirigidos a toda la comunidad universitaria, fomentando un entorno más empático e inclusivo (Ruiz & Villalobos, 2023).

Las políticas universitarias y la falta de recursos específicos también representan un obstáculo significativo para la inclusión de estudiantes neurodivergentes (Evans et al., 2023). Muchas instituciones de educación superior carecen de programas de apoyo adecuados o de personal capacitado para atender las necesidades de esta población (Shpigelman et al., 2021). A menudo, los estudiantes se enfrentan a la ausencia de protocolos claros para la solicitud y

gestión de adaptaciones académicas, lo que genera incertidumbre y desmotivación (Evans et al., 2023).

Además, la escasez de servicios de apoyo psicológico especializados en neurodivergencia limita la capacidad de respuesta de las universidades ante las necesidades emocionales y académicas de estos estudiantes (Espada-Chavarria et al., 2023). En algunos casos, las instituciones tampoco han invertido en infraestructura accesible, como la creación de espacios tranquilos para estudiantes con hipersensibilidad sensorial, lo que dificulta su permanencia y bienestar dentro del entorno universitario (Billington et al., 2024).

Existen desafíos adicionales que dificultan la integración plena de los estudiantes neurodivergentes en la educación superior. Uno de estos retos es la adaptación a la autonomía universitaria, ya que muchos estudiantes neurodivergentes presentan dificultades en la gestión del tiempo, la organización de tareas y la planificación del estudio cuando no cuentan con un sistema estructurado de apoyo (Moriña, 2017). La transición desde la educación secundaria, donde suelen contar con mayores ajustes y supervisión, a un entorno universitario más autónomo puede representar un desafío significativo que impacta en su bienestar y en su rendimiento académico (Fierros et al., 2021).

Estrategias para mejorar la autoeficacia y la regulación emocional

El fortalecimiento de la autoeficacia y la regulación emocional en estudiantes neurodivergentes es clave para su éxito académico y bienestar psicológico. Para ello, es fundamental la implementación de estrategias pedagógicas, psicoeducativas y de acompañamiento que promuevan un entorno universitario más inclusivo y accesible (Clouder et al., 2020).

A continuación, se presentan algunas estrategias efectivas basadas en evidencia científica y experiencias previas en instituciones educativas. Para garantizar una educación inclusiva, es fundamental que las universidades implementen ajustes razonables, es decir, modificaciones y adaptaciones necesarias para permitir que los estudiantes con discapacidad o neurodivergencia tengan igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia en la educación superior.

Estos ajustes pueden incluir modificaciones en los métodos de enseñanza, evaluaciones diferenciadas, flexibilización en los tiempos de entrega de trabajos y

accesibilidad en los espacios físicos (Moriña, 2017). Deben considerarse bases para la inclusión como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que busca generar entornos de aprendizaje accesibles para todos los estudiantes desde su diseño inicial, sin necesidad de adaptaciones adicionales (Tobón et al., 2020).

Según Moriña (2017), la implementación de estos ajustes no solo facilita la igualdad en el acceso a la educación superior, sino que también contribuye a mejorar la experiencia de aprendizaje y la permanencia de los estudiantes neurodivergentes en el ámbito universitario. Asimismo, los programas de mentoría han demostrado ser una estrategia efectiva para fortalecer la autoeficacia en estudiantes neurodivergentes, debido a que contar con mentores, sean docentes, profesionales o estudiantes avanzados (Ruiz & Villalobos, 2023), permite brindar orientación y apoyo personalizado a los estudiantes durante su proceso académico.

La mentoría fomenta el desarrollo de estrategias de afrontamiento, mejora la planificación académica y brinda herramientas para la toma de decisiones, aspectos fundamentales para el fortalecimiento de la autoeficacia (Aguilera et al., 2024). El acompañamiento académico mediante tutorías especializadas ayuda a los estudiantes neurodivergentes a desarrollar habilidades de organización y autogestión del aprendizaje, disminuyendo la sensación de sobrecarga académica y aumenta la percepción de competencia y control sobre su desempeño (Shpigelman et al. 2021).

La regulación emocional es una habilidad complementaria que puede entrenarse y fortalecerse mediante talleres y programas específicos (Kuk et al., 2021). Estrategias como el mindfulness han mostrado efectos positivos en la reducción del estrés académico y la mejora de la atención en estudiantes universitarios (Espada-Chavarria et al., 2023). Estas prácticas promueven la autorregulación emocional y ayudan a los estudiantes a manejar la ansiedad ante exámenes o situaciones de alta exigencia.

Por otro lado, la reestructuración cognitiva permite modificar patrones de pensamiento negativos que afectan la autoeficacia y la regulación emocional (Reinado et al., 2023). Mediante el entrenamiento de esta técnica, los estudiantes pueden aprender a reformular pensamientos autocríticos y desarrollar una actitud más resiliente ante los desafíos académicos. Los talleres de habilidades socioemocionales también pueden ser útiles para mejorar la interacción social y la adaptación al entorno universitario, en estos espacios, los

estudiantes pueden aprender estrategias para gestionar la frustración, desarrollar habilidades de comunicación asertiva y mejorar su autoestima (Rodríguez, 2021).

El papel del profesorado es en igual medida clave para la construcción de un entorno educativo inclusivo (Cook, 2024). La capacitación en estrategias de enseñanza diferenciada y el reconocimiento de las necesidades de los estudiantes neurodivergentes, puede mejorar significativamente su experiencia académica (Chiqui et al., 2019). La implementación del ya mencionado Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es una de las estrategias más efectivas para diversificar la enseñanza y adaptar los métodos de evaluación a diferentes estilos de aprendizaje (Tobón et al., 2020).

La formación y preparación docente en neurodivergencia también permite a los profesores desarrollar mayor sensibilidad y empatía hacia estos estudiantes, promoviendo un ambiente de aula más comprensivo y libre de estigmas, por lo que debe entenderse que la flexibilidad en la enseñanza, el uso de materiales accesibles y la disposición a realizar ajustes razonables, que son factores que pueden fortalecer la autoeficacia y reducir la ansiedad académica en estudiantes neurodivergentes (Moriña, 2017).

El acceso a servicios de apoyo emocional también debe ser considerado tanto para la permanencia como para el éxito de los estudiantes neurodivergentes en la universidad, por lo que las universidades deben contar con espacios de asesoramiento psicológico que ofrezcan acompañamiento individualizado y estrategias para mejorar la regulación emocional (López & Martínez, 2023). De esta forma las redes de apoyo social también juegan un papel importante en la experiencia universitaria, por lo que la creación de grupos de pares donde los estudiantes neurodivergentes puedan compartir experiencias y recibir apoyo mutuo, contribuye a la construcción de un sentido de pertenencia y comunidad dentro de la universidad (Shpigelman et al., 2021).

Las tecnologías de la información y comunicación, orientadas al apoyo pueden ser aliadas fundamentales en la mejora de la autoeficacia y la regulación emocional en estudiantes neurodivergentes (Chou, 2019). Utilizando herramientas como aplicaciones de organización, software de conversión de texto a voz, lectores de pantalla y plataformas de aprendizaje adaptativo es que se puede facilitar el acceso a la información y mejorar la autonomía en el aprendizaje (Espada-Chavarria et al., 2023).

Se pueden utilizar metodologías y pedagogías alternativas o innovadoras como la gamificación, que ha demostrado tener impacto positivo en estos ámbitos (Ionescu-Corbu et al., 2023). Ante esto, es que las universidades deben fomentar el uso de estas tecnologías que permita garantizar su accesibilidad para todos los estudiantes. Los retos deben considerar el brindar formación sobre su uso, para que los estudiantes neurodivergentes puedan sacar el máximo provecho de estas herramientas en su vida académica.

CONCLUSIONES

La autoeficacia y la regulación emocional son factores esenciales en la experiencia universitaria de los estudiantes neurodivergentes. Esta interacción entre ambos influye directamente en su desempeño académico, su bienestar psicológico y su capacidad de adaptación al contexto educativo.

Como señalan diversos estudios, la habilidad de los estudiantes para regular sus emociones y confiar en sus competencias se vincula estrechamente con una mayor resiliencia frente a los desafíos académicos lo que les permite enfrentar de forma más eficaz las dificultades asociadas a su neurodivergencia y alcanzar un mayor éxito en su formación (Fierros et al., 2021).

Sin embargo, aún persisten múltiples desafíos que limitan el pleno desarrollo de esta población estudiantil, que van desde las barreras estructurales, organizativas, culturales, actitudinales, hasta la falta de estrategias específicas para su apoyo para el aprendizaje y la participación.

Para avanzar hacia una educación superior inclusiva, es fundamental que las instituciones implementen programas de acompañamiento como asesoría académica, tutoría de pares y tutoría de ingreso, trayectoria y egreso, la formación y actualización docente, así como actividades de formación integral y de apoyo para el desarrollo de habilidades socioemocionales.

La evidencia presentada sugiere que fortalecer la autoeficacia y la regulación emocional en estudiantes neurodivergentes, no solo mejora su experiencia universitaria, aprendizaje, participación, autorregulación emocional, optimismo, motivación al aprendizaje y convivencia, sino que también contribuye a una convivencia y al desarrollo de un entorno educativo más equitativo y accesible para todos y todas las estudiantes (Pintrich, 1999).

Investigaciones recientes han demostrado que el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes universitarios mejora su nivel aspiracional y facilita el desarrollo eficiente de sus estrategias de aprendizaje, promoviendo un ambiente educativo más inclusivo y equitativo (Gaeta et al., 2022).

La autoeficacia y la regulación emocional son factores determinantes para el éxito académico y el bienestar de los estudiantes neurodivergentes en la educación superior. La interrelación entre ambos aspectos influye en su capacidad para enfrentar desafíos, gestionar el estrés y desarrollar estrategias de afrontamiento, promoviendo así el fortalecimiento de la autoeficacia a lo largo de su trayectoria universitaria y en su vida personal. Sin embargo, la presencia de barreras académicas, sociales y/o institucionales, dificulta su plena inclusión, lo que subraya la necesidad de adoptar un enfoque educativo incluyente y sensible a la diversidad neurocognitiva.

Para garantizar la equidad en la educación superior, es fundamental que las universidades implementen estrategias concretas para fortalecer la autoeficacia y la regulación emocional, como pueden ser los programas de mentoría, las tutorías personalizadas, el uso de tecnologías accesibles o metodologías como edutainment y gamificación (Chou, 2019). Todas ellas pueden contribuir a que los estudiantes neurodivergentes desarrollen un mayor sentido de competencia y autonomía en su aprendizaje.

De la misma manera, resulta indispensable considerar la actualización, capacitación y formación continua del docente, así como la planeación de ajustes razonables y el fortalecimiento del trabajo colegiado que contribuya a una enseñanza inclusiva orientada a la atención de la neurodiversidad.

Este reto en la creación de los programas de actualización docente resulta clave para generar ambientes de aprendizaje más flexibles y disminuir el estrés docente y las barreras relacionadas con las metodologías utilizadas para la enseñanza, la exclusión, discriminación y estigma, propiciando ambientes de bienestar, seguros y que respondan a las necesidades de todos los estudiantes (Maslach & Leiter 1999).

Es necesario fortalecer redes de apoyo emocional y social en las instituciones de educación superior, en los servicios que brindan a los y las estudiantes, donde puedan

compartir experiencias y recibir acompañamiento especializado, elementos clave para reducir el estrés académico y mejorar la regulación emocional (Kuk et al., 2021).

De igual manera, se considera importante que las instituciones educativas ofrezcan servicios de salud mental accesibles y especializados en neurodivergencia, permitiendo que los estudiantes reciban la orientación adecuada para manejar la ansiedad y la presión académica (Aguilera, et al., 2024).

Por último, la investigación en este campo debe continuar expandiéndose, explorando nuevas metodologías y estrategias que permitan mejorar la experiencia universitaria de los estudiantes neurodivergentes. Es imprescindible que los estudios futuros se enfoquen en evaluar la efectividad de distintas intervenciones y en proponer modelos innovadores que promuevan la equidad educativa. Es solo a través de un compromiso conjunto entre universidades, docentes, estudiantes y formuladores de políticas, como puede ser posible construir una educación para todos (Cook, 2024).

REFERENCIAS

- Aguilera, G., Márquez, C. V., Villaseñor-Cabrera, T. J., & Valadez, M. D. L. D. (2024, August). University experiences of students and graduates with neurodiversity: tools for creating a specialized mentoring program related to working life. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1432930). Frontiers Media SA.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1432930>
- Alpízar-Velázquez, A. (2019). Desregulación emocional en población con TDAH; una aproximación teórica. *Revista costarricense de psicología*, 38(1), 17-36.
<http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v38i01.02>
- Andrés, M. L., Vernucci, S., García Coni, A., Richard's, M. M., Amazzini, M. L., & Paradiso, R. (2020). Regulación emocional y memoria de trabajo en el desempeño académico. *Ciencias Psicológicas*, 14(2). <https://doi.org/10.22235/cp.v14i2.2284>
- Araya, E. O. L., Flores, A. A. O., Paredes, E. M. P., & Escobar, H. G. R. (2024). Inclusión de los estudiantes neurodivergentes en Educación Superior, una mirada desde la

- perspectiva de docentes y estudiantes. *Ciencia y Educación*, 5(10), 149-157.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14046940>
- Arias, E. M. L., López, L. T., & Valencia, J. B. Z. (2022). Trastorno del espectro autista y cognición social: un estudio de revisión. *Psicoespacios: Revista virtual de la Institución Universitaria de Envigado*, 16(29), 1-20.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8900003>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Billington, J., Loucas, T., & Knott, F. (2024). “I liked school, but school didn’t like me”: Autistic young adults’ reflections on their mainstream primary school experiences. *Neurodiversity*, 2, <https://doi.org/10.1177/27546330241310174>
- Borsotti, V., Begel, A., & Bjørn, P. (2024). Neurodiversity and the accessible university: Exploring organizational barriers, access labor and opportunities for change. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 8(CSCW1), 1-27. <https://doi.org/10.1145/3641011>
- Buckley, E., Sideropoulos, V., Pellicano, E., & Remington, A. (2024). Higher levels of neurodivergent traits associated with lower levels of self-efficacy and wellbeing for performing arts students. *Neurodiversity*, 2, <https://doi.org/10.1177/27546330241245354>
- Cardona, E. Y. B. (2021). Estrés, regulación cognitivo-emocional, adaptación y salud en universitarios colombianos. *Praxis & Saber*, 12(30), 1-16.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n30.2021.11534>
- Chiqui, Y. M. H., & Ureta, R. S. M. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5(2).
<https://doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>

- Choi, S. E., & Lee, S. (2021). Applying constructivism in neurodiverse classrooms. *Review of Educational Theory*, 4(4), 6-11. https://past.the-iyrc.org/uploads/1/2/9/7/129787256/iyrc2021f_23f.pdf
- Chou, Y. K. (2019). *Actionable gamification: Beyond points, badges, and leaderboards*. Packt Publishing Ltd.
- Clouder, L., Karakus, M., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., Fierros, G. A., & Rojo, P. (2020). Neurodiversity in higher education: a narrative synthesis. *Higher Education*, 80(4), 757-778. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-020-00513-6>
- Cook, A. (2024). Conceptualisations of neurodiversity and barriers to inclusive pedagogy in schools: A perspective article. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(3), 627-636. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12656>
- de San Miguel, J. A. S. R. (2024). Neurodiversidad y salud mental: Entendiendo derechos y diversidad. *Revista del Instituto Politécnico Nacional. Conversus*, 168, 22-25. <https://publuu.com/flip-book/643978/1694529/page/2>
- Doménech, P., Tur-Porcar, A. M., & Mestre-Escrivá, V. (2024). Emotion regulation and self-efficacy: The mediating role of emotional stability and extraversion in adolescence. *Behavioral Sciences*, 14(3), 206. <https://doi.org/10.3390/bs14030206>
- Dominguez-Lara, S., & Fernández-Arata, M. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de Psicología de una universidad de Lima. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e32.2014>
- Espada-Chavarria, R., González-Montesino, R. H., López-Bastías, J. L., & Díaz-Vega, M. (2023). Universal design for learning and instruction: Effective strategies for inclusive higher education. *Education Sciences*, 13(6), 620. <https://doi.org/10.3390/educsci13060620>
- Evans, D., Granson, M., Langford, D., & Hirsch, S. (2023). Autism spectrum disorder: Reconceptualising support for neurodiverse students in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 45(2), 243-257. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2023.2180168>

- Fierros, G. A., Clouder, L., Karakus, M., Alvarado, I.U., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., & Rojo, P. (2021). Neurodiversidad en la Educación Superior: la experiencia de los estudiantes. *Revista de la educación superior*, 50(200), 129-151.
<https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1893>
- Gaeta, M. L., Rodríguez, M. D. S., Gaeta, L., Malpica, O. M., & Camacho, K. G. (2023). Emociones, afrontamiento y autorregulación del aprendizaje en universitarios: influencia de características sociodemográficas durante la pandemia por COVID-19. *Psicumex*, 13. 1–32. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.492>
- Gaibor-Coloma, M. A., Barragan-Garcia, P. E., García-Monar, K. R., & Arboleda-Mora, R. P. (2025). Inteligencia emocional y la motivación en el aprendizaje. *ASCE MAGAZINE*, 4(2), 503–524. <https://doi.org/10.70577/ASCE/503.524/2025>
- Gillespie-Lynch, K., Daou, N., Obeid, R., Reardon, S., Khan, S., & Goldknopf, E. J. (2021). What contributes to stigma towards autistic university students and students with other diagnoses?. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(2), 459-475. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-020-04556-7>
- González-Cantero, J. O., Morón-Vera, J. Á., González-Becerra, V. H., Abundis-Gutiérrez, A., & Macías-Espinoza, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 10(2), 95-113.
<https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.353>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Hamilton, L. G., & Petty, S. (2023). Compassionate pedagogy for neurodiversity in higher education: A conceptual analysis. *Frontiers in psychology*, 14, 1093290.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1093290>
- Huamani, R. E., Palacios, J. P., & Quintana, R. N. (2024). Autoeficacia académica y autorregulación emocional en la educación superior. *Revista Ecuatoriana De Psicología*, 7(17), 39–49. <https://doi.org/10.33996/repai.v7i17.108>

- Ionescu-Corbu, A., Andreea, U. R. S. U., & Cramariuc, G. (2023). Exploring Associations Between Self-Efficacy, Work Engagement And Behavioral Intention To Use Gamification. *International Journal Of Social And Educational Innovation (Ijseiro)*, 288-296. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1319780>
- Jacquez, L. F. H. (2022). Evolución del nivel de autoeficacia académica percibida en estudiantes universitarios mexicanos del medio rural. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 7, e13450-e13450. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e13450>
- Jimeno, A. P., & López, S. C. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de psicología*, 36(1), 74-83. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243058940007.pdf>
- Kuk, A., Guskowska, M., & Gala-Kwiatkowska, A. (2021). Changes in emotional intelligence of university students participating in psychological workshops and their predictors. *Current Psychology*, 40(4), 1864-1871. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-018-0115-1>
- López, A. R., & Martínez, M. L. (2023). Educación superior en México inclusiva y sustentable: la construcción de la esperanza de un mejor mañana. *Universita Ciencia*, 11(30), 122-135. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7843334>
- López, J. D. C., & Hernández, V. F. F. (2023). La autoestima y su relación con la autoeficacia en estudiantes universitarios: Self-esteem and its relationship with self-efficacy in university students. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 1299-1311. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.339>
- Loredo, S. E. S., & Guerrero, L. V. L. (2025). Neurodiversidad e Inclusión en la Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(1), 445-452. <https://doi.org/10.70625/rlce/135>
- Lozada, A., & Valencia, M. C. (2024). Desregulación Emocional y su Relación con la Autoeficacia en Adolescentes. *Tesla Revista Científica*, 4(1). <https://doi.org/10.55204/trc.v4i1.e262>

- Maenner, M. J. Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Fitzgerald, R. T., Furnier, S. M., Hughes, M. M., Ladd-Acosta, C. M., McArthur, D., Pas, E. T., Salinas, A., Vehorn, A., Williams, S., Esler, A., Grzybowski, A., Hall-Lande, J., ... Shaw, K. A. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2018. *MMWR. Surveillance Summaries*, 70.
<http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7011a1>
- Mansfield Hall. (2024). *Construyendo resiliencia emocional en la universidad: 3 lecciones poderosas para estudiantes neurodivergentes*. Mansfield Hall.
<https://mansfieldhall.org/2024/02/15/building-emotional-resilience-in-college-3-powerful-lessons-for-neurodivergent-students/>
- Martínez, Á. M., Jurado, M. del M. M., & Márquez, M. del M. S. (2021). *Perspectivas y Análisis de la Salud para la mejora del bienestar*. ESIC.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 295–303). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.021>
- Moriña, A. (2019). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *Postsecondary educational opportunities for students with special education needs*, 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Negrete-Rodríguez, O. y Saucedo, C. (2024). ¿Cómo regulan sus emociones estudiantes universitarias a distancia para fomentar una autoeficacia positiva? *Revista de Divulgación Crisis y Retos en la Familia y Pareja*, 6(2). 16-20.
<https://doi.org/10.22402/j.rdcfrp.unam.6.2.2024.584.16-20>
- Oswald, E. (2025). Psychology Across the Spectrum: Self-Regulation and Emotional Control in Autism Spectrum Disorder. *Celebrating Scholarship and Creativity Day (2018-)*. 309.
https://digitalcommons.csbsju.edu/ur_cscday/309

- Perera, V. H., Melero, N., & Moriña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad: Percepciones del profesorado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(93), 433-454. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662022000200433&script=sci_arttext_plus&tlng=es
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, 31(6), 459-470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Ramírez, M., Loyola, J., & Ulloa, M. L. (2024). *Regulación emocional de estudiantes NEEP: perspectivas de madres, padres, apoderados, docentes y asistentes de la educación en primer año básico* (Doctoral dissertation, Universidad del Desarrollo. Facultad de Psicología). <https://repositorio.udd.cl/server/api/core/bitstreams/ef983654-4a38-4463-9f89-e8aabb0a0fcf/content>
- Reinado, K. V., García, M. E., Macías, V. M., & Plana, Y. (2023). Factores determinantes en la permanencia educativa de estudiantes con discapacidad. *RECIAMUC*, 8(2), 827-835. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.\(2\).abril.2024.827-835](https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(2).abril.2024.827-835)
- Rodríguez, M. Z. (2021). Principios básicos y fundamentos de la inclusión educativa. El caso de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(2), 291-298. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v2.2235>
- Rosales-Ronquillo, C. A., & Hernández-Jáquez, L. F. (2020). Autoeficacia académica y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de nutrición. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 139-155. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-3.7>
- Salazar, M. C., & Lingán, R. C. (2025). Educación física emocional para la neurodiversidad en el contexto de la educación inclusiva. *Revista InveCom*, 5(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.12738395>

- Sánchez, M. N. (2021). Ajustes razonables en la universidad. Creencias, prácticas y dificultades para llevarlos a cabo desde la voz de docentes inclusivos. *Revista De Fomento Social*, (299), 60–89. <https://doi.org/10.32418/rfs.2021.299.4581>
- Schoeps, K. (2022). Impacto de la regulación emocional y los síntomas emocionales sobre el bienestar en la adolescencia. *Know and share psychology*, 3(3), 119-140. <https://doi.org/10.25115/kasp.v3i3.7060>
- Secanell, I. L., & Nuñez, S. P. (2019). Mindfulness y el Abordaje del TDAH en el Contexto Educativo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(1), 175-188. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000100011>
- Sheejamol, P. T., Chacko, A. M., & Kumar, S. M. (2025). Beyond the One-Size-Fits-All: A Systematic Review of Personalized and Gamified e-Learning for Neurodivergent Learners. *Electronic Journal of e-Learning*, 23(3), 101-119. <https://doi.org/10.34190/ejel.23.3.4051>
- Shpigelman, C. N., Mor, S., Sachs, D., & Schreuer, N. (2022). Supporting the development of students with disabilities in higher education: Access, stigma, identity, and power. *Studies in Higher Education*, 47(9), 1776-1791. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1960303>
- Sille, I. E., & Pardi, H. M. (2023). Hacia una educación superior verdaderamente inclusiva: Obstáculos y perspectivas para la participación de las personas con discapacidad con énfasis en personas neurodivergentes. IV Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública (La Plata, 26 al 30 de septiembre de 2022). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/145551>
- Suriá, R., & Ortigosa, J. M. (2022). Perfiles de estilos de afrontamiento y relación con el rendimiento académico de estudiantes universitarios con discapacidad. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 30(3), 727–742. <https://doi.org/10.51668/bp.8322308s>
- Tobón, I. C., & Cuesta, L. M. (2020). Diseño universal de aprendizaje y currículo. *Sophia*, 16(2), 166-182. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.957>

- Usán, P., & Quílez, A. (2021). Emotional regulation and academic performance in the academic context: The mediating role of self-efficacy in secondary education students. *International journal of environmental research and public health*, 18(11), 5715. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115715>
- Victoriano, E. (2024). Participación de jóvenes con discapacidad y neurodivergentes en centros de formación técnica profesional: el caso de cuatro instituciones chilenas. *Calidad en la educación*, (60), 62-97. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n60.1449>
- Zumárraga-Espinosa, M., & Cevallos-Pozo, G. (2022). Autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ecuador. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 17(2), 277-290. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.08>

<https://doi.org/10.32870/synergia.v1i2>

El Amor en Contextos Interculturales: Encuentro y tensiones entre distintas formas de amar

Love in Intercultural Contexts: Encounters and tensions between different ways of loving

O amor em contextos interculturais: encontros e tensões entre diferentes formas de amar

Miroslava Juárez Ortega¹

Recibido: 05 de noviembre de 2025.

Aceptado: 08 de diciembre de 2025.

Para citar este artículo:

Juárez, M. (2025). El Amor en Contextos Interculturales: Encuentros y tensiones entre distintas formas de amar. *Synergia. Revista Multidisciplinaria*, 1(2). 102-113.
<https://doi.org/10.32870/synergia.v1i2.20>

¹ Licenciada en Trabajo Social por la Universidad de Guadalajara y estudiante de la maestría en Desarrollo Humano, Educación e Interculturalidad.

 miros1999jo@gmail.com  <https://orcid.org/0009-0003-2035-8122>

RESUMEN

Introducción y Objetivo: El presente ensayo tiene como objetivo principal analizar y cuestionar la concepción del amor romántico entendiéndolo como una construcción sociocultural occidental, hegemónica e intrínsecamente vinculada a los sistemas de producción capitalista y de ordenamiento patriarcal. **Desarrollo:** Se argumenta que este paradigma, expandido globalmente a través de la colonización y el mercado, impone un modelo único de relaciones (heterosexuales, monógamas y desiguales) que funciona como un mecanismo de control social y consumo emocional. A través de una metodología de contraste teórico, se contrapone esta visión eurocéntrica con las epistemologías de los pueblos originarios. Se destaca que, en cosmovisiones ancestrales como la mapuche, no existe un equivalente semántico al "amor romántico" de posesión, sino conceptos ligados a la integralidad, el respeto y el compromiso comunitario (Piuqueyeeyu). Estas perspectivas se fundamentan en el "Buen Vivir" (Sumak Kawsay), promoviendo la reciprocidad y una conexión espiritual con la naturaleza (Pachamama). **Conclusión:** Se concluye que es imperativo transitar hacia una "afectividad intercultural" que deconstruya la mercantilización de los vínculos para recuperar el sentido de complementariedad y equilibrio, proponiendo nuevas formas de "sentipensar" el amor que trasciendan la propiedad privada de los cuerpos y las emociones.

Palabras clave: *Interculturalidad, Pueblos Indígenas, Capitalismo, Cosmovisión, Amor.*

ABSTRACT

Introduction: The main objective of this essay is to analyze and question the concept of romantic love, understanding it as a Western, hegemonic sociocultural construct intrinsically linked to capitalist production systems and patriarchal ordering. **Development:** It is argued that this paradigm, expanded globally through colonization and the market, imposes a single model of relationships (heterosexual, monogamous, and unequal) that functions as a mechanism of social control and emotional consumption. Through a theoretical contrast methodology, this Eurocentric view is juxtaposed with the epistemologies of Indigenous peoples. It highlights that in ancestral worldviews, such as the Mapuche, there is no semantic equivalent to the "romantic love" of possession, but rather concepts linked to wholeness, respect, and community commitment (Piuqueyeeyu). These perspectives are grounded in "Buen Vivir" (Sumak Kawsay), promoting reciprocity and a spiritual connection with nature (Pachamama). **Conclusion:** It is concluded that it is imperative to move towards an "intercultural affectivity" that deconstructs the commodification of bonds to recover the sense of complementarity and balance, proposing new ways of "feeling-thinking" love that transcend the private ownership of bodies and emotions.

Key Words: *Interculturality, Indigenous Peoples, Capitalism, Worldview, Love.*

RESUMO

Introdução e Objetivo: O presente ensaio tem como objetivo principal analisar e questionar a concepção do amor romântico, entendendo-o como uma construção sociocultural ocidental, hegemónica e intrinsecamente ligada aos sistemas de produção capitalista e à ordem patriarcal.

Desenvolvimento: Argumenta-se que este paradigma, difundido globalmente através da colonização e do mercado, impõe um modelo único de relações (heterossexuais, monogâmicas e desiguais) que funciona como um mecanismo de controlo social e de consumo emocional. Através de uma metodologia de contraste teórico, esta visão eurocêntrica é contraposta às epistemologias dos povos indígenas. Salienta-se que, em cosmovisões ancestrais como a mapuche, não existe um equivalente semântico ao «amor romântico» de posse, mas sim conceitos ligados à integralidade, ao respeito e ao compromisso comunitário (Piuqueyeeyu). Estas perspetivas baseiam-se no «Bom Viver» (Sumak Kawsay), promovendo a reciprocidade e uma ligação espiritual com a natureza (Pachamama).

Conclusão: Conclui-se que é imperativo avançar para uma «afetividade intercultural» que desconstrua a mercantilização dos laços, a fim de recuperar o sentido de complementaridade e equilíbrio, propondo novas formas de «sentir e pensar» o amor que transcendam a propriedade privada dos corpos e das emoções.

Palavras-chave: *Interculturalidade, Povos Indígenas, Capitalismo, Cosmovisão, Amor.*

INTRODUCCIÓN

El amor romántico en parejas, ¿se vive como un fenómeno de la posmodernidad en un contexto patriarcal capitalista?, ¿responde exclusivamente a un pensamiento y conocimiento occidental? o ¿será que otras epistemologías lo viven —o no— de otra manera? Estas son algunas de las interrogantes críticas que surgen al pensar esta problemática en términos de interculturalidad.

Resulta urgente cuestionarnos las diversas maneras en que el amor se experimenta desde otras creencias, percepciones y sentires, específicamente desde las cosmovisiones de pueblos originarios, desafiando la forma en que comúnmente lo aprendemos a través de la hegemonía eurocéntrica.

Estas ideas son el eje rector en el presente trabajo, conocer cómo se perciben las relaciones de amor desde la tradición europea, contrastarlo con otras epistemes originarias y evidenciar el paradigma de amor romántico como una construcción sociocultural occidental. Esta reflexión surge desde la exploración de datos sobre las características en relaciones de pareja que se rigen por una ideología de amor romántico, la cual se han expandido de manera homogénea por todo el mundo debido a la globalización y apoyada de la industria norteamericana con prototipos de relaciones hollywoodienses.

Y, por otro lado, las que no se guían por estos ideales, como las relaciones que se viven en comunidades ancestrales. Evidenciando que el conocimiento impuesto desde el occidente reprime y se posiciona como único, invisibilizando las múltiples formas en las que se puede amar, contrastantes a las que esta hegemonía incentiva como una figura sistemática, política y de control.

Por esta razón, en el presente texto se desarrolla la relevancia que se tiene de explorar las particularidades de las relaciones de pareja en contextos diferentes y cómo se ha centralizado el concepto de amor romántico globalmente, dejando de lado la forma en que se sentipien el amor en grupos minoritarios como los ancestrales.

Desde esta mirada, se plantea que la episteme europea como ha sido desde sus inicios, hegemoniza e impone este paradigma de amor como un mecanismo de continuo control en las sociedades. Contrario al de la cosmovisión que se tiene en distintos pueblos originarios, que rompen con esta estructurante manera de crear el amor, experimentándolo desde una conciencia hacia el mundo.

Es el amor romántico el que permea a las sociedades actuales, que se caracterizan por regirse en un sistema económico y social, mejor conocido como capitalista y donde coexiste además el dominio de un sistema patriarcal. Estos sistemas además de encasillar y oprimir a mujeres y hombres en el aspecto amoroso por la distribución de roles de género, marginan a las sociedades originarias, pues no se les reconoce cómo generadores de conocimiento, ignorando sus creencias y percepciones sobre el amor. De esto se desprende el interés de conocer y contrastar estas formas de relación en el amor desde escenarios sociales distintos, abriendo a la posibilidad de relacionarnos de una nueva manera.

DESARROLLO

En este trabajo, entendemos al amor romántico, de acuerdo a Herrera (2013) y Lagarde (2001), como una creación cultural, que inicialmente parte de occidente donde las historias de mujeres y hombres se enmarcan en relaciones románticas heterosexuales y no de otras diversidades.

Esta forma o paradigma de amor cumple un fin específico, ser un sedante social, donde las personas aprendemos a crear relaciones interpersonales con mecanismos específicos como prejuicios, creencias, tabúes, prohibiciones o costumbres de acuerdo a la sociedad que pertenecemos, pero siempre apegados a los propósitos de control del sistema capitalista (patriarcal).

Contraria es la percepción que existe desde las prácticas ancestrales. Huaquimil (2019) refiere que no existe una traducción literal del concepto "amor romántico" en el *mapuzungun*. Desde sus orígenes mapuches, la relación con el otro se concibe bajo ideas de integralidad, elección mutua, respeto y compromiso comunitario: "Piuqueyeeyu" ("te llevo en el corazón" o "mi corazón te siente"), alejándose de la noción de propiedad privada del otro.

El amor romántico como construcción sociocultural occidental

Partiendo de la noción del amor romántico como una construcción sociocultural occidental expansiva, Dussel (2021) a través de una de sus conferencias señala cómo la modernización se caracteriza por ser destructiva, pues tomó ventaja del conocimiento de sociedades originarias, dominándolas y despojándolas de la mayor parte de sus saberes populares, para

después rechazar lo que no creían funcional. Esto provocó que Europa se centralizará como conocimiento absoluto en el mundo, ejemplo de ello son los procesos de educación tradicional, donde el esquema de enseñanza de las edades en la historia de tiempo es básico; edad antigua, edad media y edad moderna.

El amor es una de las características esenciales en las personas, pues este tiene la capacidad de experimentarse como una condición humana y una constante universal. Desde esta perspectiva y aterrizándolo al tema central de las formas de relacionarse en pareja, esto puede de igual manera observarse cómo un molde que encasilla el cómo debe de ser el amor, desde esta lógica, ideología o paradigma del amor romántico. Es en este siglo en el que ha habido una expansión mundial de este fenómeno a través de la globalización, esta utopía se ha albergado en las personas a quien se les vende y promete la idea de alcanzar la felicidad hasta encontrar pareja, su “media naranja” (Herrera, 2013).

Este fenómeno se logra ver y sentirse desde una cercana posición, donde en los distintos grupos sociales en que las personas se interrelacionan retoman estos temas de conversación en algún momento de sus vidas. Herrera (2013) expone que, aunque este suceso es directivo a la población en general, es también percibido y vivido de distinta manera para hombres y mujeres, pues recordemos y tengamos en cuenta que el amor romántico implanta la figura de la pareja ideal como aquella que se compone de un hombre y una mujer, formando una relación heterosexual normativa.

En el caso de las mujeres esta idea es más un proyecto de vida por el cual trabajar y dedicar su energía para lograrlo, encontrar el príncipe azul en tiempos contemporáneos y en el pasado la llegada del mesías (Jesús) un hombre bueno y apuesto, que nos eligiera. Y en el caso de los hombres, elegir a sus princesas virginales para casarse, convirtiéndose esta práctica en un círculo vicioso de las sociedades actuales.

Amor romántico: figura sistemática, política y hegemónica

Como ya se ha mencionado, el amor es un fenómeno que sucede mundialmente, pero específicamente el amor romántico se construye desde el occidente como un soporte del sistema patriarcal, que a su vez funciona y precede al capitalismo. Este fenómeno visto desde esa dimensión económica y política, se desenvuelve como mecanismo en las sociedades para

poder perpetuar el sistema, manteniendo relaciones de poder, opresión, desigualdad y control en la sociedad actual.

Quijano (2019) habla del capitalismo como un sistema estructurante de control del trabajo y con él se asientan o más bien se imponen muchas prácticas en la vida colectiva de las personas, en el caso específico de los pueblos originarios y afrodescendientes se observa con la esclavitud, la inserción de servidumbre, las producciones mercantiles y el salario. Además, realiza una puntual señalización en el concepto de “raza” traído de la modernidad hacia América, donde el conquistador se posiciona con superioridad del conquistado.

Esta categoría mental hace que cuando las personas se interrelacionan entre sí, se formen nexos de poder, caracterizados por roles sociales y jerarquías, imponiendo una división sistemática entre individuos. De aquí que se desprendan muchos efectos que podemos observar en este prototipo de relaciones de pareja que marca el occidente, que están permeadas de rasgos del pasado, pero que son fáciles de distinguir en la praxis de roles de género.

En el contexto amoroso, esta figura sistemática se aprecia en la imposición de lo que es correcto y no en las relaciones de pareja. Donde estas sean normativas y/o igual a heterosexuales, donde la mujer y el hombre tienen tareas específicas por hacer, donde haya una institucionalidad como es el matrimonio, donde se practique y se rijan por los mandamientos de dios, donde se juren fidelidad y exclusividad, donde siempre haya perdurabilidad y, sobre todo donde exista la omnipotencia de que “el amor todo lo puede”. Estas son algunas ideas relevantes de las muchas que existen respecto a las relaciones de pareja, desde una epistemología occidental (Morales, 2017).

En la sociedad actual, esta lógica capitalista ha evolucionado hacia lo que Illouz (2007) denomina "capitalismo emocional", donde las relaciones se convierten en mercancías. Esto es evidente en rituales de consumo masivo como el 14 de febrero, una fecha donde el afecto se mide por la capacidad adquisitiva, validando el amor a través del regalo y la demostración pública, convirtiendo el sentimiento en un fetiche de mercado.

Asimismo, la posmodernidad ha traído consigo nuevas dinámicas de relación mediadas por la tecnología. Bauman (2005) describe esto como "amor líquido", caracterizado por la fragilidad de los vínculos. Las aplicaciones de citas (Tinder, Bumble, etc.) son el ejemplo paradigmático de la mercantilización del deseo en la era digital: los sujetos se

transforman en objetos de consumo en un catálogo infinito, donde se "desliza" (se desecha o se aprueba) con base en la imagen, promoviendo la inmediatez y lo desechable sobre la construcción profunda del vínculo. Esta lógica de "usar y tirar" es el reflejo último de un sistema que prioriza la satisfacción individual momentánea sobre el compromiso colectivo o de pareja.

En este mismo orden de ideas, se puede entender a esta utopía social del amor como mágica, el sueño de hadas que la industria de Disney nos invita o más bien, nos persuade a añorar en nuestras vidas. Pero es justo desde este posicionamiento que Herrera nos hace reflexionar y ver a esta ideología desde un plano distinto al objetivo que tiene, para ella: "la ideología hegemónica que subyace a esta utopía emocional es de carácter patriarcal, y en ella la moral cristiana ha jugado un papel fundamental, porque nos ha conducido por la vía del modelo heterosexual y monogámico con una orientación reproductiva" (2013, p.12).

Esto refleja y deja ver de manera explícita las consecuencias que genera la forma de aprender y desarrollar el amor desde una postura occidental romántica, pues potencializa prácticas dañinas, controladoras e incluso violentas dentro de las relaciones de pareja. Este tipo de amor romántico asfixia la igualdad, la comunicación, el respeto, la solidaridad, la honestidad, la empatía, la responsabilidad, la voluntad, la compasión, la gratitud, el perdón y el amor en esencia de vínculos en relaciones de pareja, llevándonos a un retroceso como sociedad y cumpliendo con los propósitos de división entre seres por el capitalismo.

Amor desde la ancestralidad

Es ilógico que pueda creerse que no existen más formas de relacionarse en pareja, que las que actualmente marca el sistema capitalista, cuando existen millones de personas con diversas creencias y formas de ver la vida. Por ello la trascendencia que tiene el ser consciente de la interculturalidad en la vida diaria, pues este posible y paulatino ordenamiento social traería consigo una transformación política y sistemática, donde se deje atrás la discriminación, racialización, desigualdad e inferiorización de las personas y se reconozcan los saberes ancestrales como conocimiento (Walsh, 2008).

Ya que hemos explorado y expuesto lo que el amor romántico daña a las sociedades actuales, es relevante conocer si existen otras maneras de amar en lo que respecta a las relaciones de pareja desde otras cosmovisiones, como la de los pueblos ancestrales, qué las

caracterizan y cómo se da la relación con el otro. Estos son algunos de los aspectos a retomar de las filosofías originarias y poder complementar nuestro conocimiento al integrarlas a nuestro cerebro. Se trata de poder deconstruir lo que sistemáticamente aprendemos e interiorizamos, es una invitación a poder poner en constante practica el ser conscientes de lo que sabemos, la historia que tiene y por qué tendría que seguir perpetuándose, si es dañino para nosotros.

Bertellotti (2010) menciona que los pueblos originarios y sus cosmovisiones son un referente para entender al mundo como “otro”, pues hay una percepción, sentir y proyección distinta a la que incentiva el capitalismo y la globalización. El amor es clave importante para adentrarnos en la comprensión del mundo de los pueblos ancestrales, cómo estos lo experimentan y practican, muy contrario a lo que se enmarca en la hegemonía planetaria. Este se ha manifestado en diversas culturas y pueblos del mundo a lo largo de los años, lo que quiere decir que el amor se construye como una experiencia humana universal.

Es la Ley de la Armonía y cuatro principios de los pueblos ancestrales que rigen toda esta cosmovisión y de la que nos apoyaremos para poder comprender el amor de manera muy distinta a la que acostumbramos, estos practican el Buen Vivir, que quiere decir, mantenerse estando plenos y en magnificencia. Esto significa que ellos experimentan la vida entre un equilibrio de lo espiritual y lo material, desde lo interno como hacia el exterior de sus comunidades.

Este Buen Vivir/Vivir Bien, apuesta a por un mundo nuevo en el que sea una constante la reciprocidad, circularidad, la complementariedad y recuperación de lo sagrado. Aquí se vuelva a tomar la espiritualidad práctica de vida, no la religiosa y se avance en la articulación de los saberes ancestrales de las comunidades originarias con el conocimiento del occidente y lograr el restablecimiento en la sostenibilidad de los humanos (Zúñiga, 2011).

De esta manera podemos pensar, ver y poner en práctica el amor de otras maneras, desde el saber y testimonio ancestral:

Rubén Abrego Santos de la comunidad indígena Ngäbe, Panamá.

“Hoy día los sentimientos de amor ya no se expresan de corazón, como lo hacían nuestros antepasados, es decir era un amor verdadero que no se veía pero se sentía, hoy día el amor se ha materializado o comercializado, se ve pero no se siente; nuestro

amor debe expresarse y sentirse tal cual como se hace hacia nuestra madre tierra, el amor de la madre tierra hacia nosotros es inmenso e infinito y debe ser reciproco, debemos aprender de ella, por eso, debemos decirle siempre a nuestra pareja sentimental, familia y amistades, te quiero y te amo mucho”. En Ngäbe se dice te quiero” *Ti tä mäy*” y te amo” *mä täre tikwë*”.

“Mätäre Nwäne, ni ñägare nikën jä brüküö biën mëtre jä mügöe ni rün crüere kënë nwäne, ni jä tärare bākön kënë; mätäre nwäne ni nikën jä brüküö biën nwëñäbätö ye ñä mëtre ö bākön; döbö crī ni jüre nē nün tärere krübätë ye köre ni dēba jä tärere ni jä mügöbe. Döbö crī nün jüre ye nikën nün tärere crī ye bätö nün döbö crī ni jüre ye tärere äräto; ye bätö arī niëre jä mügöe, ni jämrögöe jä jüëte awäne jämrögö kügüeni “ti tä mäy awäne mä täre tikwë Krübätë (NOTIMIA, 2019).

Como puede observarse son muy contrastantes las formas de relacionarse en pareja y la percepción de amor que se tiene en distintos escenarios sociales, podemos del lado del capitalismo observar una forma inquisitiva y transgresora en los valores fundamentales de las relaciones interpersonales, mientras que en la cosmovisión de los pueblos ancestrales se logra entender la importancia del amor y respeto a la tierra y a su vez reflejado en la forma en que ellos se relación entre sí, manteniendo siempre un equilibrio y complementariedad con el mundo.

CONCLUSIONES

Al contrastar las epistemologías occidentales con las originarias, se concluye que el modelo de amor romántico actual es insostenible y patologizante. Hemos construido sociedades basadas en la carencia y el consumo de los cuerpos, donde las aplicaciones de citas y las fechas comerciales dictan el ritmo de nuestros afectos, generando ansiedad y soledad.

La propuesta central de este ensayo no es un retorno utópico al pasado, sino la construcción de una "Afectividad Intercultural". Esto implica:

1. Deconstruir la propiedad: Dejar de ver a la pareja como un objeto que nos pertenece o nos completa, adoptando la visión de complementariedad indígena donde dos seres completos caminan juntos.

2. Desmercantilizar el vínculo: Resistir a la lógica de consumo (14 de febrero) y a la liquidez de las relaciones digitales, recuperando el valor de la palabra, el tiempo y el proceso, tal como lo enseñan los tiempos de la naturaleza en el Buen Vivir.

3. Sentipensar la relación: Integrar la razón y el corazón (fusión propuesta por autores como Fals Borda y presente en las cosmovisiones andinas), entendiendo que el amor de pareja tiene una responsabilidad comunitaria y ecológica.

Finalmente, esta reflexión invita a generar una nueva forma de pensamiento: el amor no es una sinergia cerrada entre dos personas, sino una energía que nos conecta con la totalidad de la vida. ¿Estamos dispuestos a dejar de "consumir" personas para empezar a "cultivar" relaciones basadas en la reciprocidad, circularidad, complementariedad y el respeto sagrado por la existencia del otro? Esa es la verdadera revolución afectiva pendiente.

REFERENCIAS

Bauman, Z. (2005). *Amor líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica.

Bertellotti, E., (2010). *Amor y Amistad en la cosmovisión de los pueblos originarios del Abya Yala*. <https://juntosmeditando.blogspot.com/2010/05/amor-y-amistad-en-la-cosmovision-de-los.html>

Dussel, E. (20/06/2021). *La otra historia universal* [conferencia]. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador.
<https://www.youtube.com/watch?v=oWFefUuXMho>

Herrera, C. (2013). *Los mitos del Amor romántico en la cultura occidental*. El Rincón de Haika. <http://haikita.blogspot.com/>

Huaquimil, M., (2019). *¿Quiénes explican el amor?*. NOTIMIA.
<https://notimia.com/quienes-explican-el-amor/>

Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas: Las emociones en el capitalismo*. Katz Editores.

- Lagarde, M. (2001). *Claves feministas para la negociación en el amor*. Puntos de Encuentro.
- Morales, C. (2017). *Creencia en los mitos del amor romántico y aceptación de conductas machistas y de violencia de género* [tesis de grado]. Universidad Pompeu Fabra. <https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/35575/TFGCRIM2017%20Carla%20Morales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- NOTIMIA. (2019, 14 de febrero). *¿Quiénes explican el amor?*. Agencia de Noticias de Mujeres Indígenas y Afrodescendientes. <https://notimia.com/quienes-explican-el-amor/>
- Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio abierto*, 28(1), 255-301. <https://www.redalyc.org/journal/122/12262976015/12262976015.pdf>
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula rasa*, (9), 131-152. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892008000200009&script=sci_arttext
- Zúñiga, X. M. (2011). La interculturalidad como relación imaginada y práctica social: experiencias con y desde los pueblos indígenas en América Latina. *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 8(9), 85-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5089033>