



#### **DIRECTORIO**

MVZ. MC. DÁMASO LEONARDO ANAYA  
ALVARADO  
Rector

DR. EDUARDO ARVIZU  
Secretaria General de la UAT

DRA. ROSA ISSEL ACOSTA GONZÁLEZ  
Secretario Académico

DR. FERNANDO LEAL RÍOS  
Secretaria de Investigación y Posgrado

#### **DIRECTORIO DE LA FADYCS**

DRA. ELDA RUTH DE LOS REYES  
VILLARREAL  
Directora de la FADyCS.

MTRA. OLIVA RAMÍREZ SAN VICENTE  
Secretario Administrativo

DRA. RUFINA FLORES BARRIOS  
Secretario Académico

DRA. ESPERANZA SIDA PONCE  
Secretario Técnico

DRA. HELEN CONTRERAS HERNÁNDEZ  
Jefe de la División de Estudios de Posgrado e  
Investigación

DR. JORGE CARLOS CASTILLO DE LEÓN  
Coordinador de la Licenciatura en Psicología

DRA. ASTRID LATTUADA DE LEÓN  
Coordinadora de la Licenciatura en Derecho

DR. EFRÉN DAVID BRANDE MARTÍNEZ  
Coordinador de la Licenciatura en Idioma Inglés

DRA. ROCÍO VARGAS CRUZ  
Coordinador de la Licenciatura en Economía y  
Finanzas

DR. ARTURO BARRIOS PUGA  
Coordinador de la Licenciatura en Ciencias de la  
Comunicación

DR. ÁNGEL HERNÁNDEZ MORALES  
Coordinador de la Licenciatura en Gestión y  
desarrollo turístico

### **REVISTA DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO** **De la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales**

#### **EDITOR GENERAL**

Ennio Héctor Carro Pérez

#### **EDITORES**

Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico Aplicado al Comportamiento de la  
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

#### **COLABORACIÓN DE REVISIÓN EDITORIAL**

Jocelyn Pamela Castelán Félix

Oscar Eliezer Mendoza De Los Santos

REVISTA DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES, Volumen 17, Número 1, enero-junio 2026, es una publicación semestral de difusión científica, editada por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Sitio web: <http://www.revistapcc.uat.edu.mx>. Editor responsable: Dr. Ennio Héctor Carro Pérez. Centro Universitario Tampico, Madero, Boulevard Adolfo López Mateos esquina con Ave. Universidad s/n, C.P. 89138, Tampico, Tamaulipas, México; Edificio Administrativo, Primer piso, Teléfono (52) + 8332412000, Extensiones: 3768 y 3776. Reserva de Derechos de Uso Exclusivo (versión electrónica) No. 04-2022-082311241500-102, ISSN Electrónico: 2683-1813, todos ellos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). El contenido de los artículos y colaboraciones publicadas en esta revista son responsabilidad de cada autor. Se autoriza la reproducción total o parcial del material citando la fuente. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Centro Universitario Tampico-Madero.

## Comité Editorial

<b>LECTORES DEL ÁREA DE PSICOLOGÍA</b>
Ana María Martínez Jerez, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
Amada Ampudia Rueda, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Claudia Unikel Santoncini, (SNI II), Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, México
Clemente Lobato Fraile, Universidad del País Vasco, España
Feliciano Villar Posada, Universidad de Barcelona, España
Francisco Eduardo Almeida Acosta, (SNI II), Universidad Iberoamericana Puebla, México
Francisco Javier Cano García, Universidad de Sevilla, España
Guillermina Natera Rey, (SNI III), Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, México
Iciar De Pablo Lerchundi, Universidad Politécnica de Madrid, España
Ismael Loinaz, Universidad de Barcelona, España
Liliana Andolpho Magalhaes Guimaraes, Universidad Católica Dom Bosco, Brasil
Lorena Alicia Medina López, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
Luis Fernando Arias Galicia, (SNI III), Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México
Manuel Portavella García, Universidad de Sevilla, España
María Elena Medina-Mora Icaza, (SNI III), Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, México
María Luisa González Olivares, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
María Montero y López-Lena, (SNI), Universidad Nacional Autónoma de México, México
María Teresa Anguera Argilaga, Universidad de Barcelona, España
Mirta Margarita Flores Galaz, (SNI II), Universidad Autónoma de Yucatán, México
Norma Ivonne González Arratia López Fuentes, (SNI II), Universidad Autónoma del Estado de México, México
Ricardo Pérez Almonacid, (SNI I), Universidad Veracruzana, México
Rosa María Rivas Torres, Universidad de Santiago de Compostela, España
Salvador Chacón Moscoso, Universidad de Sevilla, España
Susana Sanduvete Chaves, Universidad de Sevilla, España
<b>LECTORES DEL ÁREA DE NEUROCIENCIA</b>
Abel Santamaría Del Ángel, (SNI III), Instituto Nacional de Neurología Y Neurocirugía, México
Consuelo Morgado Valle, (SNI II), Universidad Veracruzana, México
Feggy Ostrosky Shejet, (SNI III), Universidad Nacional Autónoma de México, México
Francisco Rafael Fernández de Miguel, (SNI II), Universidad Nacional Autónoma de México, México
Joaquín García Estrada, (SNI II), Instituto Mexicano del Seguro Social, México
José Luis Quintanar Stephano, (SNI II), Universidad Autónoma de Aguascalientes, México
Juan Manuel Mancilla Díaz, (SNI II), Universidad Nacional Autónoma de México, México

María Magdalena Giordano Noyola, (SNI III), Universidad Nacional Autónoma de México, México
María Rosa de Lourdes Avila Costa, (SNI II), Universidad Nacional Autónoma de México, México
Vanessa Arán Filippetti, Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME), Argentina
<b>DICTAMINADORES DEL ÁREA DE ANTROPOLOGÍA</b>
Carlo Bonfiglioli Ugolini, (SNI II), Universidad Nacional Autónoma de México, México
Florencia Peña Saint Martin, (SNI II), Escuela Nacional de Antropología e Historia, México
Guillermo Nuñez Noriega, (SNI II), Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C., México
Gunther Dietz, (SNI III), Universidad Veracruzana, México
<b>DICTAMINADORES DEL ÁREA DE MATEMÁTICAS Y ESTADÍSTICA</b>
Eduardo Castaño Tostado, (SNI II), Universidad Autónoma de Queretaro, México
Jaime Jiménez Guzmán, (SNI II), Universidad Nacional Autónoma de México, México
<b>DICTAMINADORES DEL ÁREA DE SOCIOLOGÍA</b>
Angélica Bautista López, Universidad Autónoma Metropolitana, México
Cesar Antonio Cisneros Puebla, Universidad Autónoma Metropolitana, México
Gilda Waldman Mitnick, (SNI II), Universidad Nacional Autónoma de México, México
María Del Rosario Esteinou Madrid, (SNI III), Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, México
Miguel Ángel Vite Pérez, (SNI II), Instituto Politécnico Nacional, México
Roberto Castro Pérez, (SNI III), Universidad Nacional Autónoma de México, México
Sergio Vladimir Tischler, (SNI II), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México
<b>DICTAMINADORES DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN</b>
Arturo Secundino Hernández Gómez, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
Marta Rizo García, (SNI II), Universidad Autónoma de la Ciudad de Mexico, México
Miquel Rodrigo Alsina, Universidad Pompeu Fabra, España
<b>DICTAMINADORES DEL ÁREA DE DERECHO</b>
Ernesto Villanueva Villanueva, (SNI III), Universidad Nacional Autónoma de México, México
José Miguel Cabrales Lucio, (SNI I), Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
José Ramón Eguibar Cuenca, (SNI III), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México
<b>DICTAMINADORES DEL ÁREA DE EDUCACIÓN</b>
Ana María Porto Castro, Universidad de Santiago de Compostela, España
Daniel González Lomelí, (SNI II), Universidad de Sonora, México
José Bonifacio Barba Casillas, (SNI II) Universidad Autónoma de Aguascalientes, México
Rocío Rueda Ortiz, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
Roxana Graciela Marsollier, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina
<b>DICTAMINADORES DEL ÁREA ECONOMÍA</b>
Adolfo Rogelio Cogco Calderón, (SNI I), Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Claudia Campillo Toledano, (SNI II), Universidad Autónoma de Nuevo León, México
Guadalupe Isabel Ceballos Álvarez, (SNI I), Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
Jorge Alberto Pérez Cruz, (SNI I), Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
Reyna María Ibáñez Pérez, (SNI II), Universidad Autónoma de Baja California Sur, México
<b>DICTAMINADORES DEL ÁREA DE ESTUDIOS SOCIALES SOBRE ARTE</b>
María Dolores Palazón Botella, Universidad de Murcia, España
Nuria Peist Rojzman, Universidad de Barcelona, España



VERDAD, BELLEZA, PROBIDAD

## ÍNDICE

### **Investigación empírica y análisis teórico**

---

**Métodos de disciplina de madres/cuidadores durante la crianza en América Latina y el Caribe** 3-26  
Rosario Esteinou, Andrea Bravo Doddoli

**Diseño y validación de una escala de estrategias de enfrentamiento ante la victimización potencial** 27-43  
Flor Patricia González-Tapia, Jennifer Acevedo C. de Vaca

**Caracterización de conocimientos sobre teorías psicológicas a partir de reflexiones de estudiantes universitarios de psicología** 44-60  
Daniel Martínez González, Yulia Solivieva, Daniel Rosas Álvarez, José Luis Rodríguez Sánchez

### **Revisiones de literatura**

---

**Formación de competencias para el emprendimiento por medio del uso de TIC: Importancia y recomendaciones** 61-79  
Antonio Rohman Montufar Melo, María del Carmen González Videgaray

### **Reflexiones y opinión**

---

**Motivaciones y comportamientos de la Generación Z en su actividad turística** 80-91  
Ángel Hernández-Morales

VERDAD, BELLEZA, PROBIDAD

Investigación empírica y análisis teórico

## Métodos de disciplina de madres/cuidadores durante la crianza en América Latina y el Caribe

### Methods of discipline of mothers/caregivers during the upbringing in Latin America and the Caribbean

Esteinou, Rosario<sup>1</sup> y Bravo Doddoli, Andrea<sup>1,2\*</sup>

---

**Resumen:**

Este estudio analiza los métodos de disciplina infantil utilizados por madres/cuidadores en 10 países latinoamericanos, su prevalencia, diferencias de acuerdo con características sociodemográficas y la actitud hacia la violencia como método legítimo de crianza. El estudio utilizó datos de la EIMC 6 (2018-2022) de 10 países de América Latina y el Caribe. Se encuestó a 68,515 cuidadores sobre prácticas disciplinarias. Se aplicaron pruebas no paramétricas para analizar diferencias sociodemográficas y actitudes hacia el castigo físico. En los 10 países analizados, la violencia psicológica fue el método de disciplina más frecuente, destacando Surinam (80%). Solo Costa Rica y Cuba priorizaron métodos no violentos. La violencia física severa y moderada fue común en menores de 3-9 años, con mayor prevalencia en madres con baja escolaridad y en sectores socioeconómicos bajos. Además, los niños varones fueron los más expuestos a sufrir violencia. El nivel educativo de la madre o cuidador y el nivel económico influyeron significativamente en los métodos utilizados.

**Abstract:**

This study examines child discipline methods used by mothers/carers in 10 Latin American countries, their prevalence, sociodemographic differences, and attitudes toward violence as a legitimate parenting method. Data from MICS 6 (2018-2022) across 10 countries in Latin America and the Caribbean were used. A total of 68,515 caregivers were surveyed regarding disciplinary practices. Non-parametric tests were applied to analyze sociodemographic differences and attitudes toward physical punishment. Psychological violence was the most common disciplinary method across all 10 countries, with Suriname showing the highest prevalence (80%). Only Costa Rica and Cuba prioritized non-violent methods. Severe and moderate physical violence was prevalent among children aged 3-9, particularly among those with mothers who had low educational levels and were from lower socioeconomic backgrounds. Additionally, boys were more likely to experience violence. The educational level of the mother or caregiver and economic status significantly influenced the methods employed.

**Palabras Clave:** *disciplina infantil, violencia, factores sociodemográficos, América Latina, Caribe.*

**Keywords:** *child discipline, violence, sociodemographic factors, Latin America, Caribbean*

---

<sup>1</sup> Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social

<sup>2</sup> Universidad Nacional Rosario Castellanos

\*Correspondencia: andrea.bravo69@rcastellanos.cdmx.gob.mx

Desafortunadamente, el uso de la violencia contra los niño/as y adolescentes es un fenómeno persistente y global, a menudo social y culturalmente legitimado y sancionado legalmente por el estado. De todos los distintos tipos de violencia que sufren los niño/as y adolescentes y de los contextos institucionales en los que ocurre, la disciplina violenta usada en el hogar por parte de madres, padres o cuidadores durante la crianza ha sido insuficientemente analizada y discutida en los países de América Latina y el Caribe. Esto indica que hay un rezago importante con respecto a este tema, sobre todo si se tiene en cuenta que tanto la Convención de los Derechos del Niño (United Nations, 1989) como en la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Objetivo 16.2) de las Naciones Unidas han propuesto terminar con todos los tipos de violencia contra los niño/as y adolescentes<sup>1</sup>.

### Objetivos

Este trabajo tiene como objetivos analizar: 1) los distintos métodos de disciplina utilizados por las madres/padres/cuidadores<sup>2</sup> durante la crianza de niño/as de 1 a 14 años, con base en la información recabada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); 2) su prevalencia en 10 países de América Latina y el Caribe, y sus diferencias entre ellos. Es decir, nos interesa conocer cuáles predominan y el lugar que ocupa el uso de la violencia física y psicológica entre los métodos de disciplina identificados. Los países considerados son: Argentina, Costa Rica, Cuba, Guayana, Honduras, Jamaica, República Dominicana, Surinam, Trinidad y Tobago, en las Islas Turcas y Caicos; 3) las diferencias significativas del uso de los distintos métodos de disciplina observados dentro de los países, en términos de sexo y grupos de edad de los

niño/as, del nivel educativo de la madre, y del sector socioeconómico de los hogares; y 4) Nos interesa contrastar los datos anteriores con la actitud de la/os cuidadore/as respecto al uso de la violencia física con los niño/as como método legítimo de disciplina. Consideramos que el conocimiento sobre los métodos utilizados por los cuidadore/as, obtenido a partir de los resultados de este estudio, contribuirá a su análisis, y al desarrollo de políticas sociales y programas de intervención para reducir el uso de la violencia contra los niño/as.

### Revisión de literatura

El estudio del uso de la violencia contra lo/as niño/as como método de disciplina durante la crianza por parte de lo/as cuidadore/as en América Latina y el Caribe ha estado ligado al estudio de los estilos de parentalidad o las prácticas de crianza y comportamientos parentales prevalecientes en las familias, propuestos inicialmente por Diana Baumrind (1966, 1996) y Maccoby y Martin (1983). En dichos estudios el uso de la violencia física por parte de lo/as cuidadore/as, estaba incorporado en los modelos conceptuales como método de disciplina utilizado ya sea de manera usual o extrema. En dichos modelos, en general se analizaba si el estilo de parentalidad en conjunto estaba asociado con resultados específicos del desarrollo infantil, fueran estos positivos o adversos. En aquellos estilos como el autoritario el uso de la violencia física era más fácilmente identificable y evidente, así como sus efectos adversos en el desarrollo de los/as niño/as. Sin embargo, en otros estilos, especialmente el autoritativo (o con autoridad) o el tradicional, formas de violencia física menos extremas estaban incorporadas de manera frecuente. Muchos de los castigos físicos eran concebidos por los cuidadore/as

<sup>1</sup>En adelante usaremos “niño/as” para referirnos a niños, niñas y adolescentes, en concordancia con la Convención de los Derechos del niño (United Nations, 1989).

<sup>2</sup>Para referirnos a las madres/padres/cuidadores principales, usaremos el término cuidadores o el de madre a lo largo del trabajo. Este último, dado que la mayoría de los cuidadores entrevistados son las madres.

res como formas “moderadas” o “leves” “tolerables”, y que denotaban firmeza en el proceso de educar y disciplinar a los hijo/as. Por esta razón, a menudo su análisis fue obviado. Dado que no era una forma de violencia extrema, se consideraba un mal necesario que arrojaba más aspectos positivos que negativos.

En efecto, al determinar los distintos estilos de parentalidad o crianza, Baumrind (1996) y muchos de los autores que la sucedieron dentro de esta escuela (por ejemplo, Lamborn et al., 1991; Darling & Steinberg, 1993), postularon que el más apropiado para la crianza y el que producía los mejores resultados en el desarrollo y ajuste de los niño/as era el autoritativo. Dentro de este estilo, el castigo corporal “moderado” formaba parte de lo que se consideraba un control firme, es decir, como factor correctivo de comportamientos no deseados en el/la niño/a. Se suponía que el castigo físico “moderado” no generaría consecuencias negativas si iba acompañado de otros elementos de balance en el modelo. En todo caso, los beneficios que se podían obtener en el desarrollo, desempeño y ajuste de los niños/as serían mayores a los efectos adversos generados por este tipo de violencia: por ejemplo, en el desempeño académico positivo, el desarrollo de la autonomía, la autoestima, y de habilidades sociales que promoverían un ajuste apropiado con el contexto social y culturalmente relevante de la familia. Se postulaba que este estilo parental, con su carga “tolerable” de castigo físico, también inhibiría el desarrollo de resultados desfavorables en el/la niño/a, como son la depresión o el comportamiento antisocial, siempre que se usara en un ambiente con un alto nivel de receptividad o sensibilidad parental. Así es como Baumrind presentaba este modelo, distinguiéndolo del estilo autoritario, donde el uso del castigo físico era frecuente e in-

tenso:

El modelo de disciplina autoritativo o con autoridad se caracteriza por el uso de un control firme, aplicado de forma contingente y justificado mediante la explicación racional de las reglas que se aplican sistemáticamente. Los padres autoritativos o con autoridad avalan el uso juicioso de consecuencias adversas, que pueden incluir las nalgadas, manazos o golpes (“*spanking*”), pero en el contexto de una relación entre progenitores/cuidadores e hijos/as cálida, racionalmente comprometida. Los efectos del control firme difieren cuando están embebidos en un patrón autoritario, comparados con un patrón de disciplina autoritativo, es decir, cuando los padres/madres/cuidadores tienen un desbalance en su proporción de exigencia-receptividad y cuando su ejercicio de control está basado en su poder de exigir obediencia más que en su propio conocimiento de las necesidades de desarrollo de su niño/a (1996, p. 412. Traducción de las autoras).

Sin embargo, la forma en que el castigo físico es incluido en estos modelos teóricos de estilos de crianza, así como su medición, es confusa e imprecisa, pues no permite determinar el comportamiento físico violento, su intensidad y frecuencia. De hecho, Straus (1994) apuntó que el lenguaje comúnmente utilizado para referirse al castigo corporal es ambiguo y puede tener muchos significados. Una palabra, como “nalgada” puede significar “paliza”, “azotes en las nalgas desnudas”, o “abofetear o golpear cualquier parte del niño”. Como el uso de términos genéricos puede implicar muchos significados, no pueden ser utilizados en los instrumentos de medida, pues es poco probable que capten la problemática del uso del castigo físico como méto-

do de disciplina en la crianza.

La mayoría de los instrumentos utilizados en América Latina y el Caribe para analizar los estilos de parentalidad o los comportamientos parentales están inspiradas o son adaptaciones de las escalas diseñadas en países Occidentales o industrialmente avanzados y, por ello, a menudo tienen un sesgo conceptual pues están diseñadas para sociedades distintas a las latinoamericanas. Incluso muchas de las escalas que han sido probadas en los contextos latinoamericanos, difícilmente incluyen aspectos propiamente característicos de ellos, por lo que la adaptación es más una traducción y no una guía o parámetro para la construcción de escalas o temáticas propias. Más aún, frecuentemente solo incluyen una o dos preguntas generales (por ejemplo, mi madre/padre me golpea; ella/él me castiga golpeándome) para medir la violencia física.

Muchos estudios realizados en países Occidentales o industrialmente avanzados y en América Latina y el Caribe han recolectado valiosa información sobre una variedad de comportamientos parentales, incluyendo el castigo corporal y la violencia psicológica. Sin embargo, ya Straus (1994) nos advertía desde hace 30 años que estos estudios en lugar de analizar los datos sobre el castigo corporal, los agrupan con otros componentes en categorías generales como "crianza severa", o son agrupados y categorizados como estilos de parentalidad. Y, aunque brindan valiosa información sobre la parentalidad severa, dicen poco sobre el castigo corporal en sí mismo, no solo con relación a este estilo de crianza severa sino a otros donde también se usa el castigo corporal y otras formas de violencia para disciplinar a los niños/as. Parecen asumir que solo los padres severos o inadecuados usan el castigo corporal, de tal forma que es solo incidental o un síntoma. Sin embargo, más del 90 por ciento de los cuidadores que participaron en el estudio de Straus en

Estados Unidos usaba el castigo corporal y es absurdo plantear que eran incompetentes. Por lo tanto, es más plausible pensar que una gran proporción de cuidadores competentes usan la violencia física "moderada" durante la crianza (p. 13). Esto no supone la aceptación del uso de la disciplina violenta durante la crianza. Lejos de ello, nuestro estudio y postura simplemente reconoce el uso frecuente de la disciplina violenta durante la crianza, e indica la necesidad urgente de reorientar el análisis hacia su comprensión.

Lo anterior resulta de la mayor importancia y concuerda con muchos estudios empíricos que han confirmado que el castigo corporal sigue siendo común tanto en sociedades Occidentales como no Occidentales (Bussmann et al., 2011; Ashdown & Faherty, 2020; Know Violence in Childhood, 2017; Havighurs et al., 2023; UNICEF, 2017, 2021, 2022). Más aún, incluso el castigo corporal moderado tiene consecuencias negativas a pesar de los resultados positivos que se pueden obtener en el ajuste y desempeño de los niño/as (Giles-Sims et al., 1995; Know Violence in Childhood, 2017), por lo que resulta ilusorio pensar que se trata meramente de una cuestión gradual, pues termina legitimando su uso. Muchos autores (por ej. Gershoff, 2002; Carter-Davis & Bristow, 2018) han señalado su asociación o papel como factor de riesgo pues su uso está sujeto a la discreción parental.

A partir de lo anterior, la literatura ha enfatizado que el uso de prácticas disciplinares violentas o no violentas no se distribuye de manera homogénea entre las familias, sino que se encuentra condicionado por variables sociodemográficas y contextuales. En particular, el nivel educativo de los cuidadores, el nivel socioeconómico del hogar, la edad de los niños y el contexto cultural han sido identificados como factores relevantes en la adopción diferencial de estrategias disciplinarias

(Lansford & Dodge, 2008; Ermisch, 2008; Cuartas et al., 2019; UNICEF, 2022).

En este marco teórico, el uso de la violencia física ha tendido a normalizarse como una práctica educativa dentro de ciertos modelos de crianza, llegando incluso a considerarse aceptable o funcional cuando se ejerce de manera “moderada”. No obstante, esta concepción contrasta con la evidencia empírica acumulada en las últimas décadas, la cual ha documentado de forma consistente las consecuencias negativas del castigo corporal, incluso en sus formas consideradas leves.

En el presente estudio no se plantean hipótesis, debido a que no se trata de una investigación de carácter primario. El análisis se realiza a partir de una base de datos secundaria proveniente de UNICEF, recopilada con objetivos, criterios metodológicos y fines distintos a los del presente trabajo, lo cual confiere al estudio un carácter exploratorio y analítico y limita la formulación de hipótesis específicas. En este marco, uno de los objetivos centrales es analizar la prevalencia del uso de la violencia en los países considerados, independientemente del estilo o de los comportamientos parentales específicos y de los efectos que estos puedan tener en el desarrollo de niñas y niños. Antes de examinar su relación con otros comportamientos parentales y sus posibles efectos en la niñez, resulta fundamental dimensionar su presencia en el ámbito del hogar. Asimismo, si bien los estudios sobre el uso de la violencia física contra niñas y niños en el contexto familiar han sido escasos en la región, la violencia psicológica ha recibido aún menor atención empírica, lo que constituye un elemento adicional que justifica la pertinencia del presente estudio.

### **Método**

*Recopilación de información y Participantes*  
El estudio se basa en datos provenientes de la

Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados (EIMC, MICS por sus siglas en inglés), implementada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). En esta encuesta, los hogares fueron contactados mediante visitas presenciales y la información fue recabada a través de entrevistas estructuradas cara a cara en los hogares, con el objetivo de obtener indicadores clave sobre el bienestar de niñas, niños y adolescentes, así como sobre la vida familiar en países de ingreso bajo y medio. Para el presente análisis se incluyeron todos los países de América Latina y el Caribe previamente mencionados que participaron en la sexta ronda de la EIMC, correspondiente al periodo 2018–2022. Las encuestas son nacionalmente representativas, y el diseño muestral de cada país se basa en marcos censales nacionales oficiales, con el fin de generar información internacionalmente comparable. Cada país es responsable del diseño y selección de la muestra, aunque el equipo técnico global de la EIMC solicita que sea una muestra probabilística en todas las etapas de selección y diseño para lograr un criterio estándar en todos los países que se aplica. El diseño de la muestra es polietápica, estratificada y representativa en tamaño, división geográfica administrativa, y sectores urbano y rural (Lansford et al., 2016). En cada hogar, un informante principal respondía las preguntas sobre las características socioeconómicas, actitudes y otros temas de relevancia. El módulo sobre disciplina se aplicó a las madres o cuidadores/as principales de niños/as y adolescentes de 1 a 14 años y, a diferencia de otras rondas, en ésta se pone más atención a las madres. En conjunto, 68,515 madres o cuidadores principales proporcionaron información en entrevistas cara a cara sobre un total de 98,640 niño/as (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Distribución por países de la muestra*

País	Año de aplicación de EIMC 6	Num. Cuidadores	Num. de Niño/as y Adolescentes	Total de cuidadores y niños/as
Argentina	2019-2020	9,227	13,080	22,307
Costa Rica	2018	5,413	7,879	13,292
Cuba	2019	6,856	9,576	16,432
Guayana	2019-2020	4,244	6,332	10,576
Honduras	2019	14,599	21,018	35,617
Jamaica	2022	2,841	4,209	7,050
Rep. Dominicana	2019	15,147	21,787	36,934
Surinam	2018	5,857	8,983	14,849
Trinidad y Tobago	2022	3,735	4,981	8,716
Islas Turcas y Caicos	2019-2020	596	795	1,391

*Instrumento y Procedimiento*

Se tomó el módulo sobre disciplina infantil de la EIMC 6 para analizar los métodos de disciplina utilizados en la crianza por parte de los cuidadores principales, especialmente las madres. En este módulo se pregunta: “Las personas adultas tienen ciertas formas de enseñar a los niño/as la manera correcta de comportarse o cómo afrontar un problema de comportamiento. Le voy a leer varios métodos que se usan. Por favor, dígame si Usted o cualquier otro adulto más del hogar ha usado estos métodos con (nombre del niño/a) en los meses pasados”. El módulo comprende 11 reactivos que representan diferentes métodos y las madres/cuidadores principales debían responder Si/No lo usaron. Clasificamos los 11 reactivos en 4 grupos que indican las principales formas de disciplina utilizadas. El primero incluye 3 reactivos que refieren a la violencia o castigo corporal severo: a) Lo/a golpeó con un cinturón, un cepillo de pelo, un palo u otro objeto duro; b) lo/a golpeó /

dio una palmada en la cara, en la cabeza o en las orejas; c) Le dio una paliza, le pegó una y otra vez lo más fuerte que pudo. El segundo incluye 3 reactivos que describen la violencia o castigo físico “moderado”: a) Lo/a sacudió; b) Lo/a nalgueó sólo con la mano; c) lo/a golpeó / dio una palmada en la mano, en el brazo o en la pierna. El tercer grupo define, mediante 2 reactivos, la violencia o agresión psicológica/emocional: a) le gritó, le gritó muy fuerte o le dio alaridos; b) lo/a llamó tonto/a, vago/a o alguna otra cosa parecida. El último grupo, refiere a la disciplina no violenta mediante 3 reactivos: a) le quitó algún privilegio; b) le explicó el comportamiento erróneo; c) le dio otra cosa que hacer. Esta clasificación varía ligeramente a la utilizada por UNICEF en los indicadores incluidos en la violencia física severa y “moderada”. A diferencia de la clasificación utilizada por UNICEF, nuestro estudio incluyó el reactivo “lo/a golpeó con un cinturón, un cepillo de pelo, un palo u otro objeto duro” dentro de la cate-

ría de violencia física severa, en lugar de “moderada”. Esta decisión se fundamenta en el metaanálisis publicado por Pan et al. (2024), el cual señala que el uso de estos objetos puede conllevar consecuencias significativamente más graves.

En cuanto a la pregunta para medir la actitud ante la violencia, se utilizó el reactivo “Criar o educar correctamente a un niño/a se le debe castigar físicamente”, con un formato de respuesta dicotómica de Sí o No.

#### *Análisis de datos*

Después de probar varios métodos estadísticos, observamos que lo más indicado era realizar un análisis entre países para identificar las diferencias entre ellos en términos de los métodos de disciplina utilizados por cada uno. Por lo que el estudio es de diferencias de grupos (Hernández Sampieri et al., 2018). Asimismo, se analizaron las diferencias significativas por sexo del niño/a, grupos de edad (1-2, 3-4, 5-9, 10-14), nivel educativo de la madre, y nivel socioeconómico medido a través de los quintiles de riqueza. Los resultados arrojados en este análisis fueron contrastados con la actitud de las madres/cuidadores principales frente a la aceptación o no del uso del castigo físico como método de disciplina.

Para analizar las diferencias entre las variables de estudio, se utilizaron pruebas no paramétricas debido a la naturaleza ordinal de los datos y la falta de normalidad en su distribución:

- Prueba de Mann-Whitney: Esta prueba se empleó para identificar diferencias entre dos grupos pues permite comparar las distribuciones independientes cuando los datos no son paramétricos. Las variables analizadas con

este método fueron el sexo, y la actitud de las madres/cuidadores frente a la aceptación o no del uso del castigo físico durante la crianza.

- Prueba Kruskal-Wallis de una vía: Se utilizó para comparar diferencias entre más de dos grupos con datos ordinales. Las variables en las que se utilizó esta prueba fueron los grupos de edad, los niveles de escolaridad de las madres, y los distintos quintiles de riqueza.

El uso de estas pruebas permite una interpretación precisa y estadísticamente adecuada al respetar la estructura de las variables y garantizar la robustez de los resultados en muestras grandes. Para el análisis se utilizó el programa estadístico SPSS (versión 26), y se utilizó un nivel de significancia de .05 previamente establecido.

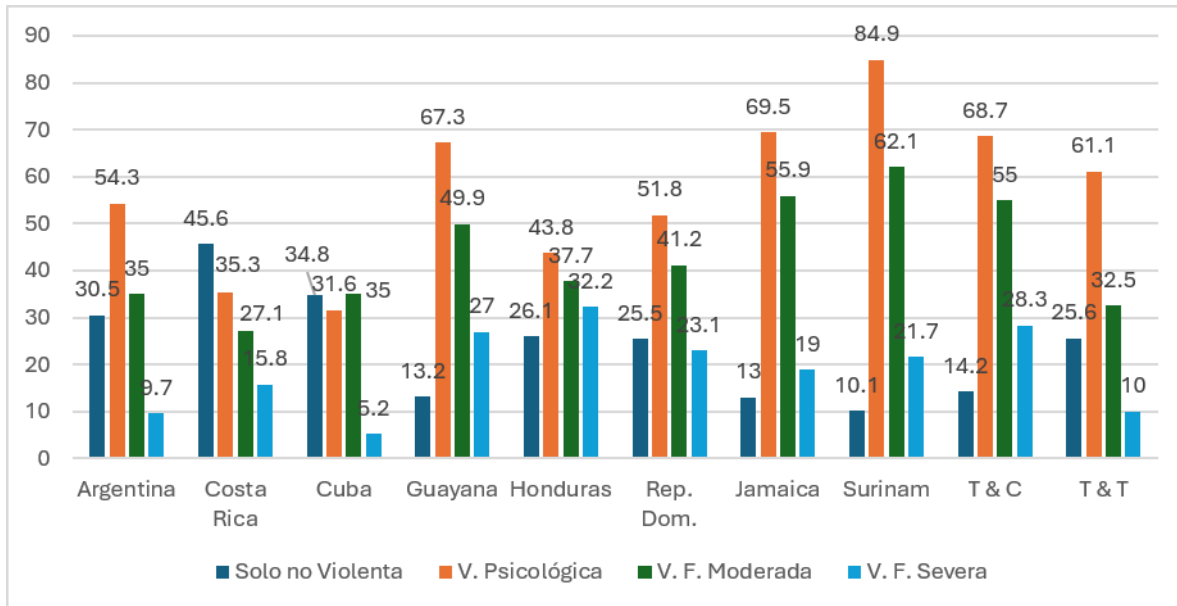
### **Resultados**

Para atender los primeros dos objetivos planteados al inicio de este trabajo, es decir, identificar los distintos métodos de disciplina usados por las madres/cuidadoras y su prevalencia en los 10 países, construimos la siguiente gráfica (Figura 1), que muestra la frecuencia de los cuatro métodos de disciplina descritos anteriormente: métodos solo no violentos<sup>3</sup>, violencia psicológica, violencia física moderada y violencia física severa.

Los resultados de la Figura 1 muestran que: 1) el método de disciplina prevaleciente en la mayoría de los países es la violencia psicológica, con niveles altísimos, de más del 60% de su uso en 5 países y donde destaca Surinam con más del 80% (le siguen Jamaica, Islas Turcas y Caicos, Guayana, y Trinidad y Tobago). En Argentina y República Dominicana también es el principal método utilizado con frecuencias de más del 50%, al

<sup>3</sup>El método solo no violento se refiere a que las madres/cuidadoras no emplean ni violencia psicológica ni física, sino únicamente estrategias de disciplina libres de violencia.

Figura 1. Métodos de disciplina durante la crianza. Niño/as y adolescentes 1-14 años



igual que en Honduras, aunque su frecuencia es menor. Solo en dos países, Costa Rica y Cuba, este método no es prevaleciente, frente a los otros métodos de disciplina. 2) De hecho, solamente estos dos países presentan niveles más altos de disciplina solo no violenta combinados con menor uso de la violencia psicológica. 3) Con excepción de estos dos países, en los demás se observan combinaciones muy altas de uso de la violencia psicológica, violencia física moderada y violencia física severa. Estas disciplinas violentas tienen sus niveles más altos en Surinam, Jamaica, las Islas Turcas y Caicos. Le siguen Guayana, Trinidad y Tobago, República Dominicana, y Honduras, donde el uso de la violencia física moderada es menor que en los otros países, pero presenta el nivel más alto de violencia física severa. 4) En los países que presentan combinaciones altas de uso de métodos no violentos, tienden a presentarse niveles más bajos de disciplina violenta (Costa Rica y Cuba).

El uso de las pruebas estadísticas de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis nos permitieron atender el tercer objetivo, planteado al inicio del trabajo, es decir, si hay diferencias significativas en el uso de estos cuatro métodos de disciplina en los 10 países, de acuerdo con las variables indicadas en la sección anterior.

Los resultados por grupos de edad, nivel educativo de la madre y quintiles de ingreso se presentan en la Tabla 2, donde se observa que, los métodos no violentos, en Argentina y las Islas Turcas y Caicos se emplean más en el grupo de 1-2 años. En contraste, en Costa Rica, Cuba, Honduras, Jamaica, República Dominicana y Surinam la disciplina no violenta es más frecuente en el grupo de 10-14 años. En Guayana, el mayor uso de esta disciplina se da en el grupo de 5-9. En Trinidad y Tobago no se observaron diferencias significativas. Por lo que en 6 países se presenta mayores métodos no violentos en el grupo de edad de 10-14.

Respecto a la agresión psicológica, en Argentina, Cuba, Guayana y Honduras el grupo de 5-9 años es el más afectado, seguido por los de 10-14 años, luego los de 3-4 y finalmente los de 1-2 años. En Jamaica, también es más frecuente en el grupo de 5-9 años, pero disminuye en el de 10-14 años. En Costa Rica la violencia psicológica es mayor en el grupo de 10-14 años y disminuye en el grupo más pequeño (1-2 años). En República Dominicana, Surinam y las Islas Turcas y Caicos, el grupo de 3-4 años es el más afectado. Por lo tanto, en cinco países se observa que el uso de violencia psicológica se concentra en niño/as de 5-9 años.

En cuanto a la violencia física moderada, en Argentina, Guayana, Honduras, República Dominicana, Surinam, las Islas Turcas y Caicos y Trinidad y Tobago es más frecuente en el grupo de 3-4 años, disminuyendo gradualmente en los de mayor edad. En Costa Rica y Jamaica, el grupo que sufre mayor violencia es de 1-2 años, y, asimismo, también se observa una disminución progresiva conforme aumenta la edad. En Cuba, la violencia física moderada alcanza su punto máximo en los 5-9 años antes de descender en los 10-14 años. Por lo que, en 7 países el grupo donde se observa mayor violencia fue en el de 3-4 años, y en todos los países donde se sufre menor violencia física moderada es en el grupo de mayor edad (10-14).

La violencia física severa mostró diferencias estadísticamente significativas en nueve países. En Argentina, Cuba, Guayana, Honduras, Jamaica, República Dominicana y Surinam, los valores más altos se encontraron en el grupo de 5-9 años, y el menor en el de 1-2 años. En Costa Rica y Trinidad y Tobago, su uso es mayor en el grupo de 3-4 años, sin embargo, en Costa Rica quienes reciben menos maltrato físico son el grupo de mayor edad (10-14), mientras que en Trinidad y To-

bago son del grupo de menor edad 1-2 (años). En 8 países quienes sufren mayor violencia severa son los niños de 5-9 años, y en 9 países quienes reciben menos violencia son los de 1-2 años.

En cuanto al nivel educativo de la madre, el uso de disciplina no violenta es más frecuente en países como Argentina, Costa Rica, Cuba, Honduras, Jamaica y República Dominicana cuando las madres tienen educación universitaria. En Guayana, Surinam y las Islas Turcas y Caicos no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Por lo que, en los países que tuvieron diferencias estadísticamente significativas a mayor educación mayor uso de crianza no violenta.

Respecto a la violencia psicológica, se identificaron diferencias en seis países. En Argentina, República Dominicana y Trinidad y Tobago, las madres con menor nivel educativo (secundaria incompleta, primaria o sin educación) reportan un uso más alto de violencia psicológica. En Costa Rica, la prevalencia es similar en todos los grupos, aunque levemente mayor en madres con educación secundaria. En Cuba, el uso es mayor en madres con nivel universitario, mientras que, en Honduras, las madres con educación media recurren más a la violencia psicológica, seguidas por aquellas con educación básica, y las de educación superior presentan los niveles más bajos. Por lo que, en tres de los seis países, quienes reportaron mayor frecuencia en su uso fueron las madres con un menor nivel educativo formal. La violencia física moderada mostró diferencias estadísticamente significativas en seis países. En Argentina, es más frecuente en madres con secundaria incompleta, mientras que en Costa Rica y Surinam es más prevalente en madres con educación secundaria o secundaria baja. En Cuba, Honduras y República Dominicana, la violencia física moderada se observa más en madres

con niveles educativos más bajos (Primaria o 1-3 años de educación) y disminuye en aquellas con educación superior. Por lo que se observa, que en a menor educación formal se presenta mayor uso de esta violencia, y a mayor nivel educativo una disminución.

La violencia física severa presentó diferencias en ocho países. En Argentina, es más frecuente en madres con secundaria incompleta. En Costa Rica, la violencia física severa es más prevalente en madres con educación secundaria. En Cuba, Honduras y República Dominicana, las madres con menor nivel educativo (primaria ó 1-3 años de educación) muestran los niveles más altos de este tipo de violencia, en contraste con aquellas que han cursado educación superior. En Jamaica, se destaca que las madres con educación especial presentan los niveles más altos de violencia severa. En Surinam y las Islas Turcas y Caicos es más común en madres con nivel secundaria baja, reduciéndose conforme aumenta el nivel educativo. Por lo que, nuevamente a un menor nivel educativo se usa con mayor frecuencia el uso de violencia física severa, sin embargo, en este caso no todos los países (Jamaica y las) Islas Turcas y Caicos) un mayor nivel educativo no necesariamente se relaciona con una menor utilización de la violencia.

En términos de nivel socioeconómico, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todos los países analizados. En Argentina, Costa Rica, Cuba, Guayana, Honduras, Jamaica, República Dominicana, Surinam y Trinidad y Tobago, la disciplina no violenta es más frecuente en los sectores más ricos, y menor frecuencia en el sector con menor riqueza. Sin embargo, las Islas Turcas y Caicos difieren de los otros países, debido a que en este caso donde se observa el mayor uso de esta disciplina en el cuarto quintil de riqueza y el menor uso en el segundo quintil.

La violencia psicológica, en cambio, es más común en los sectores más pobres en Argentina, Cuba, Jamaica, Surinam y Trinidad y Tobago. En sentido contrario, Guayana presenta más frecuencia en el sector más rico de la población. Mientras que, en Costa Rica y Honduras predominó en el cuarto quintil, en República Dominicana en el segundo. Por lo que en 5 de los 9 países con diferencias estadísticamente significativas se observó mayor uso en el sector con mayor pobreza.

La violencia física moderada se observó con mayor frecuencia en los sectores más pobres en Argentina, Cuba, Guayana, Jamaica, República Dominicana, Surinam, y Trinidad y Tobago, su uso disminuye conforme aumenta el nivel socioeconómico. En Costa Rica el mayor uso de esa violencia se presenta en el cuarto quintil, mientras que en Honduras y las Islas Turcas y Caicos ocurre en sectores más pobres. Todos los países muestran que en el quintil más rico se usa con menor frecuencia la violencia física moderada. Para la violencia física severa, nuevamente se observó con mayor frecuencia en los sectores más pobres en Argentina, Cuba, Guayana, Jamaica, República Dominicana, Surinam, y Trinidad y Tobago, su uso disminuye conforme aumenta el nivel socioeconómico. En el caso de Costa Rica y las Islas Turcas y Caicos el grupo con mayor frecuencia fue el segundo, mientras que en Honduras el cuarto. Todos los países muestran que el grupo con menos frecuencia de violencia física severa es el más rico.

En cuanto al sexo de los niños/as (ver Tabla 3), se observa que en Argentina y Surinam los niños varones experimentan violencia psicológica, violencia física moderada y violencia física severa, mientras que las niñas experimentan más disciplina no violenta. En Costa Rica, las diferencias solo son estadísticamente significativas en la violencia física severa, con mayor prevalencia en niños. En

Cuba, la violencia psicológica y física severa son más comunes en los varones. De manera similar, en Guayana, Jamaica y República Dominicana, la física moderada y la severa se reportan con mayor frecuencia en niños. En Honduras y Trinidad y Tobago, las violencias psicológica, física moderada y severa también son más frecuentes en los varones. Por último, en las Islas Turcas y Caicos se observó que la violencia psicológica es más común en niños. Por lo que se puede decir, que el uso de violencia en la crianza es más frecuente en los hijos varones, que en las hijas.

Respecto a la actitud ante la crianza, los resultados muestran un patrón consistente en todos los países: las madres/cuidadores que consideran que el castigo físico es necesario para la educación de los niños/as tienden a utilizar con mayor frecuencia la violencia psicológica, la violencia física moderada y la violencia física severa. En contraste, aquellos que no consideran el castigo físico como un método necesario emplean en mayor medida estrategias de crianza no violenta (ver Tabla 3).

### Discusión

El presente estudio evidencia que la disciplina violenta sigue siendo una práctica extendida en varios países de América Latina y el Caribe. Esta problemática no solo afecta el bienestar de los niño/as, sino que también encuentra sus raíces en estructuras históricas y culturales que han perpetuado la violencia como un mecanismo de control y crianza. El primer objetivo fue analizar los distintos métodos de disciplina utilizados por las madres/cuidadores durante la crianza de niños/as de 1 a 14 años, mientras que el segundo objetivo, fue analizar la prevalencia en 10 países de América Latina y el Caribe, y sus diferencias entre ellos. Los resultados del análisis indican que la violencia psicológica es el método de

disciplina que predomina en la mayoría de los países analizados, con niveles superiores al 60% en cinco de ellos. Surinam destaca con una prevalencia superior al 80%. Este hallazgo es consistente con estudios previos, como el de UNICEF (2018), que reporta que aproximadamente el 64% de los niños/as menores de 15 años en América Latina y el Caribe experimentan regularmente algún tipo de disciplina violenta, lo que incluye tanto agresión emocional como castigo corporal. En este contexto, es fundamental comprender las implicaciones de este tipo de disciplina, la violencia psicológica puede tener efectos duraderos en el desarrollo emocional y social de los niños, afectando su autoestima y sus relaciones interpersonales (Barber et al., 1994; Xiang and Liu, 2018; Centro de Estudios Justicia y Sociedad & Dirección de Estudios Sociales, 2021;).

El predominio de la violencia psicológica como estrategia disciplinaria refleja un patrón arraigado en muchas culturas de la región, donde la coerción emocional, como gritar o humillar al niño, se considera un medio legítimo para imponer normas. Este fenómeno también se ve reflejado en la prevalencia de castigos físicos, que, aunque en menor medida, siguen siendo una práctica extendida, especialmente en contextos de pobreza (UNICEF, 2021). Sin embargo, los resultados también muestran una alta prevalencia de violencia física moderada y severa en algunos países, lo que subraya la gravedad del problema.

Si bien la violencia física severa es reconocida ampliamente como una forma extrema de maltrato infantil, la violencia física moderada tiende a ser minimizada o normalizada en algunos contextos. No obstante, la evidencia científica demuestra que ambas formas de violencia tienen efectos perjudiciales en el desarrollo infantil. Por ejemplo, en

Tabla 2. Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis por rangos de edad, el nivel educativo de la madre y los quintiles de ingreso

	Argentina	Costa rica	Cuba	Guayan	Honduras	Jamaica	R.Dom	Surinam	Islas T&C	T&T
	<b>No violento</b>									
(H) (gl) (sig)	(14.758) (3) (.002)	(6,395) (3) (.001)	(45.979) (3) (.000)	(41.267)(3) (.00)	(134.00) (3)(.000)	(18.468) (3)(.000)	(98.638) (3)(.000)	(104.04) (3)(.000)	(21.657) (3)(.000)	
<b>G. edad:</b>										
+ frequent	1-2 (6,141)	10-14 (487,823)	10-14 (3,727)	5-9 (3,142)	10-14 (11,269)	10-14 (2,033)	10-14 (11,211)	10-14 (4,431)	1-2 (387)	
- frequent	5-9 (5,919.92)	1-2 (422,870)	1-2 (3,363)	1-2 (2,871)	1-2 (10,390)	1-2 (1,906.32)	1-2 (10,325)	3-4 (4,070.8)	3-4 (307.9)	
(H) (gl) (sig)	(193.842) (2) (.000)	(1635.815) (2) (.000)	(6.139) (2) (.046)		(63.62) (5)(.000)	(15.33)(4) (.004)	(101.85) (3)(.000)			
<b>N educ:</b>										
+ frequent	Superior (6,619)	Superior (466,742)	Superior (3,503)		Superior (11,654)	Terciario (2,040)	Superior (11,351)			
- frequent	Sec. Incom (5,659)	Primaria (449,373)	Sec. (3,410)		Básic1-3 (10,551)	Sec Inc. (1,967)	Prim Inf (9,869)			
(H) (gl) (sig)	(227.438) (4) (.000)	(232.995) (4) (.000)	(78.775) (4) (.000)		(80.671) (4)(.000)	(45.806) (4)(.000)	(58.764) (4)(.000)	(157.23) (4)(.000)	(10.552) (4) (.032)	(11.778) (4)(.019)
<b>Quintiles</b>										
+ frequent	Más rico (6,649.47)	Más rico (477,599)	Más rico (3,896.16)		Más rico (11,470)	Más rico (2,125.04)	Más rico (11,180)	Más rico (4,561.7)	Cuarto (347.5)	Más rico (1,983.5)
- frequent	Más pobre (5,529.19)	Más pobre (466,142)	Más pobre (bre (3,378.50)		Más pob (10,576)	Más pob (1,921.00)	Más pob (10,547)	Más pob (4,057.1)	Segundo (310.28)	Más pob (1,740.5)
	<b>Violencia Psicológica</b>									

Tabla 2. Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis por rangos de edad, el nivel educativo de la madre y los quintiles de ingreso (continuación)

(H) (gl) (sig)	(117.086) (3) (.000)	(3,444.474) (3) (.001)	(111.976) (3) (.000)	(30.719) (3)	(113.88) (3)(.000)	(10.149) (3)(.017)	(43.132) (3)(.000)	(22.065) (3)(.000)	(32.730) (3)(.000)
<b>G. edad:</b>									
+ frequent	5-9 (6,271)	10-14 (478,953)	5-9 (3,852)	5-9 (3,141)	5-9 (11,033)	5-9 (2,031)	3-4 (11,281)	3-4 (4,336)	3-4 (358)
- frequent	1-2 (5,244)	1-2 (429,467)	1-2 (3,252)	1-2 (2,771)	1-2 (9,619)	10-14 (1,931)	1-2 (10,212)	10-14 (4,165)	1-2 (229)
(H) (gl) (sig)	(37.660) (2) (.000)	(1108.133) (2) (.000)	(35.608) (2) (.000)		(45.607) (5)(.000)		(18.023) (3)(.000)		(13.94) (4)(.007)
<b>N. educ:</b>									
+ frequent	Sec. In- com (6,165)	Secund (66,742)	Superior (3,389)		Media (11,169)		Prim Inf (11,381)		Ninguna (1,336)
- frequent	Superior (5,706)	Primaria (449,373)	Secund (3,207)		Básic1-3 (10,614)		Superior (10,725)		Primaria (948)
(H) (gl) (sig)	(76.311) (4) (.000)	(1,674.747) (4) (.000)	(71.522) (4) (.000)	(18.776) (4) (.000)	(31.850) (4)(.000)	(30.813) (4) (.000)	(23.426) (4)(.000)	(110.559) (4)(.000)	(21.55) (4)(.000)
<b>Quintil</b>									
+ frequent	Más pobre (6,296)	Cuarto (480881)	Más po- bre (3,768)	Más rico (3,198.22)	Cuarto: (11,145)	Más pob (2,052)	Segundo (11,160)	Más pob (4,439)	Más pob (1,969)
- frequent	Más rico (5,619)	Más pobre (455,120)	Más rico (3,297)	Cuarto (2,934)	Más pob (10,571)	Más rico (1,818)	Cuarto (10,669)	Más rico (3,949)	Más rico (1,775)
<b>Moderada</b>									

Tabla 2. Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis por rangos de edad, el nivel educativo de la madre y los quintiles de ingreso (continuación)

(H) (gl)	(131.132)	(56,339)	(91.519)	(131.74)	(697.33)	(175.17)	(428.637)	(331.139)	(70.119)	(194.96)
(sig)	(3) (.000)	(3) (.001)	(3) (.000)	(.000)	(3) (.000)	(3) (.000)	(3) (.000)	(3) (.000)	(3) (.000)	(3) (.000)
<b>G. edad:</b>										
+ frequent	3-4	1-2	5-9	3-4	3-4	1-2	3-4	3-4	3-4	3-4
- frequent	(6,415)	(558,427)	(3,786)	(3,242)	(12,040)	(2,261)	(12,038)	(4,773)	(395)	(2,128)
	10-14	10-14	10-14	10-14	10-14	10-14	10-14	10-14	10-14	10-14
	(5,659)	(414,827)	(3,308)	(2,743)	(9,668)	(1,731)	(10,011)	(3,715)	(269)	(1,563)
(H) (gl)	(252.537)	(5928.546)	(16.891)		(48.694)		(93.000)	(6.225)		
(sig)	(2) (.000)	(2) (.000)	(3) (.001)		(5) (.000)		(3) (.000)	(2) (.044)		
<b>N. educ:</b>										
+ frequent	Sec Incom	Secundaria	Primaria	Bás 1-3	Bás 1-3	Primaria	Primaria	Sec. baja		
- frequent	(6,436)	(479,278)	(2,996)	(11,081)	(11,081)	(11,741)	(11,741)	(3,365)		
	Superior	Primaria	Superior	Superior	Superior	Superior	Superior	Sec sup		
	(5,503)	(441,038)	(2,814)	(10,052.9)	(10,052.9)	(10,443)	(10,443)	(3,265)		
(H) (gl)	(361.601)	(2,417.31)	(106.253)	(22.474)	(26.281)	(57.749)	(131.002)	(89.715)	(10.552)	(48.562)
(sig)	(4) (.000)	(4) (.000)	(4) (.000)	(.000)	(4) (.000)	(4) (.000)	(4) (.000)	(4) (.000)	(4) (.000)	(4) (.000)
<b>Quintiles</b>										
+ frequent	Más pobre	Cuarto	Más po-	Más pobre	Medio	Más pob	Más pob	Más pob	Segundo	Más pob
- frequent	(6,605)	(491,482)	bre	(3,136)	(11,052)	(2,155)	(11,537)	(4,510)	(382)	(1,995)
	Más rico	Más rico	(3,866)	Más rico	Más rico	Más rico	Más rico	Más rico	Medio	Más rico
	(5,081)	(461,677)	Más rico	(2,908)	(10,470)	(1,822)	(10,280)	(3,889)	(298)	(1,736)
			(3,229)							
<b>Severa</b>										

Tabla 2. Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis por rangos de edad, el nivel educativo de la madre y los quintiles de ingreso (continuación)

(H) (gl) (sig)	(22.102) (3) (.000)	(15,723) (3) (.001)	(67.578) (3) (.000)	(28.228) (3) (.000)	(220.7813 (.000)	(47.77) (3) (.000)	(99.596) (3) (.000)	(47.932) (3) (.000)	(30.420) (3) (.000)
<b>G. edad:</b>									
+ frequent	5-9 (6,074)	3-4 (494,929)	5-9 (3,649)	5-9 (3,115)	5-9 (11,366)	5-9 (2,044)	5-9 (11,278)	5-9 (4,345)	3-4 (1,936)
- frequent	1-2 (5,815)	10-14 (44,4936)	1-2 (3,468)	1-2 (2,759)	1-2 (9,879)	1-2 (1,732)	1-2 (10,232)	1-2 (3,900)	1-2 (1,780)
(H) (gl) (sig)	(70.459) (2) (.000)	(4296.320) (2) (.000)	(8.024) (3) .046)		(46.466) (5) (.000)	(44.627) (4) (.000)	(179.865) (3) (.000)	(100.029) (2) (.000)	(13.824) (2)(.001)
<b>N. educ:</b>									
+ frequent	Sec Incom (6,141)	Secundaria (474,160)	Primaria (3,115)	Primaria (3,115)	Básic 1-3 (11,082)	Especial (3,579)	Primaria (11,996)	Sec baja (3,507)	Sec. ba- ja (280)
- frequent	Superior (5,800)	Superior (448,123)	Superior (2,860)	Superior (2,860)	Superior (10,052)	Sec 2° (1,947.70)	Tercaria: (10,406)	Superior (3,057)	Sec 2° (353)
(H) (gl) (sig)	(162.756) (4) (.000)	(2,904.856) (4) (.000)	(32.490) (4) (.000)	(30.355) (4) (.000)	(42.976) (4) (.000)	(57.681) (4) (.000)	(227.365) (4) (.000)	(255.741) (4) (.000)	(14.794) (4)(.005)
<b>Quinti- les:</b>									
+ frequent	Más pob (6,260)	Segundo (481,630)	Más pob (3,643)	Más pob (3,165)	Cuarto (10,953)	Más pob (2,091)	Más pob (11,783)	Más pob (4,667)	Segundo (372)
- frequent	Más rico (5,722)	Más rico (457,001)	Más rico (3,483)	Más rico (2,924)	Más rico 10,290	Más rico (1,867)	Más rico (10,306)	Más rico (3,849)	Más rico (307)

Tabla 3. Resultados de la prueba U de Mann por sexo y actitud ante la crianza

	Sexo														
	Hombre					Mujer									
	Rango promedio	U	Z	P	Rango promedio	U	Z	P	Rango promedio	U					
Argentina	No violenta	5936	17,612,907	-3.119	.002	5936	6094	17,612,907	-3.119	.002	5936	6094	17,612,907	-3.119	.002
	Psicológica	6084	17,664,794	-2.568	.010	6084	5944	17,664,794	-2.568	.010	6084	5944	17,664,794	-2.568	.010
	Moderado	6172	17,132,608	-6.076	.000	6172	5855	17,132,608	-6.076	.000	6172	5855	17,132,608	-6.076	.000
	Severo	6103	17,551,460	-5.463	.000	6103	5925	17,551,460	-5.463	.000	6103	5925	17,551,460	-5.463	.000
Costa Rica	No violenta					2167	2860	2,052,567	-16.810	.000	2167	2860	2,052,567	-16.810	.000
	Psicológica					3089	2534	2,194,749	-13.913	.000	3089	2534	2,194,749	-13.913	.000
	Moderado					3075	2539	2,214,648	-13.688	.000	3075	2539	2,214,648	-13.688	.000
	Severo	2752	3,533,048	-3.349	.001	3100	2530	2,179,365	-17.972	.000	3100	2530	2,179,365	-17.972	.000
Cuba	No violenta					2195	2900	462,545	-7.529	.000	2195	2900	462,545	-7.529	.000
	Psicológica	3637	6,010,213	-4.322	.000	3385	2852	499,402	-5.781	.000	3385	2852	499,402	-5.781	.000
	Moderado					3964	2829	370,861	-12.069	.000	3964	2829	370,861	-12.069	.000
	Severo	3601	6,139,315	-5.193	.000	3079	2865	567,352	-4.816	.000	3079	2865	567,352	-4.816	.000
Guayana	No violenta					2157	2270	1,521,136	-4.011	.000	2157	2270	1,521,136	-4.011	.000
	Psicológica					2456	2197	1,417,188	-6.587	.000	2456	2197	1,417,188	-6.587	.000
	Moderado	3121	4,323,736	-4.484	.000	2603	2161	1,286,680	-10.510	.000	2603	2161	1,286,680	-10.510	.000
	Severo	3099	4,388,001	-3.835	.000	2617	2157	1,274,296	-12.388	.000	2617	2157	1,274,296	-12.388	.000
Honduras	No violenta					7885	9257.66	30419742.5	-22.91	.000	7885	9257.66	30419742.5	-22.91	.000
	Psicológica	10,903	57,099,018	-2.956	.003	9629	8163.02	30030249.5	-21.71	.000	9629	8163.02	30030249.5	-21.71	.000
	Moderado	11,015	55,859,734	-6.257	.000	9667	8139.44	29777300.5	-23.28	.000	9667	8139.44	29777300.5	-23.28	.000
	Severo	11,073	55,219,586	-8.216	.000	10103	7865.77	26842179	-35.21	.000	10103	7865.77	26842179	-35.21	.000
Jamaica	No violenta					1100	1169	356607	-3.206	.001	1100	1169	356607	-3.206	.001
	Psicológica					1311	1125	318102	-6.343	.000	1311	1125	318102	-6.343	.000
	Moderado	1446	971173	-1.994	.046	1324	1123	312979	-6.332	.000	1324	1123	312979	-6.332	.000

Tabla 3. Resultados de la prueba U de Mann por sexo y actitud ante la crianza (continuación)

	Severo	1444	1396	974432.5	-2.336	.019	1276	1132	331862	-5.988	.000
	No violenta						5095	6207	4729921	-12.701	.000
Republica Dominicana	Psicológica						7613	5975	4232590	-16.488	.000
	Moderado	7710	7433	27624685	-4.563	.000	7506	5985	4342814	-15.583	.000
	Severo	7783	7357	27059679	-8.249	.000	7633	5973	4212143	-19.966	.000
	No violenta	2899	2959	4199674	-2.607	.009	2749	2928	2760510	-6.66	.000
	Psicológica	2957	2899	4200578	-2.08	.038	3047	2839	2730657	-6.265	.000
Surinam	Moderado	2991	2863	4099638.5	-3.436	.001	3371	2743	2303056	-14.313	.000
	Severo	2963	2893	4184580	-2.332	.02	3380	2741	2291344	-18.149	.000
	No violenta						812	961	223776	-6.123	.000
Trinidad y Tobago	Psicológica	1470	1378	947464.5	-3.472	.001	1109	892	204598	-7.976	.000
	Moderado	1479	1369	1968475.5	-4.837	.000	1161	880	186117	-11.139	.000
	Severo	1440	1407	2022867	-2.407	.016	988	920	247270	-4.397	.000
	No violenta						193	226	18258	-4.386	.000
Islas Turcas y Caicos	Psicológica	316	279	38906	-3.243	.001	235	199	18039	-3.652	.000
	Moderado						248	190	15735	-5.53	.000
	Severo						245	192	16248	-5.635	.000

Surinam, el 62.1% de los niños/as experimentan violencia física moderada y el 21.7% violencia física severa. En Jamaica, estas cifras son del 55.9% y 19%, respectivamente, mientras que en las Islas Turcas y Caicos alcanzan el 55% y 28.3%.

A pesar de su calificación como “moderada”, la violencia física en cualquiera de sus formas puede tener consecuencias severas a largo plazo. Diversos estudios han evidenciado que los niños que experimentan castigos físicos, incluso aquellos considerados de menor intensidad, tienen un mayor riesgo de desarrollar problemas emocionales, ansiedad, depresión y dificultades en sus relaciones interpersonales (Sanders and Morawska, 2018; Centro de Estudios Justicia y Sociedad & Dirección de Estudios Sociales, 2021). Además, la exposición recurrente a estos métodos de disciplina puede alterar el desarrollo neurológico y aumentar la probabilidad de que los niños repitan estos patrones de conducta en su vida adulta (UNICEF, 2021).

La normalización de estas prácticas violentas en la crianza está profundamente influenciada por factores socioeconómicos y culturales en América Latina y el Caribe. En muchos contextos, el castigo físico es visto como una forma legítima de disciplina, y se sigue concibiendo como un recurso correctivo eficaz por los cuidadores, perpetuando ciclos de violencia y afectando negativamente el bienestar infantil (Pan et al., 2024; Vargas-Rubilar & Arán-Filippetti, 2014). La intersección de estos factores subraya la necesidad de una intervención social y educativa que promueva métodos de crianza más respetuosos y menos punitivos, así como políticas públicas que protejan efectivamente a la infancia de la violencia en sus diferentes manifestaciones (David and DiGiuseppe, 2016).

Para el tercer objetivo, analizar las dife-

rencias significativas en el uso de los distintos métodos de disciplina de acuerdo con el sexo, grupos de edad de los niños/as, nivel educativo de la madre y sector socioeconómico de los hogares. En primer lugar, respecto a los grupos de edad, los resultados muestran que el uso de disciplina no violenta es más frecuente en los niños más pequeños (1-2 años) en países como Argentina y las Islas Turcas y Caicos, lo que coincide con estudios previos que sugieren que los padres tienden a optar por métodos más suaves durante los primeros años de vida, debido a la percepción de vulnerabilidad y la necesidad de formar vínculos afectivos seguros (Gershoff, 2013). Sin embargo, en países como Costa Rica, Cuba y otros, la disciplina no violenta se incrementa en el grupo de 10-14 años. Esto podría reflejar una transición en la forma en que los padres manejan la disciplina conforme los niños crecen y comienzan a mostrar mayor capacidad de comprensión y autorregulación (Baumrind, 1991).

La violencia psicológica muestra patrones complejos, donde en países como Argentina, Cuba, Guayana, Honduras y Jamaica los niños de 5-9 años son los más afectados, mientras que en República Dominicana, Surinam, Islas Turcos y Caicos y Trinidad y Tobago fue de en la edad de 3-4 . Esta información está en línea con investigaciones previas que han señalado que las estrategias de disciplina, especialmente las psicológicas, pueden ser utilizadas con más frecuencia durante los años de mayor capacidad cognitiva, pero también durante la etapa de mayor exploración emocional y conductual (Gershoff, 2002). En estos contextos, los padres pueden recurrir a la agresión psicológica como una forma de controlar comportamientos que perciben como desobedientes.

Con respecto a la violencia física moderada y severa, se encontró que los niños de

3-4 años experimentan una mayor frecuencia de violencia física moderada en varios países. Esto se puede interpretar que, durante los primeros años de escolaridad, los padres pueden tener dificultades para equilibrar las expectativas de comportamiento y la gestión emocional de sus hijos, lo que lleva al uso de métodos disciplinarios más físicos (Belsky, 2001). Desde una perspectiva del desarrollo, esta etapa se caracteriza por una mayor exploración conductual, impulsividad y oposición a las normas, lo que puede incrementar el estrés parental y, en consecuencia, la probabilidad de recurrir a prácticas disciplinarias coercitivas (Belsky, 2001; Gershoff, 2002). Sin embargo, la disminución de la violencia conforme aumenta la edad de los niños también resalta la tendencia de los padres a adoptar estrategias de disciplina menos agresivas a medida que los niños se desarrollan y sus capacidades cognitivas (Murray & Farrington, 2010), lo que favorece una mayor comprensión de las normas, el autocontrol y la negociación, facilitando la adopción de estrategias disciplinarias menos punitivas (Baumrind, 1991; Murray & Farrington, 2010).

En cuanto al nivel educativo de la madre, se observó que las madres con mayor educación tienden a emplear métodos de disciplina no violenta con más frecuencia. Este hallazgo respalda estudios previos que han encontrado una relación entre el nivel educativo de las madres y la adopción de métodos de disciplina más positivos (Zolotor et al., 2008). A mayor educación, las madres pueden tener más acceso a información sobre las consecuencias negativas de la violencia en el desarrollo infantil y, por lo tanto, tienden a evitar el uso de técnicas agresivas en la crianza (Lansford et al., 2009).

En relación con el nivel socioeconómico, los resultados indican que los sectores más pobres usan más frecuentemente las vio-

lencias psicológica y física, en contraste con otros grupos socioeconómicos. La precariedad económica y la falta de acceso a oportunidades generan un entorno de estrés crónico en los hogares, lo que incrementa la probabilidad de que los padres recurran al castigo físico como forma de disciplina. La inseguridad alimentaria, la falta de empleo estable y la precarización de la vivienda están directamente relacionadas con mayores niveles de violencia intrafamiliar (Ermish, 2008; UNICEF, 2021). En contextos de pobreza, los cuidadores pueden tener menos acceso a estrategias de crianza positiva, ya que la urgencia por la supervivencia suele desplazar la posibilidad de reflexionar sobre enfoques alternativos de disciplina (Lansford & Dodge, 2008). Asimismo, la pobreza limita el acceso a sistemas de apoyo como educación parental, servicios de salud mental y redes comunitarias que podrían promover formas no violentas de crianza. En comunidades con altos niveles de desigualdad social, la normalización del castigo físico como método disciplinario se acentúa, perpetuando un ciclo intergeneracional de violencia (UNICEF, 2022).

En relación con el sexo de los niños, los resultados muestran que los varones presentan una mayor probabilidad de experimentar tanto violencia psicológica como violencia física. En numerosos contextos culturales, los niños suelen ser percibidos como más desafiantes o propensos a conductas disruptivas, lo que incrementa la probabilidad de que los cuidadores recurran a prácticas disciplinarias coercitivas, particularmente al castigo físico (Straus, 2000). En contraste, las niñas tienden a ser socializadas hacia la obediencia y la regulación emocional, lo que puede reducir la frecuencia de sanciones punitivas dirigidas hacia ellas (Lansford et al., 2009). Estas diferencias evidencian la influencia de normas y estereotipos de género en las prácti-

cas de crianza, subrayando la necesidad de revisar críticamente las actitudes parentales y culturales que legitiman un uso diferenciado de la violencia disciplinaria según el sexo del niño.

A partir de estos resultados, se analizó también, las diferencias a partir de actitud ante la violencia en la crianza, donde los resultados muestran que la/os madres/padres/cuidadores que consideran necesario el castigo físico tienden a utilizar más violencia psicológica, física moderada y severa, lo que subraya la influencia de las creencias parentales sobre las prácticas disciplinarias. Este patrón se debe a que las creencias que justifican el uso del castigo físico están fuertemente asociadas con el uso de métodos disciplinarios más agresivos (Gershoff, 2010).

Para el último objetivo, analizar el contraste de los datos anteriores con la actitud de los cuidadores respecto al uso de la violencia física como método legítimo de disciplina, los hallazgos de este estudio confirman que la violencia física y psicológica sigue siendo un método de disciplina presente en la crianza en América Latina y el Caribe, aunque su aceptación varía de acuerdo con el contexto cultural. A pesar de la evidencia acumulada sobre sus efectos negativos en el desarrollo infantil (Gershoff & Grogan-Kaylor, 2016; Sanders and Morawska, 2018; Heilmann et al., 2021), el castigo corporal “moderado” aún es concebido como un recurso legítimo en algunos modelos de parentalidad, como el autoritativo y el tradicional (Baumrind, 1996; Lamborn et al., 1991). Sin embargo, la distinción entre castigo físico “moderado” y formas más severas de violencia es problemática, ya que estudios recientes han demostrado que incluso formas leves de castigo físico pueden tener consecuencias adversas a largo plazo, incluyendo problemas emocionales, conductuales y de socialización (Cuartas et

al., 2019; Durrant & Ensom, 2017).

En línea con lo señalado por UNICEF (2017), el estudio revela que, aunque la mayoría de los cuidadores no aprueban el uso del castigo físico, su implementación sigue siendo frecuente, lo que sugiere una discrepancia entre las actitudes declaradas y las prácticas reales de disciplina. Este fenómeno puede estar relacionado con factores socio-culturales y la normalización del castigo corporal en ciertos contextos familiares (Gerbino et al., 2006; Sanders and Morawska, 2018; Ashdown & Faherty, 2020). La ambigüedad en la definición y medición del castigo físico, como lo advirtió Straus (1994), también puede influir en la forma en que los cuidadores perciben y reportan su uso, dificultando su erradicación como práctica disciplinaria.

La violencia en la crianza no solo afecta el bienestar infantil, sino que también constituye un indicador del funcionamiento familiar. Estudios recientes han mostrado que los hogares donde se emplean prácticas disciplinarias violentas presentan mayores niveles de estrés parental, conflicto intrafamiliar y dificultades en la regulación emocional de los cuidadores (Heilmann et al., 2021; Lansford & Dodge, 2008). Asimismo, la exposición temprana a la violencia en el hogar se ha asociado con una mayor probabilidad de conductas violentas bidireccionales en etapas posteriores del desarrollo, incluyendo la violencia filio-parental (Gerbino et al., 2006; Sanders and Morawska, 2018).

En este sentido, los resultados subrayan la necesidad de fortalecer políticas públicas y programas de educación parental orientados a la promoción de métodos disciplinarios no violentos. La evidencia empírica respalda la pertinencia del enfoque de parentalidad positiva como una alternativa eficaz a las prácticas coercitivas, ya que promueve el establecimiento de límites claros mediante el diálogo,

la empatía y el refuerzo positivo. Diversas investigaciones han demostrado que este tipo de intervenciones, centradas en valores como el respeto y la comprensión, contribuyen a reducir la prevalencia del castigo físico y psicológico, al tiempo que mejoran el bienestar emocional y social tanto de los niños/as como de los cuidadores (David and DiGiuseppe, 2016; Durrant & Ensom, 2017; Heilmann et al., 2021; UNICEF, 2022). Este enfoque resulta clave para deslegitimar la violencia como estrategia de crianza y fomentar prácticas parentales más respetuosas y sostenibles a largo plazo.

En conclusión, para comprender la persistencia de la violencia en la crianza en la región, es necesario considerar su trasfondo histórico, cultural y socioeconómico. América Latina y el Caribe han estado marcados por siglos de violencia estructural, desde la colonización y la esclavitud hasta dictaduras, conflictos armados recientes, la violencia urbana y crimen organizado (Galtung, 1969). Este contexto ha moldeado las dinámicas sociales y familiares, reforzando la idea de que la violencia es una herramienta legítima para el control y la educación de los niños/as (Organización Panamericana de la Salud, 2018). La historia de la región ha influido en la manera en que los adultos conciben la disciplina infantil, reproduciendo patrones de castigo físico y psicológico como parte de una herencia cultural (UNICEF 2021). En este sentido, la violencia en la crianza no es un fenómeno aislado, sino que está interconectada con formas más amplias de violencia social, incluyendo la violencia de género, la violencia comunitaria y la violencia estatal (Moreno Fernández, 2024).

Con respecto a las limitaciones del estudio se debe de considerar que el diseño transversal no permite establecer relaciones

causales entre las variables analizadas. En segundo lugar, la información se basa en autoinformes de los cuidadores, lo que puede implicar sesgos de deseabilidad social. Asimismo, no se incluyeron indicadores directos del bienestar infantil, lo que limita la posibilidad de analizar de manera integral las consecuencias de las prácticas disciplinarias.

Futuras investigaciones podrían incorporar diseños longitudinales, indicadores multidimensionales de bienestar infantil y familiar, así como análisis cualitativos que permitan profundizar en las creencias parentales y los contextos culturales que sostienen la violencia en la crianza.

### Referencias

- Ashdown, B. K., & Faherty, A. N. (2020). *Parents and caregivers across cultures: Positive development from infancy through adulthood*. Springer.
- Barber, B. K., Olsen, J. E., & Shagle, S. C. (1994). Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child development*, 65(4), 1120–1136. <https://doi.org/10.2307/1131309>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 45(4), 405–414. <https://doi.org/10.2307/585170>
- Belsky, J. (2001). Emanuel Miller lecture developmental risks (still) associated with early child care. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 42(7), 845–859. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00782>
- Bussmann, K. D., Erthal, C., & Schroth, A. (2011). Effects of banning corporal punishment in Europe: A five-nation comparison. En J. E. Durrant & A. B. Smith (Eds.), *Global pathways to*

- abolishing physical punishment: Realizing children's rights* (pp. 299–322). Routledge.
- Carter-Davies, L., & Bristow, B. (2018). *Parental Physical Punishment: Child Outcomes and Attitudes*. Public Policy Institute for Wales. <https://wcpp.org.uk/report/parental-physical-punishment-child-outcomes-and-attitudes/>
- Centro de Estudios Justicia y Sociedad, & Dirección de Estudios Sociales. (2021). *Violencia contra la niñez y adolescencia en Chile: Estudio de conocimientos, actitudes y prácticas. Resumen ejecutivo*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). <https://www.unicef.org/chile/media/6266/file/CAP%20Resumen%20Ejecutivo%20web.pdf>
- Cuartas, J., McCoy, D. C., Rey-Guerra, C., Britto, P. R., Beatriz, E., & Salhi, C. (2019). Early childhood exposure to non-violent discipline and physical and psychological aggression in low- and middle-income countries: National, regional, and global prevalence estimates. *Child abuse & neglect*, 92, 93–105. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.03.021>
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- David, O. A. & DiGiuseppe, R. (2016). *The rational positive parenting*. London: Springer
- Durrant, J. E., & Ensom, R. (2017). Twenty years of research on physical punishment: What have we learned? *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26(2), 97–105. <https://doi.org/10.5765/jkacap.2017.28.1.20>
- Ermisch, J. (2008). Origins of social immobility and inequality: Parenting and early child development. *National Institute Economic Review*, 205, 62–71. <https://doi.org/10.1177/0027950108096589>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2017). *A familiar face: Violence in the lives of children and adolescents*. United Nations Children's Fund. [https://www.unicef.org/publications/index\\_101211.html](https://www.unicef.org/publications/index_101211.html)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2018). *Disciplina violenta en América Latina y el Caribe: Informe regional*. <https://www.unicef.org/lac/media/1726/file/UNICEF%20Disciplina%20Violenta.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2021). *Violencia contra niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/informes/violencia-contra-ninos-ninas-y-adolescentes-en-america-latina-y-el-caribe>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2022). *Perfil estadístico de la violencia contra la infancia en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/informes/perfil-estadistico-de-la-violencia-contra-la-infancia-en-america-latina-y-el-caribe>
- Gerbino, M., Caprara, M. G., & Caprara, G. V. (2006). Estabilidad y predicción de la agresión física desde la infancia hasta la adolescencia: Un estudio con múltiples informantes. *Acción Psicológica*, 4(2), 169–182. <https://doi.org/10.5944/ap.4.2.485>
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128(4), 539–579. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.539>
- Gershoff, E. T. (2010). More harm than good: A summary of scientific research on the intended and unintended effects of corporal punishment on children. *Law and Contemporary Problems*, 73(2), 31–56. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8386132/>
- Gershoff, E. T. (2013). Spanking and child development: We know enough now to stop hitting our children. *Child Development Perspectives*, 7(3), 133–137. <https://doi.org/10.1111/cdep.12038>
- Gershoff, E. T., & Grogan-Kaylor, A. (2016). Spanking and child outcomes: Old controversies and new meta-analyses. *Journal of Family Psychology*, 30(4), 453–469. <https://doi.org/10.1037/fam0000191>
- Giles-Sims, J., Straus, M. A., & Sugarman, D. B. (1995). Child, maternal, and family characteristics associated with spanking. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 44(2), 170–176. <https://doi.org/10.2307/584804>
- Heilmann, A., Mehay, A., Watt, R. G., Kelly, Y., Durrant, J. E., van Turnhout, J., & Gershoff, E. T. (2021). Physical punishment and child outcomes: a narrative review of prospective studies. *Lancet (London, England)*, 398(10297), 355–364. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)00582-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)00582-1)

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Education.
- Havighurst, S. S., Mathews, B., Doyle, F. L., Haslam, D. M., Andriessen, K., Cubillo, C., Dawe, S., Hawes, D. J., Leung, C., Mazzucchelli, T. G., Morawska, A., Whittle, S., Chainey, C., & Higgins, D. J. (2023). Corporal punishment of children in Australia: The evidence-based case for legislative reform. *Australian and New Zealand journal of public health*, 47(3), 100044. <https://doi.org/10.1016/j.anzjph.2023.100044>
- Know Violence in Childhood. (2017). *Ending violence in childhood: Global report 2017*. Know Violence in Childhood. <https://www.knowviolenceinchildhood.org/publication>
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049–1065. <https://doi.org/10.2307/1131151>
- Lansford, J. E., & Dodge, K. A. (2008). Cultural norms for adult corporal punishment of children and societal rates of endorsement and use of violence. *Parenting: Science and Practice*, 8(3), 257–270. <https://doi.org/10.1080/15295190802204843>
- Lansford, J. E., Criss, M. M., Dodge, K. A., Shaw, D. S., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2009). Trajectories of physical discipline: early childhood antecedents and developmental outcomes. *Child development*, 80(5), 1385–1402. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01340.x>
- Lansford, J. E., Godwin, J., Alampay, L. P., Uribe Tirado, L. M., Zelli, A., Al-Hassan, S. M., Bacchini, D., Bombi, A. S., Bornstein, M. H., Chang, L., Deater-Deckard, K., Di Giunta, L., Dodge, K. A., Malone, P. S., Oburu, P., Pastorelli, C., Skinner, A. T., Sorbring, E., & Tapanya, S. (2016). Mothers', fathers' and children's perceptions of parents' expectations about children's family obligations in nine countries. *International journal of psychology: Journal international de psychologie*, 51(5), 366–374. <https://doi.org/10.1002/ijop.12185>
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1–101). Wiley.
- Moreno Fernández, Y. S., Magallanes Ravinez, M. L., & Huapaya Capcha de Azabache, Y. A. (2024). Violencia familiar en Latinoamérica en los años 2020-2021: una revisión sistemática. *Revista InveCom / ISSN En línea: 2739-0063*, 5(1), 1–12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10966681>
- Murray, J., & Farrington, D. P. (2010). The effects of parental imprisonment on children. In J. M. Hagan & K. S. Foster (Eds.), *Youth in the Crossfire: The Impact of the Juvenile Justice System on Children* (pp. 1-16). Oxford University Press.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2018). La violencia contra los niños y las niñas en América Latina y el Caribe: ¿Qué revelan los datos disponibles acerca del problema y la respuesta? *Revista Panamericana de Salud Pública*, 43, e66. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2019.66>
- Pan, Q., Chen, S., & Qu, Y. (2024). Corporal punishment and violent behavior spectrum: a meta-analytic review. *Frontiers in psychology*, 15, 1323784. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1323784>
- Sanders, M. R. & Morawska, A. (Eds.) (2018). *Handbook of parenting and child development across the lifespan*. Springer.
- Straus, M. A. (1994). Beating the devil out of them: Corporal punishment in American families. Transaction Publishers.
- Straus, M. A. (2000). Corporal punishment and primary prevention of physical abuse. *Child abuse & neglect*, 24(9), 1109–1114. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(00\)00180-0](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(00)00180-0)
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Vargas-Rubilar, J., & Arán-Filippetti, V. (2014). Importancia de la Parentalidad para el Desarrollo Cognitivo Infantil: una Revisión Teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 171-186. <https://doi.org/10.11600/rclsnj.12.1.1119>
- Xiang, S. & Liu, Y. (2018). Understanding the joint effects of perceived parental psychological control and insecure attachment styles: a differentiated approach to adolescent autonomy. *Personality and individual differences*, 126, 12-18. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.01.009>
- Zolotor, A. J., Theodore, A. D., Chang, J. J., Berkoff, M. C., & Runyan, D. K. (2008). Speak softly--and forget the stick. Corporal punishment and child physical abuse. *American journal of pre*

- ventive medicine*, 35(4), 364–369. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2008.06.031>
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>

Investigación empírica y análisis teórico

## Caracterización de conocimientos sobre teorías psicológicas a partir de reflexiones de estudiantes universitarios de psicología

### Characterization of knowledge about psychological theories based on reflections of university psychology students

Martínez González, Daniel<sup>1</sup>; Solovieva, Yulia<sup>1,2,3\*</sup>; Rosas Álvarez, Daniel<sup>2,4</sup> y RodríguezSánchez José Luis<sup>1</sup>**Resumen:**

La enseñanza de psicología en México enfrenta limitaciones derivadas de su crecimiento acelerado y desorganizado, lo que afecta la calidad de los conocimientos adquiridos en las universidades. Este estudio exploró los conocimientos teóricos sobre ciencia psicológica de 16 estudiantes, 12 mujeres y 4 hombres, de últimos semestres de la Licenciatura en Psicología de la BUAP. Se utilizó un diseño cualitativo exploratorio. Se aplicó una entrevista semiestructurada diseñada por categorías para explorar su conocimiento sobre los paradigmas conductista, psicoanalítico, cognitivista e histórico-cultural. Se empleó el análisis temático para caracterizar los conocimientos. Los resultados brindaron información sobre cómo los estudiantes organizan conceptualmente la ciencia psicológica. Los participantes recuerdan términos e ideas del conductismo y del psicoanálisis, aunque de manera limitada. El cognitivismo es conceptualizado mayormente como si fuera una tecnología y no un paradigma teórico. El paradigma histórico-cultural resultó ampliamente desconocido para los alumnos. En relación con la imagen profesional del psicólogo construida por los alumnos, predominan sesgos que asocian características personales de los psicólogos con los enfoques teóricos que emplean.

**Palabras Clave:** *Enseñanza de la psicología, paradigmas, teorías, conocimiento, estudiantes, ciencia.*

**Abstract:**

The teaching of psychology in Mexico faces limitations derived from its accelerated and disorganized growth, which affects the quality of knowledge acquired at universities. This study explored the theoretical knowledge of psychological science among 16 students, 10 women and 6 men, in the final semesters of the Bachelor's Degree in Psychology at BUAP. An exploratory qualitative design was used. A semi-structured interview designed by categories was conducted to explore their knowledge of the behaviorist, psychoanalytic, cognitivist, and historical-cultural paradigms. Thematic analysis was used to characterize this knowledge. The results provided information on how students conceptually organize psychological science. Participants recalled terms and ideas from behaviorism and psychoanalysis, albeit in a limited way. Cognitivism was largely conceptualized as a technology rather than a theoretical paradigm. The historical-cultural paradigm was largely unfamiliar to students. Regarding the professional image of psychologists constructed by students, biases predominate that associate psychologists' personal characteristics with the theoretical approaches they employ.

**Keywords:** *Psychology teaching, paradigms, theories, knowledge, students, science.*

<sup>1</sup> Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Tlaxcala.

<sup>3</sup> Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research

<sup>4</sup> Universidad Nacional Rosario Castellanos; Centro de Atención Psicológica y Apoyo Educativo Histórico-Cultural.

\*aveivolosailuy@gmail.com

Entre 1958 y 1960 la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) diseñó y aprobó el primer plan de estudios para la enseñanza de psicología a nivel licenciatura, marcando el inicio de un aumento considerable en la cantidad de aspirantes y estudiantes de esta ciencia (Preciado y Rojas, 1989; Ribes, 1998). En las décadas siguientes, la demanda por esta disciplina creció exponencialmente, lo que llevó a la apertura de múltiples programas académicos en diversas instituciones (Díaz, 1981; Galindo, 2004). De acuerdo con Morales et al. (2017) para el año 2017, existían aproximadamente 900 escuelas de psicología en México.

Este crecimiento acelerado influyó en el empobrecimiento de la calidad en el desarrollo e innovación de esta disciplina, así como en la aparición de problemas relacionados con su enseñanza (Zarzosa, 2025; Ribes, 1998). En 2015, Zarzosa señaló que la enseñanza de esta ciencia enfrenta limitaciones vinculadas con la calidad y cantidad del conocimiento generado por las universidades, la diversidad de enfoques de los programas de estudio, la estructura curricular y el perfil de los docentes. Asimismo, analizó factores contextuales que enmarcan al fenómeno de la proliferación de las escuelas de psicología en México: la conformación de la planta docente, el nivel socioeconómico de los estudiantes, la sobreoferta de estudios de psicología, la realidad laboral, las ideas generalizadas acerca de la función de las universidades y su relación con el mercado de trabajo, la imagen social de quien concluye una carrera universitaria, la percepción pública del ámbito y quehacer de la psicología, las políticas públicas para escolarizar a la mayor cantidad posible de jóvenes, entre muchos otros.

Estas preocupaciones no son nuevas: hace más de cincuenta años, en el contexto latinoamericano, Rubén Ardila (1971) identi-

ficó varias problemáticas vinculadas con la enseñanza de la disciplina. Entre otras, resaltó la inadecuada preparación científica y profesional para desenvolverse como psicólogos en el ámbito aplicado, falta de recursos bibliográficos disponibles en las universidades y traducidos al español, así como la escasez de laboratorios experimentales.

Posteriormente, Ribes (1998) reconoció dos carencias en la enseñanza de psicología en México. La primera es que la disciplina no posee una identidad conceptual y metodológica. Mientras que la segunda se refiere a la falta de delimitación del actuar profesional del psicólogo en diversos ámbitos. Estas situaciones favorecen que la enseñanza de psicología en el país se caracterice por ser ecléctica y por no establecer una vinculación entre el cuerpo teórico de la ciencia psicológica y sus aplicaciones.

Segura et al. (1995) señalan algo similar al explicar que la ausencia de un marco globalizador de referencia en los planes de estudio de psicología genera dificultades para que el alumno pueda orientarse teóricamente en su formación.

Estas dificultades afectan directamente el desenvolvimiento de los egresados de las instituciones educativas, quienes suelen recibir información poco estructurada sobre varias perspectivas psicológicas, pero no una formación que aporte a su desarrollo cognitivo y capacidad de razonar como psicólogos. Todo lo anterior sugiere que las afectaciones al estudiantado no se limitan a una mala formación teórico-metodológica, sino que también impactan en su desarrollo (Castañeda, 1995).

En esta investigación, se abordó uno de los aspectos expuestos en diversos trabajos que discuten la situación actual de la enseñanza de la psicología en México: el conocimiento sobre teorías psicológicas que los estudian-

tes de psicología construyen a lo largo de su formación bajo la influencia de algunos de los factores mencionados anteriormente. Este conocimiento suele ser caracterizado en la literatura como superficial, desorganizado, poco vinculado al campo profesional o ecléctico (Aguilar y García, 2019; Carlos, 2009; Castañeda, 1995; Patrón y Ortega, 2025; Preciado y Rojas, 1989; Segura et al., 1995; Zarzosa, 2015).

Para delimitar esta clase de conocimiento debemos considerar que habitualmente los conocimientos que los estudiantes de psicología adquieren durante su formación pueden dividirse en dos grupos, los relacionados con la psicología básica y los propios de la psicología aplicada. Los primeros permiten explicar y describir fenómenos psicológicos, mientras que los segundos facilitan la intervención sobre ellos. Estos saberes *-saber explicar y saber hacer-* se relacionan con las nociones de ciencia y tecnología (Acevedo, 1998; Cortés, 2010).

La tecnología busca alcanzar una meta valorada socialmente mediante la transformación de un aspecto de la realidad que nos rodea (Gutierrez, 2010; Esparza y Rublo, 2016; Patrón y Ortega, 2025). Los conocimientos tecnológicos que se adquieren en las escuelas de psicología guardan relación con este propósito, por ejemplo, saber elaborar un programa de reforzamiento para aumentar la participación en el aula y saber aplicar una prueba psicométrica.

Por otro lado, la *ciencia* puede entenderse como una cosmovisión sobre cómo es la realidad y cómo debería ser estudiada. Esto último se logra a través de la reconstrucción y descripción conceptual de la realidad, generando enunciados y conceptos que expliquen los fenómenos que en ella acontecen. Para esto la ciencia se divide en disciplinas encargadas de estudiar un fragmento del mundo.

La ciencia como actividad social es entonces investigación científica que produce conocimiento científico especializado (Bunge, 2001; García, 2013).

En algunas de esas disciplinas científicas se emplean conceptos de manera unánime, por ejemplo, el término combustión tiene el mismo significado general para el gremio de químicos, lo que facilita que estos entiendan de manera concreta a que se refieren cuando hablan de dicha reacción química, en cambio, en la literatura generada por otras ciencias, es común encontrar varias definiciones para un mismo concepto, las cuales nacen a partir de cierta teoría o autor, y que, por ende, pueden variar.

Cuando lo anterior sucede repetidamente dentro de una misma disciplina, se produce una amalgama conceptual que impide el significado universal de algunos conceptos (Acosta, 2005). A modo de ilustración, en psicología, existen múltiples definiciones de lo que es la autoestima, elaboradas desde una perspectiva funcional (de Pascual et al., 2020), humanista (Hamacheck, 1981), psicoanalítica (Chrzanowski, 1981), entre otras más (Bernal, 2013; Salazar y Uriegas, 2006).

Además, varios autores que se amparan bajo una misma perspectiva pueden ofrecer diferentes definiciones de un mismo término. Por ejemplo, Maslow (1972) y Hamacheck (1981), dos representantes de la psicología humanista plantean distintas definiciones sobre la autoestima. Mientras que el primero menciona que esta se trata de la parte afectiva del yo; el segundo la presenta como el sentirse seguro, capaz y dominante en relación con su medio ambiente, aunque en su texto *Motivación y Personalidad* la presenta como una necesidad cuya satisfacción o frustración puede desembocar en sentimientos, tendencias compensatorias o tendencias neuróticas (Maslow, 1991).

Esta situación influye en el nacimiento de puntos de vista diferentes y en ocasiones contradictorios dentro de una misma disciplina científica. Cada perspectiva desarrolla sus propios enunciados y conceptos para explicar objetos y fenómenos. Algunas de estas propuestas alcanzan tal relevancia y son admitidas y desarrolladas por varias personas que pueden llegar a considerarse paradigmas relevantes dentro de sus respectivas disciplinas (Marquegui, 1997).

La psicología se constituye como una ciencia que enmarca conocimientos científicos pertenecientes a distintos paradigmas. En las escuelas de psicología, los estudiantes reciben los conocimientos científicos derivados de estos paradigmas con la expectativa por parte de las instituciones de que los adquieran gradualmente durante la formación universitaria.

No obstante, como se ha mencionado anteriormente, dicho proceso de enseñanza-aprendizaje se ve afectado por factores de distinta índole que repercuten en el proceso de asimilación de conocimientos científicos en entornos formales, particularmente en lo que concierne su organización y comprensión, así como a la formación de cualidades psicológicas que apoyan a este proceso (Rosas y Rosas, 2010; Zarzosa, 2015). Este proceso de asimilación ha sido de especial interés para la postura histórico-cultural, la cual ha desarrollado conceptos específicos para analizar este fenómeno.

Inicialmente, el fundador del enfoque histórico-cultural, Lev Vigotsky, fijó su atención en lo que sucede en la mente infantil cuando recibe los conceptos científicos enseñados en la escuela. Específicamente, en la relación entre la asimilación de la información y el desarrollo interno del concepto científico en la conciencia del niño (Vigotsky,

1990).

Este interés se encuentra presente entre sus seguidores actuales, quienes consideran que la adquisición de conceptos científicos de las ciencias básicas son el objetivo del proceso educativo en las escuelas (Talizina, 2019; Solovieva y Quintanar, 2019). Para cumplir con este objetivo, es necesario distinguir los conceptos cotidianos (empíricos) y los científicos (teóricos). Los primeros se adquieren en la infancia al participar en actividades que promueven la interacción física con los objetos. Por otra parte, los conceptos científicos requieren que el profesor presente las características esenciales de los conceptos de una manera clara, es decir, que su introducción necesita una organización especial (Solovieva y Quintanar, 2019).

La perspectiva tradicional sugiere que el conocimiento surge de un proceso individual de producción y reproducción de información (Patiño, 2007). En cambio, desde una perspectiva histórico-cultural se le puede comprender como el resultado de un proceso de asimilación que se configura a partir de la participación de las personas en actividades culturales que inicialmente son sociales (externas), y que gracias a procesos de mediación se transforman en conceptos y acciones mentales (internas) que dan cuenta del conocimiento académico adquirido (Talizina, 2019; Galperin, 2019; Vigotsky, 1990).

En la misma línea, Talizina (2019) menciona que el producto de la actividad del aprendizaje es el desarrollo del sujeto. En particular se trata de la actividad de aprendizaje teórico conceptual que se dirige hacia la adquisición de los sistemas de conceptos generales y particulares de una disciplina científica. Lo anterior posiciona a la actividad de aprendizaje académico conceptual como una actividad relevante que impacta en la apertura

de las nuevas posibilidades cognoscitivas y acciones prácticas del individuo.

Por lo anterior, explorar los conocimientos adquiridos durante los años de formación universitaria aporta datos sobre la manera en que se ha llevado a cabo dicha actividad. En concreto, permite identificar cuáles conceptos y enunciados teóricos fueron asimilados de mejor manera y cómo es que los alumnos conceptualizan la organización teórica de la psicología. Esto contribuye a la literatura que se ha encargado de analizar las reflexiones que el estudiantado tiene hacia sus propios conocimientos y las conceptualizaciones que ha generado a través de su formación académica (Aisenson et al., 2005; Coffin et al., 2017; Covarrubias, 2009; Granados et al., 2011).

Esto es relevante toda vez que indagar en estos tópicos aporta información útil para fundamentar actualizaciones de planes de estudios, diseños de estrategias que prioricen la asimilación de conceptos por sobre la memorización de definiciones y discusiones en torno a la enseñanza de la disciplina. En específico, el presente trabajo aporta datos generados en una universidad de México discutidos a partir de la perspectiva histórico-cultural y que permiten contrastar la formación de los estudiantes en torno a 4 paradigmas teóricos relevantes dentro de la psicología.

Por otra parte, elaborar ejercicios de autoevaluación hacia los propios conocimientos obtenidos, permite reconstruir y resignificar la propia práctica. La reflexión conceptual de una disciplina científica ayuda al desarrollo de una óptica más crítica sobre el quehacer del psicólogo y sobre la manera en que se imparte la psicología dentro de las aulas de clase (Compagnucci y Cardós, 2004).

Considerando lo anterior, este estudio se propone explorar los conocimientos conceptuales de las teorías psicológicas que ad-

quirieron los alumnos de un programa de licenciatura en psicología durante su formación profesional.

### **Método**

El estudio se realizó bajo un diseño cualitativo de estudio de caso de tipo instrumental (Jiménez y Comet, 2016). Se utilizó un análisis temático deductivo (Braun y Clarke, 2006). Se emplearon entrevistas semiestructuradas como técnica de recolección de datos en una muestra de 16 estudiantes. Las respuestas fueron organizadas en matrices de análisis y codificadas a partir de secciones derivadas de los paradigmas considerados para el estudio. Posteriormente, se contrastó el grado de correspondencia entre las respuestas de los participantes frente a los postulados de cada enfoque teórico, con el fin de evaluar su precisión conceptual.

### **Participantes**

La población se compuso de 18 estudiantes inscritos en el Seminario de Tesis durante el período de primavera de 2024 y que pertenecían a la licenciatura en Psicología de la BUAP. De esta población, se obtuvo una muestra no probabilística por conveniencia de 16 estudiantes, quienes aceptaron participar voluntariamente (Otzen y Manterola, 2017). De los participantes, 3 cursaban el noveno semestre y 9 el décimo semestre -los cuales componen el último año de la licenciatura-, los otros 4 alumnos se encontraban en semestres adicionales, excediendo la duración oficial de la carrera. Se delimitó la participación a 16 estudiantes (4 hombres y 12 mujeres) debido a la disponibilidad y el interés voluntario. Se optó por incluir la totalidad de los estudiantes que se inscribieron en el Seminario de Tesis que ofrece la facultad para los que lo desean o eligen como una forma de titulación por poder, de esa forma, contar con

la posibilidad de obtener las respuestas más contundentes por parte de los estudiantes preparados.

Sus edades variaban entre 22 y 36 años, con una edad promedio de 25,2 años. En la siguiente tabla se detalla la distribución de edades.

Los criterios de inclusión en el estudio son los siguientes:

1. Estar oficialmente inscritos en el seminario de tesis en el período correspondiente.
2. Participar voluntariamente en las entrevistas semiestructuradas en el horario asignado.

Los criterios de exclusión son los siguientes:

1. Presentar algún tipo de trastorno neurológico o psiquiátrico que pudiera sesgar la precisión de las respuestas.
2. No completar la entrevista.

### Instrumento

Para los fines del estudio se diseñó una entrevista semiestructurada con apartados específicos que permiten explorar los conocimientos teóricos en ciencia psicológica, los métodos que se utilizan en esta ciencia, así como la visualización de la profesión del psicólogo por parte de los estudiantes. Debido a la naturaleza exploratoria y descriptiva de la entrevista, no se consideró necesaria una fase de validación externa ya que no se pretendía medir subjetividades sino contrastar nivel de correspondencia entre las respuestas recopiladas con la teoría de los paradigmas contem-

plados. Por otro lado, se realizó una prueba piloto de legibilidad con un informante con características similares a la muestra, con el objetivo de verificar la claridad y comprensión de los reactivos.

Para evitar que la calidad de las respuestas se viera comprometida por la fatiga de responder un instrumento extenso, y por sólo contar con una sesión de hora y media para entrevistar a cada alumno, se optó por no extender el cuestionario con más posturas teóricas. Se seleccionaron únicamente los siguientes paradigmas psicológicos: psicoanalítico, conductista, cognitivo e histórico-cultural. Se consideró pertinente abordar a los paradigmas conductista, cognitivo e histórico-cultural ya que, a pesar de sus amplias diferencias teóricas, han sido tres tradiciones en psicología que cuentan con respaldo científico y son aptas para someter a escrutinio empírico (Patrón y Ortega, 2025). Se incluyó el psicoanálisis, considerando que es una corriente teórica con literatura más amplia y antigua que otras corrientes que no se posicionan dentro de lo que en estricto sentido se denominaría psicología científica con la finalidad de representar el lugar que ocupan psicologías más subjetivas. La selección de estos cuatro paradigmas también respondió a un criterio de representatividad histórica y pluralidad geográfica. Al provenir de contextos sociales e históricos distintos su inclusión garantiza un panorama diverso de las ópticas que configuran la disciplina (Keller, 1990; González, 2011).

El instrumento consta de 45 preguntas

**Tabla 1.** *Distribución de participantes por edades*

Edad	22	23	24	26	32	33	36
Participantes	3	7	1	2	1	1	1

distribuidas en 10 secciones. La primera sección recopila los datos generales del entrevistado. La segunda indaga sobre la elección de carrera e institución educativa. La tercera busca conocer las expectativas sobre la carrera. La cuarta se orienta a conocer las opiniones de los estudiantes ante el plan de estudios. La quinta conduce la entrevista hacia la exploración de los aspectos teóricos dentro de la carrera. De la sexta a la novena sección se exploran los conocimientos teóricos conceptuales de los paradigmas contemplados en el estudio. Finalmente, la décima sección contiene algunas preguntas de diferente índole y profundiza en cómo los estudiantes visualizan su futuro profesional y académico.

### Procedimiento

La investigación fue aprobada por el comité de ética de la facultad de psicología de la BUAP. Se consiguió el consentimiento de los estudiantes para su participación en el estudio, así como de la docente encargada de la asignatura de Seminario de Tesis. El instrumento se aplicó de manera individual con cada participante, de forma voluntaria y anónima, durante las horas de clase del seminario de tesis en las instalaciones de la Facultad de Psicología de la BUAP. Cada entrevista tuvo una duración estimada de 50 minutos. Además, se solicitó autorización a los participantes del estudio para llevar a cabo grabaciones de audio de las entrevistas. Se realizó una transcripción de las entrevistas organizando las respuestas de acuerdo con las categorías del instrumento. Posteriormente, se realizó el análisis de los datos obtenidos a partir de las entrevistas aplicadas individualmente. El análisis de las respuestas de la quinta a la décima sección del instrumento permitió identificar las conceptualizaciones que se presentan en la sección siguiente.

### Resultados

Para graficar en esta sección, se seleccionaron cinco reactivos estratégicos que permiten explorar de manera general la asimilación de conceptos de los participantes, comenzando por la identificación nominal de los enfoques, siguiendo con la articulación de sus propuestas y terminología técnica y culminando con la vinculación de métodos de investigación y autores representativos de la ciencia psicológica (Talizina, 2019). Esta progresión permite identificar no solo si el alumno conoce el paradigma, sino si logra desarrollar los enunciados explicativos, conceptos científicos y métodos de cada uno. Los datos obtenidos en las entrevistas señalan conocimientos desiguales en relación con paradigmas psicológicos que se identifican según el objeto de estudio, método, unidades de análisis y sistemas de conceptos que manejan (Galperin, 1998). Los alumnos muestran la tendencia de describir aspectos propios de la tecnología psicológica y no tanto de las teorías psicológicas.

En primer lugar, los alumnos demostraron tener un mayor conocimiento del paradigma conductista, debido a que nombraron más conceptos propios del paradigma y mostraron una noción más amplia de las derivaciones tecnológicas de este. En segundo lugar, parece que están más familiarizados con el psicoanálisis desde el punto de vista práctico. Por el contrario, los paradigmas de los que se posee menos dominio teórico fueron el cognitivo y el histórico-cultural.

Al indagar sobre el paradigma cognitivo, que ocupa el tercer lugar en términos de familiaridad con los alumnos, se observó que algunos estudiantes lo relacionan únicamente con la terapia cognitivo-conductual o con la neuropsicología.

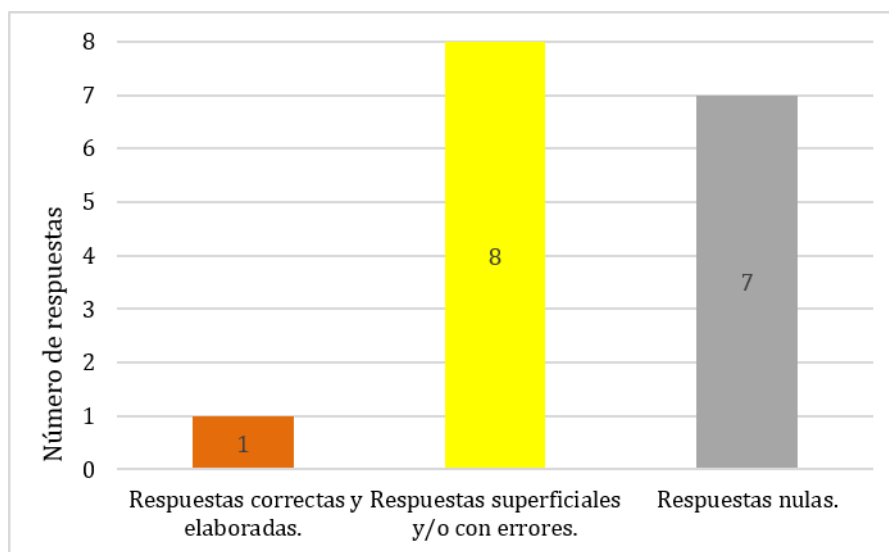
Por último, el paradigma histórico cultural es prácticamente desconocido por los estudiantes. En algunas respuestas se mencionan autores como Vigotsky o Luria y algunos conceptos elaborados por ellos, sin embargo, es el paradigma del que menos conocen en general. Dicho paradigma es asociado mayormente al ámbito de aplicación social y a un contexto comunitario.

En todos los casos, los conocimientos que reportan parecen ser más de carácter memorístico. No existe en las respuestas obtenidas una articulación amplia y coherente de los enunciados teóricos propios de estas posturas, en cambio, predominan datos y conceptos aislados y, en ocasiones, erróneos. Además de

la limitación y ausencia de articulación coherente de los conocimientos teóricos adquiridos, se recabaron respuestas que sugieren que los alumnos consideran que la labor profesional del psicólogo se ve influenciada por el paradigma teórico que este ha elegido. Sin embargo, las variaciones observadas en esta visualización del modo de actuar profesional parecen atribuirse más a características personales que a lineamientos propios de cada paradigma.

Es importante considerar que, desde el inicio, los estudiantes tuvieron dificultades para definir y posteriormente nombrar los paradigmas teóricos existentes dentro de la psicología (ver Figura 1).

Figura 1. Respuestas a la pregunta: ¿puedes nombrar los paradigmas teóricos que existen en psicología?



En las Figuras 2, 3, 4 y 5 se presentan las respuestas obtenidas por los 16 estudiantes entrevistados a algunas de las preguntas más representativas de la entrevista. Las preguntas indicadas en el título de cada figura fueron formuladas cuatro veces a cada estudiante, haciendo referencia a un paradigma diferente en cada ocasión. Las respuestas obtenidas se clasificaron en cuatro categorías de acuerdo a su nivel de elaboración y certeza. En el siguiente párrafo y en la discusión se emplean códigos (E1, E2, E3...) para identificar a los estudiantes que elaboraron cada respuesta a fin de resguardar la confidencialidad de los entrevistados.

La categoría A incluye respuestas ampliamente acertadas y más elaboradas. A continuación se muestran a manera de ejemplo respuestas que se obtuvieron al preguntar sobre qué propone el psicoanálisis: “es lo de Freud, él menciona el inconsciente, el subconsciente y el consciente, en el inconsciente queda almacenado lo perturbado de la vida; explica que en la niñez se genera un tipo de apego y la personalidad, hay autores cómo Jung que hablan de arquetipos y también el psicoanálisis habla del trauma” o “recuerdo que hay autores importantes como Freud,

Jung y Erickson, se plantea que todo está impulsado por un inconsciente y eso determina la conducta visible, también habla de etapas inconclusas y cómo eso repercute en que haya conflictos futuros”.

La categoría B engloba respuestas parciales que, aunque pueden contener errores, también incluyen elementos correctos o una comprensión limitada del tema. Esto abarca desde respuestas con imprecisiones conceptuales hasta aquellas que, aunque correctas, son poco desarrolladas o superficiales. Como ejemplo, ante la pregunta ¿podrías mencionar autores relacionados al paradigma histórico-cultural? en donde un alumno respondió “Vigotsky y Piaget” (E16). Otro ejemplo es cuando un alumno respondió únicamente “reforzador positivo” (E12) cuando se le solicitó mencionar conceptos pertenecientes al paradigma conductista.

La categoría C contiene respuestas que objetivamente son incorrectas, por ejemplo, una respuesta que menciona que Freud y Anna Freud son autores relacionados al conductismo y no se dan más datos ni de los autores ni del paradigma. La categoría D agrupa respuestas nulas.

Figura 2. Respuestas a la pregunta: ¿puedes explicar las principales propuestas de este paradigma?

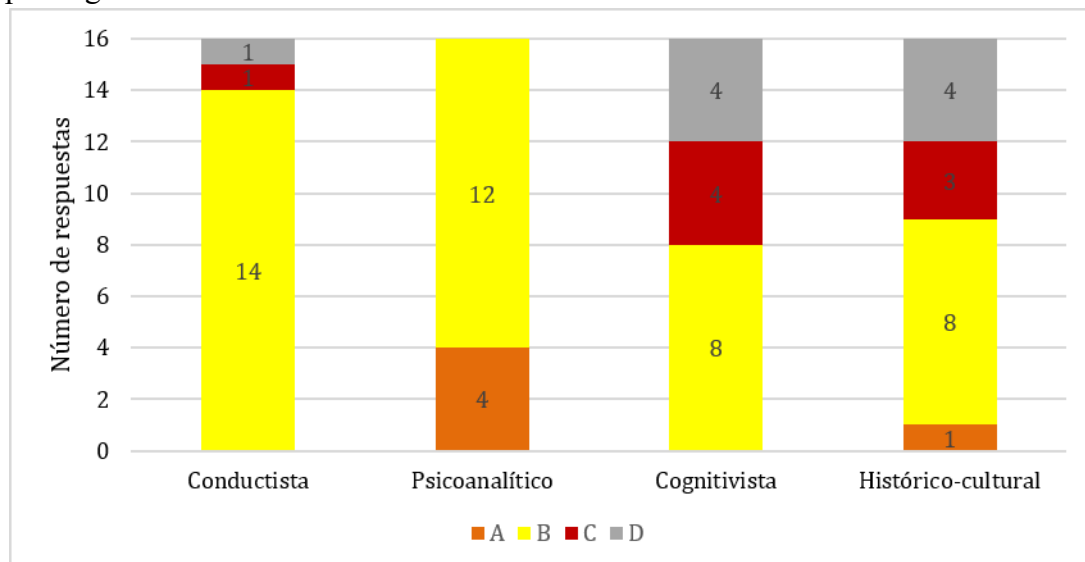


Figura 3. Respuestas a la pregunta: ¿puedes mencionar conceptos o términos propios de este paradigma?

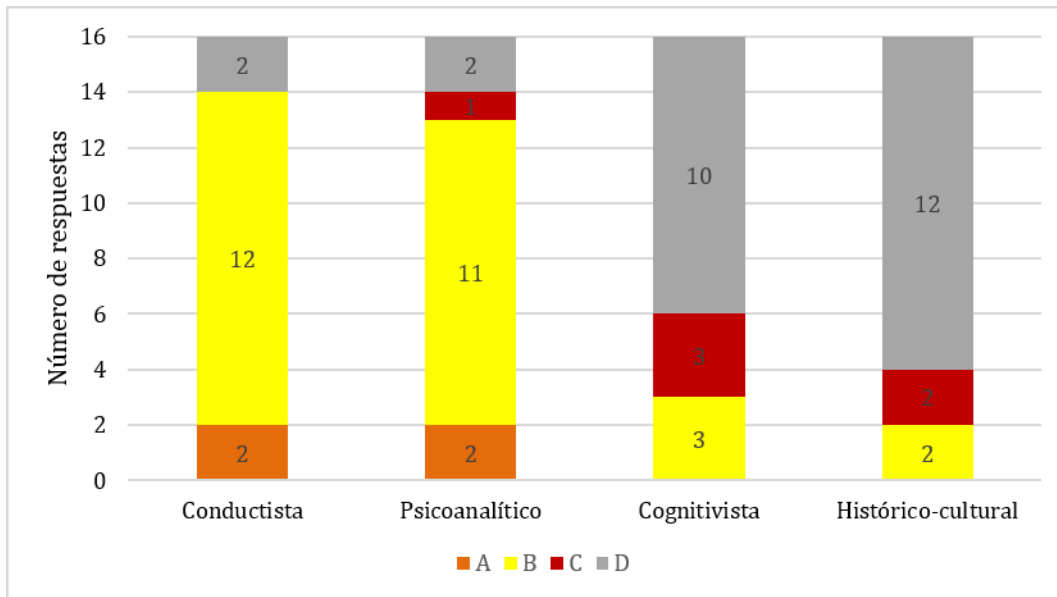


Figura 4. Respuestas a la pregunta: ¿puedes mencionar los métodos de investigación que caracterizan a este paradigma?

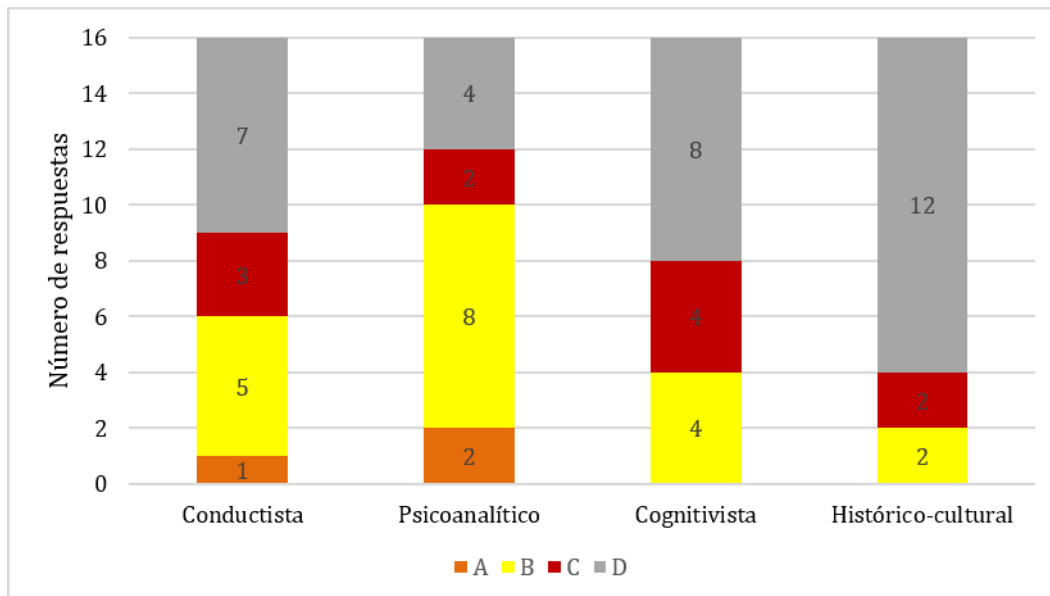
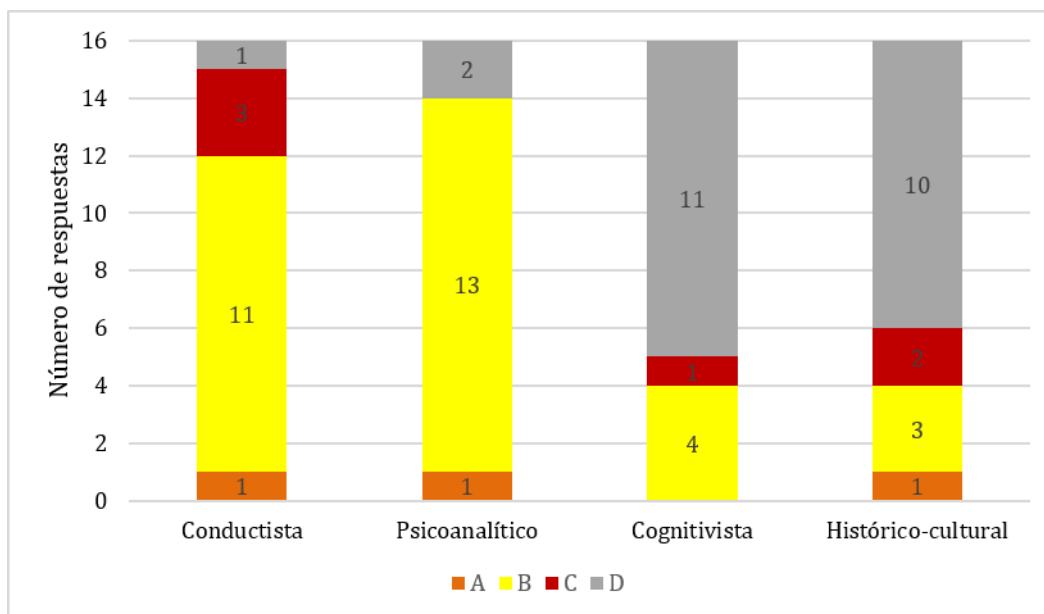


Figura 5. Respuestas a la pregunta: ¿puedes mencionar autores asociados a este paradigma?



### Discusión

Si bien este estudio guarda similitud con otros que analizan las reflexiones de estudiantes de la licenciatura en psicología, incluso sobre su propia formación (Aisenson et al., 2005; Coffin et al., 2017; Covarrubias, 2009; Granados et al., 2011), no existe otro estudio en contextos latinoamericanos que aborde de manera directa la forma en que los estudiantes han aprendido los conceptos e ideas específicas de la disciplina, lo que dificulta que se puedan contrastar la conceptualización que los participantes realizan con las muestras provenientes de otros espacios.

Sin embargo, Vigotsky (1990) señala que el proceso de formación de conceptos no es una suma de enlaces asociativos formados por la memoria. Por el contrario, representa un acto de pensamiento complejo. El desarrollo o formación de los conceptos científicos va ligado íntimamente al desarrollo de funcio-

nes intelectuales tales como la abstracción, la memoria lógica o la habilidad para comparar y diferenciar.

En *Pensamiento y lenguaje*, Vigotsky (1990) explica que la enseñanza directa de estos conceptos -de manera tradicional-, resulta estéril, ya que esto suele generar un verbalismo hueco, donde el alumno repite palabras que aparentan un conocimiento de los conceptos correspondientes, pero que en realidad sólo disfrazan un vacío.

Para la postura histórico-cultural, la adquisición de conocimientos se realiza mediante acciones organizadas a través de diversas etapas (Solovieva y Quintanar, 2021). Desde esta perspectiva podemos entender el concepto de *asimilación* como el paso de los elementos de la experiencia social a la experiencia individual. El docente se plantea como objetivo que sus alumnos asimilen los conceptos científicos, siendo el formalismo el

mayor problema al que se enfrenta. Los estudiantes reproducen adecuadamente la definición de los conceptos, conocen su contenido, más no logran utilizarlos en la realidad durante la solución de problemas (Talizina, 2019).

A su vez, este ángulo concibe el proceso de enseñanza aprendizaje como un proceso cultural dialéctico, en donde la presentación de conceptos teóricos - científicos no debe ser de manera empírica y desorganizada (Solovieva, 2019). Por ello, únicamente la formación completa de las acciones y de las operaciones internas puede conducir al alumno a dominar los conocimientos, destrezas y modos de actuación de un saber hacer profesional (Patiño, 2007).

A partir de esto, podríamos plantear que el conocimiento reportado por los estudiantes obedece más a una memorización de conceptos, y no a una formación significativa en el sujeto. Talizina (2019) señalaba que el conocimiento de una definición no significa que los alumnos hayan asimilado su esencia y que, posiblemente, esto desembocara en una incapacidad para utilizarlos durante la orientación en la realidad concreta durante la solución de problemas.

Lo anterior podría deberse a que los participantes no logran delimitar lo que es un paradigma teórico de lo que no lo es (Figura 1). En algunas respuestas, se observan dificultades para definir correctamente el término paradigma. “un paradigma son como las ideas que se tienen sobre cierto tema, como las personas que enfrasan la psicología a que esta sólo se basa en la clínica y ya” (E2), “es algo desconocido” (E3), “creo que se relaciona con la psicología social” (E6), “es algo que está por comprobarse” (E10).

En otros casos, los errores consisten en incluir en la respuesta los nombres de ámbitos de aplicación, tecnologías e interdisci-

plinas como si fueran paradigmas teóricos, cuando se trata de categorías distintas, por ejemplo: “paradigma sistémico, humanista, psicoanálisis, cognitivo conductual y neuro-psicología” (E15), “conductista, cognitivo, sistémico, terapia cognitivo conductual y ecologista” (E11), “(...) por ejemplo el conductismo o el trabajo de Freud con el psicoanálisis, también lo sería el trabajo de Wundt, o de Maslow con el humanismo. También está Victor Frankl con la logoterapia y Bateson con el paradigma sistémico” (E13). Lo anterior repercute en la forma en que se comprenden los paradigmas teóricos al no ubicar cuál es su propósito principal.

En particular, se concibe al conductismo o al psicoanálisis como posturas orientadas a la intervención, específicamente, en contextos clínicos. Por ejemplo, al indagar sobre las propuestas centrales del conductismo aparecen respuestas que se acercan más a una descripción de los efectos de un programa de modificación de conducta que a una explicación de los postulados generales de la teoría mencionada: “con reforzadores hacen que las personas hagan cosas” (E12), “se hace una especie de programación para generar una personalidad a través de estímulos de distintos tipos (...)” (E16), “explica el cómo cambiar una actitud al condicionar de forma positiva o negativa a la persona. Hay muchos tipos de terapia de este enfoque como la cognitivo conductual” (E6).

En esta misma línea, al indagar sobre la propuesta central del psicoanálisis, algunas respuestas presentan tendencias similares: “es como un yo te analizo lo que tú me quieras platicar y vamos a tratar el problema que tú quieras” (E6), “trata de llevar a cabo la terapia más a fondo” (E16), “(...) a veces usan el árbol genealógico y buscan el porqué de las cosas” (E4).

Al indagar sobre las propuestas cen-

trales del cognitivismo, la mayoría de los alumnos entrevistados optan por describir lo que, según su consideración, hace un psicólogo cognitivista en su práctica profesional, o por mencionar técnicas y tecnologías psicológicas: “busca modificar conductas, cambiando una por otra” (E4), “estudia todos los procesos cognitivos y la parte cerebral” (E7), “recuerdo que es lo de la teoría ABC y la terapia racional” (E8). Sin embargo, en esencia, no aparecen los enunciados explicativos de la realidad psicológica que el cognitivismo propone.

En la entrevista también se profundizó en la percepción que tienen los estudiantes sobre el quehacer profesional de los psicólogos que se amparan bajo estos paradigmas psicológicos. Pese a que en otros apartados algunos estudiantes expresaron estar conscientes de que el psicólogo puede dedicarse a otras áreas y realizar otras actividades, al hablar sobre la labor de los psicoanalistas, cognitivistas y conductistas, la mayoría de los alumnos describieron las particularidades de la terapia que podría brindar cada profesional de acuerdo a su postura, e incluso algunas características propias de su forma de actuar.

Por ejemplo, mencionan que el psicólogo cognitivista “es alguien que se va más hacia la parte lógica de los hechos (...)” (E7), “(...) es más organizado con lo que hace” (E16), “se centra sólo en el problema actual” (E3) y “trabaja con los miedos y fobias, también con otros trastornos” (E8); mientras que el psicoanalista “se queda callado hasta que el usuario calle” (E6), “(...) va hacia el pasado y las causas de los conflictos” (E16) y “revisa las regresiones y las heridas de la infancia, puede y se enfoca en trabajar cosas como obsesivas como lo de coleccionar muchas cosas y fumar” (E8). Al preguntar sobre qué creen que hace un psicoanalista aparecen enunciados tales como: “es un

psicólogo cerrado al debate de posturas, es prepotente en el sentido académico” (E3), “desarrolla paciencia porque así es su trabajo, más pausado” (E16). Por los hallazgos, pareciera que estos apartados en la entrevista recolectaron la impresión que los alumnos tenían sobre la labor de psicoterapeutas que emplean distintos modelos terapéuticos, y no la de psicólogos con bases teóricas diferentes.

Durante la exploración de la imagen que los alumnos tenían sobre la labor de un psicólogo histórico-cultural apareció una situación similar: “explora acontecimientos que las personas han vivido y con base a eso explica el comportamiento de la persona” (E7), “ve a la persona como alguien que está envuelta en distintos círculos sociales” (E13), “se preocupa por indagar en la vida de la persona, a conocer antecedentes de esta que puedan ser relevantes” (E5), “ve contextos, la historia de vida, genogramas y ve toda la historia de las personas” (E8). Es de destacar que estas respuestas son más ambiguas y podrían estar describiendo a prácticamente cualquier psicólogo sin importar su postura teórica.

Si bien es cierto que la elección de una óptica teórica podría influir en la conducta del profesional e incluso en aspectos personales de este, es precipitado describir su actuar considerando únicamente esta elección. Considerar que de entrada un cognitivista es más organizado, o que un psicoanalista es más hermético al debate, corresponde más a un estereotipo que dificulta el entendimiento entre posturas, que a una descripción acertada de la realidad.

Otros autores que se presentan a continuación han señalado múltiples causas para las situaciones descritas anteriormente. Se coincide con ellos en que no es posible brindar una única causa o señalar a un sólo responsable de la situación. Los agentes involu-

crados directamente en la actividad de la enseñanza - aprendizaje de la ciencia psicológica tienen cierto grado de corresponsabilidad, pero atribuir toda la culpa a ellos sería ignorar el contexto en que aparecen las instituciones donde se enseña la psicología en México. Uno en donde confluyen diversos factores sociales, políticos y económicos que afectan a este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de este panorama se construye una enseñanza de la psicología que no recibe un control de calidad tan exhaustivo y que favorece el aprendizaje desorganizado de esta ciencia. Esto se observó al indagar sobre los libros teóricos de psicología que los alumnos recuerdan haber leído durante su estancia universitaria, ya sea por indicaciones de algún docente o por interés propio.

Entre los títulos mencionados aparecen algunos cuyos temas centrales son pseudociencias, como la grafología y la lectura de rostros. También aparecen novelas, que si bien pueden favorecer el bagaje cultural de los alumnos no son libros de ciencia psicológica. En algunas respuestas los alumnos explicaron que, si bien no se han leído libros completos, han revisado antologías compartidas por profesores, lo cual resultaría una solución práctica al corto período de tiempo en que en ocasiones se tienen que revisar los contenidos de las materias. Por otra parte, también se mencionan libros de tecnologías psicológicas, como lo son la terapia sistémica breve y la terapia cognitiva conductual.

Finalmente, entre las lecturas específicas más mencionadas por los estudiantes de esta facultad, se encuentran los libros de *Desarrollo Humano* de Diane Papalia (2009) y el *Arte de Amar* de Erich Fromm (1959), en ese orden. Ambas lecturas son valiosas y reconocidas. Sin embargo, dado el vasto espectro de teorías psicológicas y la literatura que las aborda, resulta llamativa la ausencia de un

conocimiento bibliográfico más variado y especializado.

Ante estas situaciones, los planes de estudio que tienen como ejes principales el desarrollo de competencias y la vinculación con los aspectos teóricos, experimentales y aplicados de la psicología, como los elaborados por Carpio et al. (2007) para la Universidad de Sonora, el de Ribes (1983) para la ENEP Iztacala de la UNAM e incluso el esbozo que realizan Patrón y Ortega (2025) representan ejemplos que muestran algunos esfuerzos importantes en la organización de la enseñanza de psicología. Sin embargo, es necesario plantearse la posibilidad de generar un plan de estudios que guíe hacia la formación de las acciones y la asimilación de los conceptos esenciales de cada uno de los enfoques y de las teorías de nuestra disciplina.

A raíz de que estas cuestiones sean el eje central de los planes de estudios diseñados, aparecen implicaciones particulares en el aprendizaje de los alumnos. Estos aprenden a desenvolverse en problemáticas específicas bajo los cánones de su disciplina. Tanto la enseñanza como la evaluación se ven ampliamente diferenciadas de la perspectiva tradicional, puesto que se aleja de las propuestas que subordinan el conocimiento práctico al teórico y de los métodos de evaluación que no logran apreciar de manera adecuada el nivel de desarrollo alcanzado por el alumno, como lo serían los exámenes escritos (Carpio et al., 2007; Ribes, 1983).

De esta manera, las propuestas mencionadas se alinean con las ideas de Galperin et al (1987), quienes explican que, para resolver los problemas metodológicos de una ciencia, es necesario examinar la naturaleza psicológica del proceso de asimilación. Estos autores resaltan la importancia de presentarles a los alumnos, desde el comienzo de su formación, los aspectos de la realidad que

constituyen el contenido de la ciencia a estudiar, ya que esto será de utilidad para orientar sus acciones durante su estudio.

### Conclusiones

Los datos obtenidos en el estudio señalan insuficiencias en la enseñanza psicológica conceptual en la Licenciatura. Es necesario actualizar la bibliografía del plan de estudios de la licenciatura, excluyendo literatura que carece de validez científica y dando prioridad a la revisión de libros con rigor científico.

El mayor rasgo identificado en las respuestas de los alumnos es el ausente o superficial entendimiento acerca de la forma en que se organizan las teorías psicológicas. Esto pareciera surgir a partir de la ausencia de asimilación del concepto de paradigma teórico y lo que este implica, lo que lleva a confusiones principalmente entre términos vinculados a la ciencia y la tecnología.

Además, se observa que los paradigmas teóricos suelen ser conceptualizados con base a mitos y reduccionismos replicado, a veces involuntariamente, en las aulas y no considerando textos originales. Por ello, es necesario enfatizar que el conductismo ha evolucionado más allá del conductismo metodológico de Watson; el psicoanálisis es mucho más que un tratamiento en el diván; el cognitivismo no es una terapia, sino una postura teórica que amerita ser revisada; y, finalmente, el paradigma histórico-cultural requiere el reconocimiento que le corresponde como una postura científica fundamentada en el materialismo dialéctico, que continúa vigente a través de propuestas como la teoría de la actividad y que ofrece aplicaciones eficaces en el proceso de la enseñanza - aprendizaje.

Esto parece repercutir incluso en cómo se conducen los alumnos durante su elección de postura teórica, al ser tan marcada la tendencia a visualizar la labor profesional

con base a estereotipos y a elegir lo que a su consideración corresponde mejor con su forma ser y no tanto con los compromisos teóricos que les parecen más coherentes y sólidos tras un examen crítico de estos.

Finalmente, la ciencia psicológica merece ser reconsiderada como una disciplina que ofrece su propio objeto de estudio, un sistema de conceptos jerárquicamente organizados, así como los métodos que permitan profundizar en la comprensión del desarrollo psicológico en general y, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular.

### Referencias

- Acevedo, J.A. (1998). Tres criterios para diferenciar entre ciencia y tecnología. *Investigación e Innovación para la Enseñanza de las Ciencias*. 1, 7-16.
- Acosta, R.F. (2009) ¿Sabes realmente qué es un paradigma?. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Aisenson, D., Monedero, F., Batlle, S., Legaspi, L., Aisenson, G., Vidondo, M., Nicotra, D., Valenzuela, V., Davison, S., & Alonso, D. (2005). *Representaciones de estudiantes y graduados recientes sobre la carrera y la profesión del psicólogo*. *Anuario de Investigaciones*, 22, 35-42.
- Aguilar Guevara, F. & García Gallardo, D. Sobre la formación en psicología: la importancia de la investigación estudiantil. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 2019; 22(2) 2337-2354.
- Ardila, R. (1971). Professional problems of psychology in Latin America. *Interamerican Journal of Psychology*. 5(1-2), 53-57.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3(2), 77-101
- Bernal Arévalo, A. (2013). *Una revisión histórica de la teoría de la autoestima: de William James a Nathaniel Branden, y un análisis de los seis pilares de la autoestima de Branden*. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- Bunge, M. (2001) *La ciencia: su método y su filosofía* (4ta ed). Editorial Sudamericana. (Obra original publicada en 1959)

- Carlos Guzmán, J. J., (2009). ¿Cómo enseñan psicología los profesores efectivos?. Un estudio exploratorio. *Perfiles Educativos*, 31 (123), 8-26.
- Carpio Ramírez, C., Díaz Sánchez, L., Ibáñez Bernal, C., & Obregón Salido, F. (2007). Aprendizaje de competencias profesionales en psicología: Un modelo para la planeación curricular en la educación superior. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(1), 27-34.
- Castañeda, S. (1995). Los problemas de la educación superior y la formación del psicólogo en la UNAM. *Perfiles educativos*, (68).
- Chrzanowski, G. (1981). The Genesis and Nature of Self-Esteem. *American Journal of Psychotherapy*, 35(1), 38-46.
- Coffin Cabrera, N., Hernández Andrade, S. G., & Jiménez Rentería, L. (2017). *Percepción de los estudiantes de licenciatura respecto a los conocimientos éticos adquiridos en la carrera de Psicología*. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*. 3 (2), 157-178.
- Cortés-Patiño, D. M. (2010). Sobre la ruptura entre ciencia y tecnología en psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(1), 133-137. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/14181>
- Compagnucci, E. & Cardós, P. (2004). Formación para la enseñanza de la psicología: la observación como analizador. *Memorias de las XI Jornadas de Investigación "Psicología, sociedad y cultura"*, Facultad de Psicología de la U.B.A. 1, 200-202. <https://www.aacademica.org/000-029/65.pdf>
- Covarrubias, P. P. (2009). *El carácter científico de la Psicología. Un estudio sobre las representaciones de sus estudiantes*. *Perfiles Educativos*, 31 (126), 8-29
- De Pascual Verdú, R., Gálvez Delgado, E., Serrador Diez, C., Gyran Norheim, T., & Froxán Parga, M. X. (2020). Análisis funcional de términos psicológicos. En M. X. Froxán Parga (Coord.), *Análisis funcional de la conducta humana: Concepto, metodología y aplicaciones*. Pirámide.
- Díaz, G. R. (1981). Momentos culminantes en la historia de la psicología en México. *Revista de historia de la psicología en México*. 2(2), 125-142
- Esparza, R.P, Rublo, J.E.B. (2016). ¿Qué es Tecnología? Una aproximación desde la Filosofía: Disertación en dos movimientos. *Revista humanidades*. 6(1), 243-285. <https://www.redalyc.org/journal/4980/498054743009/>
- Fromm, E. (1959). *El arte de amar*. Harper.
- Galindo, Edgar. (2004). Análisis del desarrollo de la psicología en México hasta 1990: Con una bibliografía in extenso. *Psicología para América Latina*, (2) Recuperado em 22 de julho de 2025, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2004000200004&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2004000200004&lng=pt&tlng=es).
- García Cadena, C.H. (2013). *Cómo investigar en psicología*. (reimpresión). Trillas.
- Galperin, P. Y., Zaporózhets, A. & Elkonin, D. (1987). Los problemas de la formación de conocimientos y capacidad de los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. En Shuare, M. (1987) (Comp.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Editorial Progreso.
- Galperin, P.Ya. (1998). *Actividad psicológica como ciencia objetiva*. Moscú, Instituto de Ciencias Pedagógicas y Sociales.
- Galperin, P. Y. (2019). Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y de los conceptos. En Quintanar, L. y Solovieva, Y. (2019) (Comps.). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas.
- González, F.L. (2011). *El pensamiento de Vigotsky. Contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*. Trillas.
- Granados, E., Escalante Gómez, E., & Cabaña, M. M. (2011). *Conceptualización de la psicología en alumnos universitarios que cursan la carrera de psicología*. *Theoria*, 20(1), 7-20.
- Gutiérrez, G. (2010). Investigación básica y aplicada en psicología: tres modelos de desarrollo. *Revista Colombiana de Psicología*. 19(1), 125-132. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/16062>
- Hamacheck, D. (1981). *Encuentros con el yo*. Omega
- Jiménez, C.V.E. & Comet, W.C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. 3(2)
- Keller, F.S. (1990). *La Definición de Psicología*. 2da Edición. Trillas
- Marquiegui, A. (1997). Nuevos paradigmas en educación y el proyecto "Plantel". *Docencia, Investigación y Extensión*. 1(1), 13-25.
- Maslow, A. (1972). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser*. Editorial Kairós. Obra original publicada en 1968.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos. Obra original publicada en 1954.
- Morales, H. I., Farfán, G. M. C., Navarrete, S. E., & Velasco, F. G. (2017). Desarrollo de la Psicología

- gía en la Educación Superior del Estado de México. *Alternativas Psicológicas UNAM*, 107-121. <https://alternativas.me/wp-content/uploads/2016/08/Desarrollo-de-la-Psicologia-en-la-Educacion-Superior-del-Estado-de-Mexico.pdf>
- Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1):227-232, 2017.
- Papalia, E. D., Olds, W.S, Feldman, R. D. (2009). *Psicología del desarrollo De la infancia a la adolescencia*. McGraw Hill.
- Patiño Garzón, L. (2007). Aportes del enfoque histórico-cultural para la enseñanza. *Educación y Educadores*, 10(1), 53-60. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83410106.pdf>
- Patrón Espinoza, F.J., & Ortega González, M. (2025). *Preludio de psicología naturalista*. Co-presencias Editorial
- Preciado, H. & Rojas, A. L. (1989). Notas sobre la enseñanza de la psicología en México. *Revista de la Educación Superior*, 72, 75-91. <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res072/txt5.htm>
- Ribes, I. E. (1998). Los retos y carencias de la psicología mexicana. *Revista Mexicana de Psicología*, 15(2), 95-101.
- Ribes, I.E. (1983) El diseño curricular de la enseñanza superior desde una perspectiva conductual. Bijou W. S. & Ruiz R. (Eds.) *Modificación de conducta. Problemas y limitaciones* (pp. 186-202). Editorial Trillas.
- Rosas, D. Rosas, Y. (2010). *Formación del concepto de división partitiva en niños de tercer grado de primaria*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Salazar, C. D. J. & Uriegas G. M. (2006). *Autoestima desde un enfoque humanista: diseño y aplicación de un programa de intervención*. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco
- Segura G. M., Sánchez, P.P. & Barbado, N.P. (1995). *Análisis funcional de la conducta humana: un modelo explicativo*. (2ª ed.). Universidad de Granada.
- Solovieva, Y. (2019). Las aportaciones de la teoría de la actividad a la enseñanza. *Educando para educar*, 20(37), 13-24.
- Solovieva Y., Quintanar, L. (2019). Prólogo. En Talizina, N. F. (2019). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza* (pp. 7-12). BUAP Ediciones.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2021). La teoría de la actividad para el aprendizaje desde la concepción de Nina F. Talizina. *Enseño Desenvolvi-mental: Sistema Galperin-Talizina*, 13(6), 149-172.
- Talizina, N. (2019). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. BUAP Ediciones.
- Vigotsky, L. S. (1990). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. (1ª ed.). Ediciones Quinto Sol. (Obra original publicada en 1934)
- Zarzosa Escobedo, L. G. (2015). Los límites de la carrera de psicología y el necesario cambio de paradigma en su enseñanza. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), 243-256. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29242800001>
- Zarzosa Escobedo, L. G. (2025). Herejías psicológicas para iniciados. Qartuppi

## Diseño y validación de una escala de estrategias de enfrentamiento ante la victimización potencial

### Development and validation of a scale of coping strategies for potential victimization

González-Tapia, Flor Patricia<sup>1\*</sup> y Acevedo C. de Vaca, Jennifer<sup>1</sup>

#### Resumen:

Las estrategias actuales de prevención de la victimización carecen de fundamento teórico y validación psicométrica. Basado en teorías de enfrentamiento, se construyó un instrumento de 103 ítems validado por expertos y aplicado a dos muestras no probabilísticas de la Ciudad de México: la primera (N = 515; 54.2% mujeres, 45.8% hombres; edad: M = 33.47) para un análisis factorial exploratorio (AFE), y la segunda (N = 377; 68.2% mujeres, 30.2% hombres, 1.6% otro; edad: M = 27.08) para un análisis factorial confirmatorio (AFC). El AFE identificó seis factores (enfrentamiento religioso, comunal, prevención cautelosa, búsqueda de apoyo, protección de seres queridos y prevención evitativa), explicando el 67.7% de la varianza. El AFC confirmó la estructura con excelente ajuste (CFI = .97, TLI = .96, RMSEA = .043). La escala demostró alta consistencia interna ( $\omega = .91$ ), confiabilidad compuesta ( $\geq .80$ ), validez convergente (AVE  $\geq .52$ ) y discriminante (AVE > MSV). Se concluye que el instrumento posee sólidas propiedades psicométricas para evaluar estrategias de prevención de la victimización en población mexicana.

**Palabras Clave:** *estrategias de afrontamiento, miedo al crimen, prevención de la victimización, psicometría, seguridad urbana, afrontamiento comunitario.*

#### Abstract:

Most existing lists of crime prevention behaviors lack theoretical grounding and psychometric validation. Based on coping theories, a 103-item scale was developed, reviewed by expert judges and responded by two non-probabilistic samples from Mexico City: the first (N = 515, 54.2% women, 45.8% men, age: M = 33.47) for an exploratory factor analysis (EFA), and the second (N = 377, 68.2% women, 30.2% men, 1.6% other, age: M = 27.08, SD = 10.73) for a confirmatory factor analysis (CFA). The EFA identified six factors (religious coping, communal coping, cautious prevention, help-seeking, protection of loved ones, and avoidant prevention) explaining 67.7% of variance. The CFA confirmed this structure with excellent fit (CFI = .97, TLI = .96, RMSEA = .043). The instrument showed strong internal consistency ( $\omega = .91$ ), composite reliability ( $\geq .80$ ), convergent (AVE  $\geq .52$ ) and discriminant validity (AVE > MSV). In conclusion, the scale has solid psychometric properties for assessing victimization prevention strategies in Mexican population.

**Keywords:** *coping strategies, fear of crime, victimization prevention, psychometrics, urban safety, community coping.*

<sup>1</sup> Facultad de Psicología, UNAM

\*flor.gonzalez@unam.mx

La prevención de la victimización suele atribuirse a las autoridades; sin embargo, en México, la confianza en las instituciones de seguridad pública, como la policía municipal y estatal, es baja (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2024b), lo cual ha desplazado la responsabilidad de la prevención hacia las posibles víctimas, generando un costo económico significativo: en 2023, los hogares mexicanos destinaron aproximadamente 91.7 millones de pesos a medidas preventivas (INEGI, 2024a).

Es posible que tomar medidas de prevención afecte la calidad de vida de las personas (Gómez Martínez y Jang, 2019; Gray et al., 2011; Leiva Tarazona y Ramírez Ríos, 2021). No obstante, se ha encontrado que la prevención podría ser beneficiosa cuando permite a los individuos ejercer control sobre los riesgos que perciben (Lee et al., 2020). A pesar de ello, aún se desconoce cuáles son los efectos de implementar estas medidas, por lo que es importante medir con precisión las prácticas preventivas, a fin de generar políticas públicas encaminadas a mejorar los esfuerzos de la población en su protección.

Actualmente hay algunas listas sobre las estrategias de prevención que usa la población anglosajona (Asencio et al., 2014; Buttrick, 2020; Drakulich, 2015; Maier y DePrince, 2020; Rader et al., 2007, 2009; Warr y Ellison, 2000). En estas listas, se clasifica a las estrategias como conductas de protección, que son defensivas o preparatorias, como poseer armas y portar objetos para defenderse, y conductas de evitación, que consisten en la restricción de actividades y hábitos, como evitar zonas oscuras, conducir en lugar de caminar, no salir solo y evitar trabajar o estudiar por las noches. En México, se ha documentado el uso de estrategias distintas, como ser cuidadosos en las actividades diarias, poner atención al entorno, estar preparados, mante-

nerse informados, restringir actividades, evitar ciertos lugares, evitar exponerse a riesgos, recurrir a la religión, colaborar con las autoridades, entre otros (Arellano Ceballos et al., 2024; Bautista Arias, 2022; González-Tapia y Reyes-Lagunes, 2018; Triana Sánchez, 2021; Ybarra Sagarduy et al., 2019).

En vista de que la prevención depende del contexto, es imprescindible desarrollar instrumentos específicos para cada realidad social. Aunado a lo anterior, las listas existentes sobre conductas preventivas carecen de un marco conceptual y de evidencia empírica sobre sus propiedades psicométricas, por lo que se requiere un modelo de medida para evaluar dichas acciones de manera válida y confiable.

Una aproximación teórica pertinente para abordar esta temática es el concepto de enfrentamiento, entendido como el conjunto de estrategias que los individuos utilizan ante situaciones que consideran personalmente significativas y que exceden sus recursos para enfrentarlas (Folkman y Moskowitz, 2004), como ocurre con la victimización potencial.

El enfrentamiento ha sido extensamente estudiado en contextos de salud, trabajo y educación (Folkman y Moskowitz, 2004), pero apenas se ha explorado en el campo de la prevención de la victimización. Algunas estrategias consideradas no adaptativas en otros ámbitos, como la evitación, podrían resultar seguras ante una amenaza delictiva (Gutiérrez Rivera y Delgado Mejía, 2022). Aunque hay estudios que documentan estas prácticas (Cerquera Córdoba et al., 2020; Edwards et al., 2021; Grych et al., 2015; Hong et al., 2020; Serafini y Sánchez Beisel, 2022; Valdez-Pimentel et al., 2020; Villacampa y Pujols, 2019), pocos se han enfocado en personas que no han sido víctimas, sino que tienen miedo a una victimización futura (Jackson y Gray, 2010; Villafuerte Vasquez,

2024).

En este sentido, se alinea el concepto de enfrentamiento preventivo, el cual es una forma de enfrentar anticipadamente para prevenir el impacto de daños potenciales (Folkman y Moskowitz, 2004) y se lleva a cabo ante un evento amenazante que puede o no suceder en el futuro (Zaumseil y Schwarz, 2014), para proteger aquello que se valora y eliminar la posibilidad de pérdidas futuras (Frydenberg, 2014), como sucede con las acciones preventivas frente a la inseguridad.

Los modelos iniciales de enfrentamiento distinguían entre los mecanismos centrados en el problema, que son activos y se dirigen directamente a lo que causa estrés, y los centrados en la emoción, que incluyen estrategias de evitación y de escape (Folkman y Moskowitz, 2004), y de cambios internos en la atención o en otras cogniciones (Zaumseil y Schwarz, 2014). Posteriormente se han desarrollado clasificaciones más amplias, que incluyen estrategias según su nivel de actividad, desde las más directas hasta las evitativas, pasando por las cautelosas (Hobfoll, 1998), o el uso de recursos espirituales para afrontar el estrés (Satchell et al., 2024; Valdez-Pimentel et al., 2020).

Adicionalmente, se ha señalado que centrarse solo en las estrategias individuales limita la comprensión del enfrentamiento (Frydenberg, 2014), por lo que se han incorporado estrategias encaminadas a la protección de otras personas (Folkman y Moskowitz, 2004). En el campo de la prevención de la victimización, se ha observado que también se emplean medidas de prevención para proteger a los seres queridos (González-Tapia y Reyes-Lagunes, 2018; Gutiérrez Rivera y Delgado Mejía, 2022).

Aunado a lo anterior, algunas perspectivas teóricas han incluido componentes sociales, como el enfrentamiento comunal

(Folkman y Moskowitz, 2004), el cual consiste en la búsqueda de apoyo social (Zaumseil y Schwarz, 2014), ya sea instrumental o afectivo (Carver et al., 1989), o el reconocimiento de los recursos que emergen de la colaboración con otros (Frydenberg, 2014; Zaumseil y Schwarz, 2014). La evidencia indica que, en el ámbito de la prevención, estas estrategias se manifiestan en acciones de organización vecinal (Kanashiro, 2020) y el establecimiento de buenas relaciones entre vecinos (González-Tapia y Reyes-Lagunes, 2018).

En conjunto, la literatura sugiere que la clasificación de las estrategias de enfrentamiento puede servir como modelo teórico para construir una medida válida de las estrategias preventivas ante la victimización, fenómeno para el cual aún no existe un modelo psicométrico validado. Por ello, el propósito del presente estudio fue someter a prueba un modelo de medida de las estrategias de prevención de la victimización basado en las teorías del enfrentamiento, mediante la obtención de evidencias de validez basadas en la estructura interna de una escala construida para medir estrategias de enfrentamiento ante la victimización potencial.

## Método

### Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo instrumental (Ato et al., 2013), por presentar el análisis psicométrico de un nuevo instrumento de medida.

### Participantes

Mediante un muestreo no probabilístico accidental, se obtuvieron dos muestras. El tamaño de la primera muestra, con la cual se condujo un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), fue calculado para tener cinco casos por ítem (Nunnally, 1987). Se obtuvieron 515 participantes voluntarios y anónimos, que tenían al

menos un año viviendo en la Ciudad de México, con edades entre 15 y 78 años ( $M = 33.47$ ,  $DE = 13.31$ ), de los cuales el 54.2% fueron mujeres y el 45.8% hombres. Su nivel máximo de estudios era de educación básica (21%), media (46%) o superior (33%). Vivían en colonias de nivel socioeconómico muy bajo (7%), bajo (36.8%), medio (29.4%) o alto (26.8%), que se ubicaban en diferentes zonas geográficas de la ciudad: centro (28.6%), sur (25.6%), norte (20%), poniente (15.3%) y oriente (10.5%).

La segunda muestra, con la cual se condujo un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), se conformó por 377 casos. El tamaño fue establecido de acuerdo con la recomendación de Halabí y Esquivel (2017) de contar con al menos 300 casos para análisis SEM. Adicionalmente, se condujo un análisis de potencia para RMSEA (Preacher y Coffman, 2006), resultando en 88 casos como mínimo ( $gl = 309$ ,  $\alpha = 0.05$ ,  $poder = 0.80$ ,  $H_0 = 0.00$ ,  $H_1 = 0.05$ ). Los participantes tenían edades entre 18 y 75 años ( $M = 27.08$ ,  $DE = 10.73$ ), con nivel máximo de educación básica (6%), media (65.5%) o superior (28.6%), provenientes del centro (32.3%), sur (17.3%), norte (18.9%), poniente (22.2%) u oriente (9.3%) de la Ciudad de México. El 68.2% eran mujeres, 30.2% hombres y 1.6% prefirieron no indicarlo.

### Instrumentos

La construcción de la Escala de Estrategias de Enfrentamiento ante la Victimización Potencial se realizó con base en el estudio cualitativo de González-Tapia y Reyes-Lagunes (2018), del cual se tomaron los indicadores para redactar ítems sobre estrategias activas, de evitación, religiosas, de protección de seres queridos y de búsqueda de apoyo con vecinos y autoridades. Como evidencia de vali-

dez basada en el contenido (Arias y Sireci, 2021), cinco jueces expertos en construcción de instrumentos psicológicos evaluaron la pertinencia y relevancia teórica de los ítems, así como la representación de las dimensiones, con un nivel de acuerdo interjueces mayor a 90% obtenido a partir de la prueba V de Aiken. Adicionalmente, se realizó un estudio piloto en la población meta para asegurar la claridad de la redacción y la relevancia cultural (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2019).

El instrumento resultante constó de 103 ítems con cinco opciones de respuesta pictórica, donde cada opción de respuesta era un cuadro de diferente tamaño, que iban de *Siempre* (el cuadro más grande) a *Nunca* (el cuadro más pequeño). Los participantes debían indicar con qué frecuencia habían realizado cada estrategia (e.g. “procuró salir acompañado”, “evito andar con cosas de valor”, “pongo atención a lo que pasa a mi alrededor”, “le pido a las autoridades más seguridad”, “denuncio los actos delictivos de mi colonia”).

También se aplicó un cuestionario de preguntas cerradas para obtener datos socio-demográficos de los participantes.

### Procedimiento

El levantamiento de los datos de la primera muestra lo realizaron diversos aplicadores, quienes invitaron a participar a personas en espacios públicos o visitando hogares. A quienes aceptaron participar, se les entregó el cuadernillo y el consentimiento informado donde podían marcar una casilla para manifestar su participación voluntaria por escrito. En el caso de los menores de edad se les solicitó su asentimiento, además de la autorización verbal de alguno de sus padres o tutores. Se les dio tiempo libre para responder (tardaban aproximadamente 25 minutos).

Para la segunda muestra, el instrumento se aplicó en formato digital mediante Google Forms, el cual fue difundido en redes sociales diversas. El formulario contenía el consentimiento informado, especificando que la participación era voluntaria y anónima. El consentimiento fue otorgado mediante la marcación de una casilla al inicio de la batería.

El levantamiento de datos se ciñó a las normas éticas internacionales de investigación con humanos (American Psychological Association [APA], 2017; World Medical Association [WMA], 2013). La participación fue informada, voluntaria y anónima, y no se recabaron datos identificatorios.

### Análisis de datos

Se utilizó el programa SPSS versión 26 para el análisis estadístico. Para detectar variabilidad en las respuestas se analizó la distribución de frecuencias de cada ítem y se observó que las respuestas se distribuyeran en todas las opciones y que no excedieran el 55% de frecuencia en una sola opción. Con la misma finalidad se obtuvo su coeficiente de asimetría y curtosis (valores absolutos  $> 2$  indican poca variabilidad). Para verificar la capacidad de discriminación de cada ítem se comparó a los grupos con el puntaje total promedio más bajo y más alto (inferior al primer cuartil y superior tercer cuartil, respectivamente) con una prueba  $t$  para muestras independientes (diferencias con valor  $p < .05$  indican discriminación de los ítems). Para verificar que los ítems midieran alguna de las dimensiones del constructo, se obtuvieron sus índices de correlación con el puntaje total (correlaciones positivas  $> .30$ ).

Con el propósito de obtener evidencias de validez basadas en la estructura interna, se condujo un AFE de ejes principales con rotación oblicua. Este método de extracción es adecuado para estimar factores latentes y la

rotación asume que los factores están relacionados (Field, 2024). Para verificar la pertinencia de la muestra para el análisis se obtuvo el coeficiente de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin ( $KMO > .70$ ) y la prueba de esfericidad de Bartlett para evaluar si la matriz de correlaciones de la que partía el análisis era adecuada ( $p < .05$ ). No se fijó el número de factores a extraer, por lo que se consideraron los autovalores mayores que uno, el punto de inflexión del gráfico de sedimentación y un análisis paralelo, realizado con el programa FACTOR (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2006, 2013), para decidir el número de factores a retener (Field, 2024; Osborne, 2014). Se eliminaron ítems con cargas factoriales menores a .40 en un factor o mayores a .40 en más de un factor. Para evaluar la consistencia interna global del instrumento y de cada factor, se obtuvieron índices Alfa de Cronbach y Omega de McDonald, esperando valores mayores a .80. Además, se obtuvieron índices de correlación de Pearson entre factores ( $r < .70$ ).

Con la segunda muestra, se condujo un AFC con el programa AMOS versión 25. Se fijó la carga factorial del primer ítem a uno para definir la métrica de la variable latente y el modelo se estimó con el método de Máxima Verosimilitud (Byrne, 2016). Se consideraron los siguientes índices para evaluar la bondad de ajuste:  $\chi^2$  ( $p > .05$ ),  $CMIN/DF < 3$ ,  $CFI > .95$ ,  $TLI > .95$ ,  $PNFI > .50$ ,  $RMSEA < .06$  [95% CI],  $p > .05$  (Boomsma, 2000; Hu y Bentler, 1999; Kline, 2016; West et al., 2023).

Por último, se obtuvo evidencia de la confiabilidad compuesta, de la validez convergente con el indicador de varianza media extraída ( $AVE > 0.5$ ), y de validez discriminante a partir de la varianza media extraída mayor a la varianza máxima compartida ( $AVE > MSV$ ); además, la raíz cuadrada de  $AVE$ ,

que debe ser mayor a las correlaciones entre factores (Hair et al., 2010).

### Resultados

Todos los ítems tuvieron capacidad de discriminación, pero se eliminaron 22 reactivos por no cumplir con los criterios de variabilidad en las respuestas y de correlación con el constructo. Adicionalmente, se eliminaron 54 ítems más por sus cargas factoriales.

En el Apéndice A se muestra el resultado del análisis factorial realizado con los 27 ítems restantes, el cual arrojó una estructura organizada en seis factores que explican el 67.7% de la varianza: enfrentamiento religioso, enfrentamiento comunal, prevención cautelosa, búsqueda de apoyo, protección de seres queridos, prevención evitativa. Los autovalores mayores que uno, el punto de infle-

xión del gráfico de sedimentación y un análisis paralelo apoyaron la decisión de retener seis factores. También se muestran los índices de consistencia interna global ( $\omega = .91$ ) y por factor ( $\omega > .76$ ).

En la Tabla 1 se muestran las correlaciones entre factores, todas significativas y positivas, de bajas a moderadas.

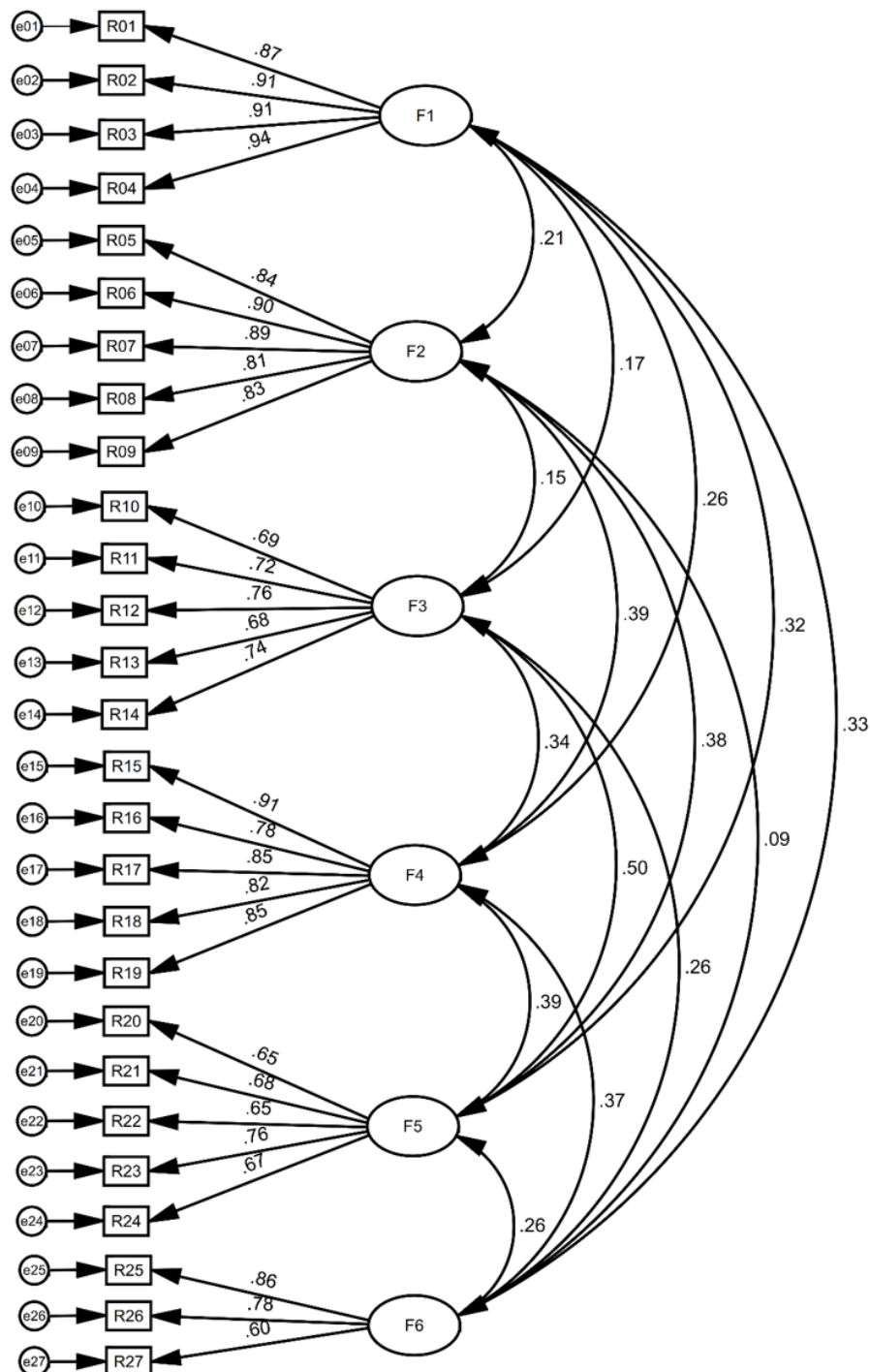
El AFC corroboró que el modelo,  $\chi^2(309) = 522.71, p < .001$ , cuenta con excelentes índices de ajuste,  $CMIN/DF = 1.69$ ,  $CFI = .97$ ,  $TLI = .96$ ,  $PNFI = 0.81$ ,  $RMSEA = .043$ , 95% CI [.036, .049],  $p = .97$ . En la Figura 1 se puede observar el modelo resultante con los pesos de regresión estandarizados y las correlaciones entre factores.

Tabla 1. *Correlaciones entre Factores de la Escala de Estrategias de Enfrentamiento ante la Victimización*

Factor	2	3	4	5	6
1. Enfrentamiento religioso	.11*	.31**	.23**	.41**	.45**
2. Enfrentamiento comunal		.14**	.40**	.24**	.12**
3. Prevención cautelosa			.30**	.39**	.38**
4. Búsqueda de apoyo				.36**	.23**
5. Protección de seres queridos					.31**
6. Prevención evitativa					--

\*  $p < .001$ . \*\*  $p < .05$ .

Figura 1. Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de Estrategias de Enfrentamiento ante la Victimización Potencial.



Nota: Se muestran los pesos de regresión estandarizados y las correlaciones entre los seis factores del modelo: F1 = Enfrentamiento religioso; F2 = Enfrentamiento comunal; F3 = Prevención cautelosa; F4 = Búsqueda de apoyo; F5 = Protección de seres queridos; 6 = Prevención evitativa

Tabla 2. *Análisis de Confiabilidad y de Validez Convergente y Discriminante de la Escala de Estrategias de Enfrentamiento ante la Victimización*

Factor	1	2	3	4	5	6
Confiabilidad compuesta	.95	.93	.84	.92	.81	.80
AVE	.83	.73	.52	.71	.47	.57
MSV	.11	.15	.25	.15	.25	.13
1. Enfrentamiento religioso	.91 <sup>a</sup>	.21 <sup>b</sup>	.18 <sup>b</sup>	.26 <sup>b</sup>	.32 <sup>b</sup>	.34 <sup>b</sup>
2. Enfrentamiento comunal		.85 <sup>a</sup>	.15 <sup>b</sup>	.39 <sup>b</sup>	.38 <sup>b</sup>	.09 <sup>b</sup>
3. Prevención cautelosa			.72 <sup>a</sup>	.34 <sup>b</sup>	.50 <sup>b</sup>	.26 <sup>b</sup>
4. Búsqueda de apoyo				.84 <sup>a</sup>	.39 <sup>b</sup>	.37 <sup>b</sup>
5. Protección de seres queridos					.69 <sup>a</sup>	.26 <sup>b</sup>
6. Prevención evitativa						.76 <sup>a</sup>

Nota. Confiabilidad compuesta ( $> .70$ ); validez convergente: AVE  $> .50$ ; validez discriminante: AVE  $>$  MSV; raíz cuadrada de AVE  $>$  correlaciones entre factores.

<sup>a</sup>Raíz cuadrada de AVE, <sup>b</sup>Correlaciones entre factores.

Finalmente, en la Tabla 2 se detalla el análisis de confiabilidad compuesta y validez convergente y discriminante con base en los indicadores AVE y MSV. Todos los factores, salvo uno, mostraron AVE  $> .50$ , y en todos los casos la raíz cuadrada del AVE fue mayor que las correlaciones entre factores. Asimismo, la varianza media extraída fue mayor a la varianza máxima compartida (AVE  $>$  MSV), lo cual respalda la discriminación adecuada entre constructos.

### Discusión

La presente investigación tuvo como propósito someter a prueba un modelo de medida de estrategias de enfrentamiento ante la victimización potencial. En este sentido, los resultados corroboraron la existencia de seis tipos de estrategias: prevención cautelosa, prevención evitativa, enfrentamiento religioso, protección de seres queridos, enfrentamiento comunal y búsqueda de apoyo. Esta tipología representa un avance respecto a propuestas previas que han clasificado las conductas pre-

ventivas en categorías amplias como evitación versus protección (Asencio et al., 2014; Buttrick, 2020; Drakulich, 2015; Maier y De-Prince, 2020; Rader et al., 2007, 2009; Warr y Ellison, 2000), o que han agrupado el enfrentamiento en dimensiones centradas en el problema o en la emoción (Folkman y Moskowitz, 2004). Frente a estos enfoques, el presente modelo permite captar una diversidad mayor de formas de enfrentamiento preventivo, que se discuten a continuación.

Respecto a las estrategias de prevención cautelosa y evitativa, destaca que no corresponden con la clasificación entre estrategias centradas en el problema o en la emoción, sino que coinciden con el eje de categorización propuesto por (Hobfoll, 1998) de acuerdo con el grado de actividad. Este enfoque es coherente con la perspectiva de que, ante la amenaza, cualquier acción dirigida a reducir el malestar es preferible a la inacción (Reyes Perez et al., 2017). Esta perspectiva ha sido retomada en investigaciones recientes sobre enfrentamiento en situaciones de alta

tensión, como en la detección de abuso sexual infantil, donde se distingue entre estrategias activas, motivadas por la necesidad urgente de protección, cautelosas, como acciones directas que se postergan o se evalúan antes de ejecutarse, y evitativas, que son respuestas deliberadas de alejamiento para mantener seguridad ante la incertidumbre (Golan y Levi, 2025). En consonancia con el presente estudio, la prevención cautelosa se caracteriza por la acción directa, aunque prudente, como la vigilancia y el autocuidado, mientras que la prevención evitativa implica la restricción de hábitos a ciertos horarios y a permanecer en casa, lo que puede interpretarse como esfuerzos por alejarse de una situación amenazante (Skinner et al., 2003). Esta distinción es particularmente relevante en contextos de riesgo cotidiano, donde la evitación no necesariamente representa una estrategia desadaptativa, como se ha sostenido en otros ámbitos (Gutiérrez Rivera y Delgado Mejía, 2022), sino que puede constituir una forma racional de protección ante amenazas percibidas. Esta idea encuentra respaldo en la noción de que, ante entornos amenazantes, es mejor “hacer algo que no hacer nada”, aunque no se enfrente el problema directamente pero sí se reduzca el malestar (Reyes Perez et al., 2017). Así, tanto la prevención cautelosa como la evitativa, pueden entenderse como ese “hacer algo” funcional, lo que refuerza su valor adaptativo en las condiciones estudiadas. Adicionalmente, mientras que las escalas tradicionales tienden a agrupar este conjunto de estrategias como conductas restrictivas (Rader et al., 2009), los resultados aquí obtenidos permiten identificar dos subtipos diferenciados y teóricamente significativos dentro de ese espectro.

Además, hubo estrategias que coinciden con el enfrentamiento religioso y se refieren a cómo las personas usan la religión como

un apoyo y confían en la protección divina, en consonancia con investigaciones sobre enfrentamiento en víctimas del crimen, las cuales han mostrado que las estrategias espirituales y religiosas pueden facilitar la recuperación emocional, especialmente cuando se vinculan con procesos de perdón o con la regulación del estrés postraumático (Satchell et al., 2024; Valdez-Pimentel et al., 2020). Estas estrategias, aun cuando no son acciones preventivas en sentido técnico, sino mecanismos de enfrentamiento cognitivo, podrían cumplir con un papel importante para la sensación de seguridad, particularmente en el contexto mexicano, dado el alto porcentaje de la población que profesa alguna religión (INEGI, 2023). A pesar de ello, este tipo de estrategias ha sido escasamente incluido en instrumentos cuantitativos sobre prevención, pese a que algunas investigaciones han documentado su centralidad en contextos de violencia (Cerquera Córdoba et al., 2020). Sin embargo, la relación entre religión y miedo al crimen no es lineal, ya que ciertas dimensiones de la religiosidad pueden asociarse con una mayor preocupación por la victimización (Steinmann, 2024). Este tipo de hallazgos refuerzan la necesidad de analizar las estrategias religiosas como mecanismos complejos de enfrentamiento, que no deben ser reducidos a indicadores de pasividad ni idealizados como universalmente protectores, sino evaluados según su función reguladora en contextos específicos de amenaza e incertidumbre.

Otro hallazgo relevante fueron las estrategias de protección de seres queridos, aun poco exploradas en la literatura sobre enfrentamiento ante la victimización (Frydenberg, 2014). Este resultado apoya la noción de que las acciones preventivas no se realizan únicamente para la autoprotección, sino también para salvaguardar a personas cercanas

(Gutiérrez Rivera y Delgado Mejía, 2022; Warr y Ellison, 2000), y es una muestra de que este tipo de prevención es distinta a la cautelosa o la evitativa y se enfoca particularmente en la protección activa y el cuidado hacia otros. Este hallazgo tiene implicaciones importantes: por un lado, sugiere que el análisis del enfrentamiento debe incorporar motivaciones interpersonales; por otro, refuerza la necesidad de medir este tipo de estrategias como un constructo diferenciado. Estudios previos respaldan la idea de que la percepción de amenaza es un factor universal que se asocia con más comportamientos prosociales; por ejemplo, ante otro tipo de amenazas (como la COVID-19) se ha documentado que estas conductas funcionan como respuesta activa frente al estrés, la ansiedad y la incertidumbre, al promover entornos colaborativos y emocionalmente seguros (Navarro y Pacheco, 2023; Tse et al., 2022). No obstante, los comportamientos protectores hacia otros rara vez se han operacionalizado como estrategias de enfrentamiento específicas dentro del fenómeno del miedo al crimen. Por tal motivo, el presente estudio contribuye a cubrir ese vacío, proponiendo una subescala específica con propiedades psicométricas independientes.

Las estrategias que se agruparon como enfrentamiento comunal denotan el reconocimiento de recursos que aporta la colaboración con otras personas (Frydenberg, 2014), particularmente con los vecinos. Este tipo de estrategias se refieren a la búsqueda de apoyo de los vecinos para realizar acciones grupales orientadas a la seguridad de la comunidad, lo cual corrobora hallazgos de estudios realizados en contextos latinoamericanos con alta exposición al crimen. Por ejemplo, se han observado diferencias en el uso de prácticas colectivas para hacer frente a la inseguridad entre distintos sectores poblacionales (Kanashiro, 2020), o se ha observado que hay

ciertos mandatos culturales que llevan a las personas a creer que lo correcto y adecuado es trabajar con los miembros del propio grupo cuando se trata de prevenir la victimización (González-Tapia y Reyes-Lagunes, 2018). A diferencia de los modelos individualistas que dominan en la literatura sobre enfrentamiento (Carver et al., 1989), este hallazgo enfatiza el papel del capital social y la acción colectiva como formas legítimas de enfrentamiento activo que se dirigen directamente a disminuir el riesgo.

En paralelo, las estrategias de búsqueda de apoyo dirigidas a autoridades constituyen formas activas de solicitar asistencia (Carver et al., 1989), ayuda (Skinner et al., 2003) y cooperación (Frydenberg, 2014; Zaumseil y Schwarz, 2014). Estas estrategias responden al contexto de la seguridad pública en el país, donde se promueve la participación ciudadana y la organización vecinal como formas de prevención del delito. Sin embargo, su inclusión como estrategia de enfrentamiento requiere matices: en México se ha documentado la desconfianza hacia las instituciones de seguridad (INEGI, 2024b; Gómez Martínez y Jang, 2019), lo que sugiere que pedir apoyo puede tener funciones más simbólicas que instrumentales. Aun así, su presencia en este modelo refleja una expectativa persistente de respuesta institucional, así como la necesidad de no excluir estas formas de interacción con el Estado en los modelos de enfrentamiento. Este hallazgo permite analizar no solo lo que las personas hacen, sino también cómo negocian el lugar de las autoridades en su experiencia cotidiana de inseguridad.

Este estudio, sin embargo, presenta algunas limitaciones. En primer lugar, las estrategias están limitadas a lo que realizan las personas en su colonia de residencia. Sería deseable contar con una versión del instru-

mento que incluya estrategias generales para lidiar con los problemas de inseguridad y delincuencia que se viven en la ciudad o en el país, dada la particularidad de la situación de inseguridad que se vive en cada contexto. En segundo lugar, se utilizó un muestreo no probabilístico y una aplicación del instrumento susceptible a sesgos de autoselección y deseabilidad social. No obstante, los hallazgos son prometedores, por lo que la investigación futura debería orientarse a confirmar la estructura factorial en una muestra probabilística que permita obtener baremos para la población.

De esta manera, el presente estudio aporta un instrumento con propiedades psicométricas sólidas para medir las estrategias de enfrentamiento ante la victimización, cuyos ítems tienen capacidad de discriminación, variabilidad en sus respuestas y son consistentes entre sí dentro del factor que conforman. Además, sus factores cuentan con validez discriminante y convergente. Esta escala representa una alternativa metodológicamente superior a las listas sobre conductas preventivas, ya que se basa en un modelo teórico comprobado empíricamente. Así, provee un instrumento válido, confiable, y culturalmente sensible que facilitará la investigación sobre enfrentamiento en contextos de victimización, tanto pasada como potencial. Cada tipo de estrategia corresponde a una subescala del instrumento que puede utilizarse de forma independiente o integrada, dependiendo de los objetivos de la medición. La sumatoria de los puntajes de cada subescala representaría el nivel de uso de cada tipo de estrategia.

A nivel teórico, los resultados respaldan la existencia de una tipología más amplia de estrategias de prevención, que trasciende la clásica distinción entre conductas precautorias de evitación o de protección (Maier y DePrince, 2020), así como la división entre estrategias centradas en el problema o en la emoción

(Folkman y Moskowitz, 2004). En su lugar, este modelo distingue entre estrategias de prevención de la victimización activas, cautelosas, de evitación y de búsqueda de apoyo, a nivel individual, familiar y comunal. Con ello, el presente trabajo propone un modelo de medida basado en teorías del enfrentamiento para medir las estrategias de prevención de la victimización, dando así una definición operacional de las mismas. Este aporte no se limita al desarrollo de un instrumento, sino que contribuye al cuerpo teórico sobre el enfrentamiento preventivo (Zaumseil y Schwarz, 2014), al modelar empíricamente las formas de lidiar con situaciones de inseguridad urbana, entendidas como experiencias adversas que rebasan los recursos personales y requieren mecanismos de regulación orientados a preservar el bienestar psicológico.

Finalmente, el presente instrumento tiene aplicaciones prácticas relevantes para el diseño de políticas públicas y programas de intervención en seguridad ciudadana. Permite identificar los patrones de enfrentamiento más frecuentes y evaluar su relación con otras variables de bienestar, percepción de riesgo o miedo al crimen. Con ello, pueden desarrollarse estrategias preventivas más eficaces y culturalmente pertinentes, que fortalezcan las capacidades individuales y colectivas sin deteriorar la calidad de vida de quienes enfrentan la violencia y la inseguridad en su vida cotidiana.

### Conclusiones

En conclusión, esta investigación prueba un modelo de medición de las estrategias de enfrentamiento ante la victimización potencial en residentes de la Ciudad de México, aportando, con ello, una herramienta teórica y empíricamente fundamentada para evaluar los mecanismos preventivos con los que cuenta la población desde una perspectiva psicosocial,

con sensibilidad al contexto de la inseguridad en ambientes urbanos. Esta propuesta constituye una base sólida para investigaciones futuras sobre el papel de las estrategias de prevención en la percepción de inseguridad, el miedo al crimen y el bienestar; investigaciones que llevarán a intervenciones y políticas centradas en las capacidades individuales y colectivas para afrontar el riesgo.

Este trabajo inaugura un campo de estudio en el que aún queda mucho por explorar. Las estrategias de enfrentamiento ante la victimización potencial deben ser comprendidas no solo como respuestas individuales, sino como expresiones complejas de agencia, contexto y cultura. Con esta investigación, se proporcionan las bases necesarias para futuras investigaciones comparativas, longitudinales y transculturales, que amplíen el conocimiento sobre cómo las personas se preparan para enfrentar aquello que temen, pero que aún no ha ocurrido.

### Agradecimientos

Investigación realizada gracias al Programa UNAM-PAPIIT No. IA300425.

### Referencias

- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct (2002, amended effective June 1, 2010, and January 1, 2017)*. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Arellano Ceballos, A. C., Cuevas Muñiz, A., y Delgado Grajeda, A. (2024). Jóvenes universitarios, violencia e inseguridad en Colima-México: abordaje desde las representaciones sociales y vulnerabilidades. *Estado y Comunidades, Revista de Políticas y Problemas Públicos*, 1(18), 123–139. [https://doi.org/10.37228/estado\\_comunes.v1.n18.2024.341](https://doi.org/10.37228/estado_comunes.v1.n18.2024.341)
- Arias, A., y Sireci, S. (2021). Validez y validación para pruebas educativas y psicológicas: Teoría y recomendaciones. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 14(1), 11–22. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.14102>
- Asencio, E. K., Merrill, M., y Steiner, M. (2014). Self-esteem, the fear of crime, and the decision to protect oneself from victimization. *Sociological Forum*, 29(3), 587–606. <https://doi.org/10.1111/socf.12105>
- Ato, M., López, J. J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 23(3), 1038–1059. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bautista Arias, M. (2022). Las chicas ya no quieren divertirse: violencia de género y autocuidado en la zona conurbada a la Ciudad de México. *Encartes*, 5(10), 43–69. <https://doi.org/10.29340/en.v5n10.266>
- Boomsma, A. (2000). Reporting analyses of covariance structures. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 7(3), 461–483. [https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0703\\_6](https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0703_6)
- Buttrick, N. (2020). Protective gun ownership as a coping mechanism. *Perspectives on Psychological Science*, 15(4), 835–855. <https://doi.org/10.1177/1745691619898847>
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (3ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315757421>
- Carver, C. S., Scheier, M. F., y Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267–283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Cerquera Córdoba, A. M., Matajira Camacho, Y. J., y Peña Peña, A. J. (2020). Estrategias de afrontamiento y nivel de resiliencia presentes en adultos jóvenes víctimas del conflicto armado colombiano: Un estudio correlacional. *Psykhé*, 29(2). <https://doi.org/10.7764/psykhe.29.2.1513>
- Drakulich, K. M. (2015). Concerns for Self or Family? Sources of and Responses to Altruistic Fear. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(7), 1168–1207. <https://doi.org/10.1177/0886260514539842>
- Edwards, T., Sharpe, T., Bonomo, A., y Massaquoi, N. (2021). Exploring research on the coping strategies of black survivors of homicide victims: a scoping review protocol. *BMJ Open*, 11, e049784. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-049784>
- Field, A. P. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS STATISTICS* (6ª ed.). SAGE Publications.
- Folkman, S., y Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55(1), 745–774. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141456>
- Frydenberg, E. (2014). Coping research: Historical background, links with emotion, and new re-

- search directions on adaptive processes. *Australian Journal of Psychology*, 66, 82–92. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12051>
- Golan, L., y Levi, Y. (2025). Interactions between kindergarten teachers and parents in cases of known or suspected child sexual abuse: Barriers, coping styles, and socio-cultural influences. *Teaching and Teacher Education*, 163, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105066>
- Gómez Martínez, M. L., y Jang, H. (2019). Confianza, victimización y desorden en la percepción de inseguridad en los mexicanos. *PSICUMEX*, 9(1), 1–17. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v9i1.304>
- González-Tapia, F. P., y Reyes-Lagunes, L. I. (2018). Premisas socio-culturales al prevenir la victimización: Protección, evitación y acción grupal. En R. Díaz, L. I. Reyes, y F. López (Eds.), *Aportaciones actuales de la Psicología Social Volumen IV* (pp. 880–896). AMEPSO.
- Gray, E., Jackson, J., y Farrall, S. D. (2011). Feelings and functions in the fear of crime: Applying a new approach to victimisation insecurity. *British Journal of Criminology*, 51(1), 75–94. <https://doi.org/10.1093/bjc/azq066>
- Grych, J., Hamby, S., y Banyard, V. (2015). The resilience portfolio model: Understanding healthy adaptation in victims of violence. *Psychology of Violence*, 5(4), 343–354. <https://doi.org/10.1037/a0039671>
- Gutiérrez Rivera, L., y Delgado Mejía, L. (2022). Agency in contexts of violence and crime: Coping strategies of women community leaders vis-à-vis criminal groups in Medellín, Colombia. *Journal of Illicit Economies and Development*, 4(3), 282–295. <https://doi.org/10.31389/jied.130>
- Hair, J., Black, W., Babin, B., y Anderson, R. (2010). *Multivariate data analysis* (7ª ed.). Prentice-Hall, Inc.
- Halabí, T. V., y Esquivel, R. M. (2017). Tamaño de la muestra en modelos de ecuaciones estructurales con constructos latentes: Un método práctico. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1). <https://doi.org/10.15517/AIE.V17I1.27294>
- Hobfoll, S. E. (1998). *Stress, culture, and community: The psychology and philosophy of stress*. Plenum Press.
- Hong, J. S., Williams-Butler, A. B., Garthe, R. C., Kim, J., y Voisin, D. R. (2020). Relationship between coping strategies and peer victimization among low-income african american youth living in Chicago. *Child y Youth Care Forum*, 49(2), 287–302. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09528-2>
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023, 17 de noviembre). *Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2022*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2022/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024a, 19 de septiembre). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2024*. <https://www.inegi.org.mx/programas/envipe/2024/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024b, 19 de septiembre). *Percepción sobre el desempeño de las autoridades de seguridad pública y justicia*. [https://www.inegi.org.mx/temas/percepciondes/#informacion\\_general](https://www.inegi.org.mx/temas/percepciondes/#informacion_general)
- Jackson, J., y Gray, E. (2010). Functional fear and public insecurities about crime. *British Journal of Criminology*, 50(1), 1–22. <https://doi.org/10.1093/bjc/azp059>
- Kanashiro, L. (2020). Entre el miedo y la ira. Prácticas de seguridad en los sectores de menores recursos en Lima, Perú. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 66(241), 317–345. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.241.69997>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4ª ed.). The Guilford Press.
- Lee, M., Jackson, J., y Ellis, J. R. (2020). Functional and dysfunctional fear of crime in inner Sydney: Findings from the quantitative component of a mixed-methods study. *Australian y New Zealand Journal of Criminology*, 53(3), 311–332. <https://doi.org/10.1177/0004865820911994>
- Leiva Tarazona, A., y Ramírez Ríos, A. (2021). Efectos de la inseguridad Ciudadana en el bienestar de la población. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3), 3341–3352. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i3.535](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.535)
- Lorenzo-Seva, U., y Ferrando, P. J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavior Research Methods*, 38(1), 88–91. <https://doi.org/10.3758/BF03192753>
- Lorenzo-Seva, U., y Ferrando, P. J. (2013). FACTOR 9.2: A Comprehensive Program for Fitting Exploratory and Semiconfirmatory Factor Analysis and IRT Models. *Applied Psychological Meas-*

- urement, 37(6), 497–498. <https://doi.org/10.1177/0146621613487794>
- Maier, S. L., y DePrince, B. T. (2020). College students' fear of crime and perception of safety: The influence of personal and university prevention measures. *Journal of Criminal Justice Education*, 31(1), 63–81. <https://doi.org/10.1080/10511253.2019.1656757>
- Muñiz, J., y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Ten steps for test development. *Psicothema*, 31(1), 7–16. <https://doi.org/10.7334/PSICOTHEMA2018.291>
- Navarro, N. A. F., y Pacheco, M. P. (2023). Afrontando la incertidumbre en pandemia: construyendo paz desde la prosocialidad. *Revista de Investigación Psicológica*, (29), 29-50. <https://doi.org/10.53287/fkug9747et82m>
- Nunnally, J. C. (1987). *Teoría psicométrica*. Trillas.
- Osborne, J. W. (2014). *Best practices in exploratory factor analysis*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Preacher, K. J., y Coffman, D. L. (2006). *Computing power and minimum sample size for RMSEA [Computer software]*. <http://quantpsy.org/>
- Rader, N. E., Cossman, J. S., y Allison, M. (2009). Considering the gendered nature of constrained behavior practices among male and female college students. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 25(3), 282–299. <https://doi.org/10.1177/1043986209335015>
- Rader, N. E., May, D. C., y Goodrum, S. (2007). An empirical assessment of the “threat of victimization:” Considering fear of crime, perceived risk, avoidance, and defensive behaviors. *Sociological Spectrum*, 27(5), 475–505. <https://doi.org/10.1080/02732170701434591>
- Reyes Perez, V., Alcazar Olan, J. R., Resendiz Rodriguez, A., y Flores Morales, R. (2017). Miedo, ansiedad y afrontamiento. Estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 10(1), 83–92. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.10110>
- Satchell, J., Dalrymple, N., Leavey, G., y Serfaty, M. (2024). “If we don’t forgive, it’s like holding on to them”: A qualitative study of religious and spiritual coping on psychological recovery in older crime victims. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 16(4), 643–652. <https://doi.org/10.1037/tra0001420>
- Serafini, M., y Sánchez Beisel, J. M. (2022). Diferencia de género en estrategias de afrontamiento tras situaciones traumáticas de robo. *Revista de Psicología y Psicopedagogía*, VII, 3–7. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/psicol/article/view/6362>
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., y Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129(2), 216–269. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.216>
- Steinmann, J.-P. (2024). Faithful and fearful: Does religion promote or reduce fear of crime in Germany? *European Journal of Criminology*, 21(5), 631-664. <https://doi.org/10.1177/14773708241226824>
- Triana Sánchez, J. L. (2021). Percepción de inseguridad, temor al delito y medidas de autoprotección: el caso de Acapulco, Guerrero. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 30(60), 166–190. <https://doi.org/10.20983/noesis.2021.2.9>
- Tse, D.C., Lau, V.W., Hong, Y., Bligh, M.C., y Kakarika, M. (2022). Prosociality and hoarding amid the COVID-19 pandemic: A tale of four countries. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 32(3), 507-520. <https://doi.org/10.1002/casp.2516>
- Valdez-Pimentel, Y. M., Martínez-Taboas, A., y Pedrosa, O. (2020). Depresión, estrés postraumático y estrategias de afrontamiento en una muestra de adultos víctimas de crimen residentes en Puerto Rico. *Revista Caribeña de Psicología*, 217–228. <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i3.5209>
- Villacampa, C., y Pujols, A. (2019). Effects of and coping strategies for stalking victimisation in Spain: Consequences for its criminalisation. *International Journal of Law, Crime and Justice*, 56, 27–38. <https://doi.org/10.1016/j.ijlcrj.2018.11.002>
- Villafuerte Vasquez, G. R. (2024). Perspectivas de estudiantes de secundaria del Departamento de Oruro sobre la trata de personas. *Revista UNO*, 4 (7), 21–35. <https://doi.org/10.62349/revistauno.v.4i7.27>
- Warr, M., y Ellison, C. G. (2000). Rethinking social reactions to crime: Personal and altruistic fear in family households. *American Journal of Sociology*, 106(3), 551–578. <https://doi.org/10.1086/318964>
- West, S. G., Wu, W., McNeish, D., y Savord, A. (2023). Model fit in Structural Equation Modeling. En R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (2ª ed., pp. 184–205). The Guilford Press.
- World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki ethical principles for medical research involving human sub-

jects. *JAMA: Journal of the American Medical Association*, 310(20), 2191–2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>

Ybarra Sagarduy, J. L., Orozco Ramírez, L. A., Gurrola Peña, G. M., y Romero Reyes, D. (2019). Impacto de la violencia comunitaria en los estilos de vida de adultos jóvenes en México. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, 49(2), 104–112. <https://doi.org/10.1344/anpsic2019.49.11>

Zaumseil, M., y Schwarz, S. (2014). Understandings of coping: A critical review of coping theories for disaster contexts. En M. Zaumseil, S. Schwarz, M. von Vacano, G. B. Sullivan, y J. E. Prawitasari-Hadiyono (Eds.), *Cultural psychology of coping with disasters: The case of an earthquake in Java, Indonesia* (pp. 45–83). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9354-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9354-9_2)

**Apéndice A**

**Análisis Factorial Exploratorio de Ejes Principales con Rotación Oblicua de la Escala de Estrategias de Enfrentamiento ante la Victimización Potencial**

Factor	1	2	3	4	5	6
1. Rezo para que no me pase nada	<b>0.87</b>	-0.02	-0.06	-0.02	0.10	0.08
2. Le pido a Dios que me proteja	<b>0.86</b>	0.03	-0.11	-0.05	0.14	0.03
3. Le pido a Dios que no les pase nada a mis seres queridos	<b>0.86</b>	0.04	0.03	0.01	-0.17	0.05
4. Rezo por mis seres queridos	<b>0.84</b>	-0.02	0.10	0.00	-0.22	-0.01
5. Procuero llevarme bien con mis vecinos	0.04	<b>0.85</b>	-0.07	0.11	-0.04	0.03
6. Nos ayudamos mutuamente entre vecinos	0.03	<b>0.84</b>	0.03	-0.02	0.06	0.02
7. Colaboro con mis vecinos para cuidarnos entre todos	0.00	<b>0.81</b>	-0.03	0.01	-0.05	-0.01
8. Me comunico con mis vecinos sobre lo que pasa en la colonia	-0.04	<b>0.76</b>	-0.02	-0.06	0.01	0.00
9. Trato de conocer a mis vecinos	-0.02	<b>0.74</b>	0.08	-0.10	0.00	-0.03
10. Pongo atención a lo que pasa a mi alrededor	0.01	0.04	<b>-0.85</b>	0.07	-0.01	0.01
11. Estoy atento a mi alrededor mientras voy caminando	0.06	-0.01	<b>-0.84</b>	0.01	-0.01	-0.10
12. Me mantengo alerta a cualquier sospecha	0.00	0.07	<b>-0.77</b>	0.03	-0.10	0.00
13. Me fijo que no me sigan	-0.01	-0.08	<b>-0.71</b>	-0.09	0.05	0.06
14. Observo si hay gente extraña	-0.02	0.02	<b>-0.62</b>	-0.08	-0.04	0.10
15. Pido a las autoridades que pongan vigilancia	-0.01	-0.02	-0.01	<b>-0.92</b>	0.02	0.01
16. Solicito que vengan patrullas a la colonia	-0.03	0.02	-0.01	<b>-0.88</b>	0.01	0.01
17. Solicito a las autoridades que hagan rondines	-0.03	0.04	0.01	<b>-0.87</b>	0.05	0.00
18. Le pido a las autoridades más seguridad	0.06	0.00	-0.05	<b>-0.85</b>	-0.07	-0.01
19. Pido que haya más protección policial	0.07	0.01	0.01	<b>-0.79</b>	-0.11	-0.01

**Apéndice A**

Análisis Factorial Exploratorio de Ejes Principales con Rotación Oblicua de la Escala de Estrategias de Enfrentamiento ante la Victimización Potencial (continuación)

20. Les recomiendo rutas seguras a mis seres queridos	-0.04	0.02	-0.07	-0.03	<b>-0.80</b>	0.07
21. Les doy información a mis seres queridos sobre los posibles riesgos	-0.07	-0.01	-0.04	-0.08	<b>-0.78</b>	0.09
22. Les llamo a mis seres queridos para saber si están bien	0.03	0.02	0.01	-0.01	<b>-0.73</b>	0.06
23. Les enseño a cuidarse a mis seres queridos	0.12	-0.03	0.00	-0.01	<b>-0.72</b>	-0.09
24. Cuido a mis seres queridos	-0.01	0.05	-0.04	0.01	<b>-0.70</b>	-0.02
25. Regreso a casa lo más temprano posible	0.00	-0.05	-0.06	-0.01	0.00	<b>0.85</b>
26. Regreso a casa antes de que oscurezca	0.02	0.06	0.05	-0.02	0.00	<b>0.68</b>
27. Trato de salir lo menos posible de mi casa	0.04	-0.02	-0.02	0.03	-0.03	<b>0.60</b>
Varianza explicada %	30.12	13.01	7.90	7.00	6.20	3.40
Alpha de Cronbach	.94	.90	.88	.94	.88	.76
Omega de McDonald	.94	.91	.86	.94	.89	.78
Media	3.04	3.38	4.21	3.18	3.73	3.06
(Desviación estándar)	(1.49)	(1.01)	(0.76)	(1.26)	(1.04)	(1.10)

*Nota.* Las cargas factoriales mayores a .40 aparecen en negritas.  $KMO = .89$ , prueba de esfericidad de Bartlett:  $\chi^2(351) = 9577.93$ ,  $p < .001$ ,  $\alpha = .91$ ,  $\omega = .91$ , 27 ítems. Factores: 1. Enfrentamiento religioso; 2. Enfrentamiento comunal; 3. Prevención cautelosa; 4. Búsqueda de apoyo; 5. Protección de seres queridos; 6. Prevención evitativa.

Revisiones de literatura

## Formación de competencias para el emprendimiento por medio del uso de TIC: Importancia y recomendaciones

### Entrepreneurial competencies training through ICT: Importance and recommendations

Montufar Melo, Antonio Rohman<sup>1\*</sup> y González Videgaray, María del Carmen<sup>1</sup>**Resumen:**

El emprendimiento constituye una estrategia para la mejora de la situación económica y la creación de empleos. Dicha ventaja ha favorecido su fomento a través de intervenciones educativas; esta coyuntura entre emprendimiento y educación favoreció el estudio de las competencias emprendedoras: capacidades para contar con mayores posibilidades para la creación y gestión de negocios. Su fortalecimiento ha avanzado mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación, cuyo manejo constituye un conjunto de competencias por sí mismas. El objetivo del presente estudio, de alcance descriptivo, consiste en una revisión documental acerca del fortalecimiento de las competencias para el emprendimiento en población universitaria, por medio del uso de las TIC, abordada desde la postura conectivista, con la finalidad de conformar un marco teórico que promueva y apoye otras investigaciones congéneres. Los resultados enfatizan la importancia del fomento de tales competencias a través de dichas tecnologías, y pueden ser útiles para sustentar el establecimiento de programas formativos cuyo propósito sea el impulso de dichas competencias en entornos digitalizados, para estudiantes de educación superior.

**Palabras Clave:** *Emprendimiento, Competencias emprendedoras, Tecnologías de la información y la comunicación, Competencias, Investigación documental.*

**Abstract:**

Entrepreneurship is a strategy for improving the economic situation and creating jobs. This advantage has fostered its promotion through educational interventions; this convergence of entrepreneurship and education has encouraged the study of entrepreneurial competencies: the skills needed to create and manage businesses more effectively. Strengthening these competencies has progressed through the use of information and communication technologies (ICTs), the mastery of which constitutes a set of competencies in its own right. The objective of this descriptive study is to conduct a literature review on strengthening entrepreneurial competencies among university students through the use of ICTs, from a connectivist perspective, to establish a theoretical framework to promote and support related research. The results emphasize the importance of fostering these competencies through these technologies. They can be useful in supporting the development of training programs designed to promote these competencies in digital environments for higher education students.

**Keywords:** *Entrepreneurship, Entrepreneurial competencies, Information and communication technologies, Competencies, Document review.*

<sup>1</sup> Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México

\*armm\_15@hotmail.com

El emprendimiento (autoempleo) es considerado usualmente como una estrategia para mitigar los efectos de la pobreza o de la falta de empleos formales, ya que implica el esfuerzo llevado a cabo por los individuos para crear y mantener un negocio propio (una micro o pequeña empresa, de modo general). Además de dicho beneficio, que implica la posible mejora de la situación económica, el comportamiento emprendedor también ha sido reseñado como un promotor del crecimiento personal y de la generación de empleos en las propias comunidades (Benavides y León, 2016; Sánchez et al., 2017).

Este conjunto de cualidades ha llevado a diversos gobiernos a interesarse por la promoción del emprendimiento, para lo cual incluso se ha favorecido la creación de ciertos organismos encargados de velar por la incubación de proyectos que puedan detonar en micro, pequeñas o medianas empresas. Aunado a ello, resulta por demás relevante la atención prestada a la formación de las y los emprendedores, particularmente el desarrollo y fortalecimiento de ciertas capacidades necesarias para crear y gestionar un negocio.

Esta cuestión explica la coyuntura existente entre el emprendimiento y las ciencias de la educación. Para posibilitar la formación de ciertas características en las y los emprendedores, ha resultado necesario concebir el emprendimiento como un constructo en el que confluyen diversos factores o dimensiones (Amalia y Hadi, 2020; Tufa y Patel, 2022; Ferreira-Neto et al., 2023; Koch y Menkhoff, 2024), tales como la autoeficacia, la motivación al logro, la asunción de riesgos, la autonomía y la innovación, por mencionar tan solo algunos de ellos.

Esta multidimensionalidad característica del comportamiento emprendedor ha permitido que diversos abordajes centren su atención en un determinado constructo para,

desde ese punto de partida, incluir tales variables como factores específicos de dicho constructo general. Así, la literatura académica ha ligado al emprendimiento con conceptos tales como la personalidad, las actitudes, las intenciones y las competencias.

El vínculo entre el comportamiento emprendedor y las ciencias de la educación ha encontrado un elemento representativo en las competencias para el emprendimiento. En este punto debe acotarse que las competencias se consideran, generalmente, capacidades constituidas por tres grandes elementos: saberes conceptuales, saberes procedimentales y saberes actitudinales (De Miguel, 2006; Bellocchio, 2010; López, 2016). Estas capacidades, con relación al comportamiento emprendedor, son aquellas que, idealmente, debe poseer o desarrollar un emprendedor o emprendedora en potencia, para contar con mejores posibilidades de crear y gestionar un negocio de manera exitosa.

La relevancia de las competencias para el emprendimiento ha favorecido su análisis e investigación (Glackin y Phelan, 2020; Ferreras-García et al., 2021; Gunartin et al., 2023); de modo particular, la cuestión relativa a la formación de las competencias resulta interesante debido a la necesidad de generar herramientas que favorezcan su capacitación y difusión en diversos sectores poblacionales, uno de ellos, en el cual se han concentrado diversos estudios, es el estudiantado universitario (Gómez y Satizábal, 2011; Alcaraz y Villasana, 2015; Ferreras-García et al., 2021). A este respecto, y teniendo en cuenta el auge que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) experimentan hoy en día y desde hace décadas, es posible observar un avance en la digitalización de contenidos referentes a las competencias para el emprendimiento, para su transmisión y enseñanza (Arcentales-Montalvo et al., 2020; Prendes-

Espinosa, 2022; Peralta et al., 2024).

Un marco teórico adecuado para encuadrar este conjunto de temas es el del conectivismo, un enfoque del aprendizaje desarrollado por Siemens (2005) y Downes (2005), debido a que involucra protagónicamente a los medios digitales como herramienta clave en los procesos educativos; a este respecto debe recordarse que, actualmente, el “uso de la tecnología digital en la educación constituye después de muchas décadas el ámbito más dinámico en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La tecnología ha cambiado la forma de dispensar las materias en los salones de clases” (Mulumeoderhwa, 2024, p. 2).

En virtud de esta nueva coyuntura entre competencias para el emprendimiento y TIC, abordada desde una postura conectivista, resulta imperativo detenerse a analizar, enfatizar y reflexionar acerca de la importancia de que ese formato de enseñanza y aprendizaje, en entornos digitalizados, no sea tomado a la ligera en su construcción e implementación, debido a que las nuevas tendencias educativas apuntan justamente hacia un paradigma en el que proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo cada vez más extendido y constante, debe estar mediado por herramientas tecnológicas y virtuales. El mantenimiento de un respaldo didáctico y pedagógico sólido en dichas tareas es un elemento que denota el rigor científico y académico de aquellas aproximaciones que elijan el abordaje de tales constructos y herramientas.

Este cúmulo de cuestiones son las que motivan y guían el objetivo de la investigación actual, el cual consiste en una revisión documental de diversos artículos publicados en los últimos quince años, cuyas temáticas se vinculen con el fortalecimiento de las competencias para el emprendimiento en población universitaria, por medio del uso de las TIC.

Con esto se pretende generar una aportación que brinde un marco conceptual capaz de enfatizar la importancia de la formación de competencias emprendedoras, a través del uso de las predichas tecnologías, en el estudiantado de educación superior. La finalidad de dicho marco teórico reside en destacar la relevancia actual del conglomerado de temas abordados en el presente estudio, con el propósito de servir como base para su continuidad en futuras investigaciones que, no solo de manera teórica sino también empírica, prosigan el impulso a la educación de las capacidades emprendedoras mediante las tecnologías virtuales

### **Método**

La presente investigación, cuyo alcance es descriptivo, se fundamenta en el paradigma cualitativo, útil para “comprender e interpretar la realidad más que analizarla y explicarla, en el contexto de la investigación documental es el que mejor responde a esta expectativa” (Gómez, 2011, p. 229). Por tal motivo, se ha ocupado la revisión documental para abordar algunas de las bases teóricas del emprendimiento, el fomento de las competencias y, de modo más específico, el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades para el emprendimiento a través de las TIC. Tancara (1993) definió la investigación documental como “una serie de métodos y técnicas de búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos, en primera instancia, y la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada de nueva información en un documento científico, en segunda instancia” (p. 94). Esta técnica, por tanto, no consiste únicamente en la búsqueda de documentación referente a un tópico o conjunto de temas: implica también, y protagónicamente, la creación de un nuevo documento con una serie de interpretaciones

y conclusiones derivadas de la búsqueda y revisión preliminar.

Martínez-Corona et al. (2023) propusieron un procedimiento para guiar la revisión documental, el cual fue ocupado en la presente investigación: 1. Arqueo de fuentes, 2. Revisión, 3. Cotejo, 4. Interpretación, 5. Conclusiones.

Los materiales revisados consisten, principalmente, en artículos cuyo objeto de estudio fue el emprendimiento y las competencias que la literatura formal y académica ha asociado con su funcionamiento (en total, 45 investigaciones con relación a tales tópi-

cos), más algunos trabajos que conjuntan dichas temáticas con las TIC y, también, con su aplicación en espacios de educación superior.

La publicación de tales artículos corresponde, en su mayoría, a los últimos cinco años (20 investigaciones); anterior a ese lapso, el estudio más antiguo data de 2011. La Tabla 1 organiza y refiere dicho conjunto de estudios, indicando también aquellos que enlazaron la educación y el emprendimiento y/o las competencias emprendedoras con las tecnologías digitales; dicho organizador no incluye los estudios relativos a las competencias en general ni al conectivismo, para enfo-

Tabla 1. *Investigaciones revisadas, organizadas según su tema y año de publicación*

Año de publicación	Emprendimiento	Educación y emprendimiento	Competencias para el emprendimiento
2021-2026	Koch y Menkhoff (2024)	Hu et al. (2024)*	Adininggar et al. (2025)*
	Ferreira-Neto et al. (2023)	Prendes-Espinosa (2022)*	Aguila-Vera et al. (2025)*
	Ngat y Tuyet (2023)		Peralta et al. (2024)*
	Postigo et al. (2023)		Alonso et al. (2023)*
	Lee et al. (2022)		Gunartin et al. (2023)
	Tufa y Patel (2022)		Calanchez et al. (2022)
	Postigo et al. (2021)		López-Núñez et al. (2022)
Anteriores			Román-García y González (2022)*
			Ferreras-García et al. (2021)
			Suryani et al. (2021)
			Štemberger y Žakelj (2021)
	Amalia y Hadi (2020)	Arcentales-Montalvo et al. (2020)*	Glackin y Phelan (2020)
	Vamvaka et al. (2020)	López (2020)	Pepple y Enouh (2020)
	Kerr et al. (2019)	Azqueta y Naval (2019)	Shir et al. (2019)
	Newman et al. (2019)	García-Bullé (2019)	Hernández-Perlines (2017)*
	Kalyan (2018)	Suprpto y Herta (2018)	Jagodič y Dermol (2015)*
	Selamat et al. (2018)	Sánchez et al. (2017)	Alcaraz y Villasana (2015)
Kozubíková et al. (2017)	Romo y Macías (2015)	Espíritu et al. (2012)	
Benavides y León (2016)		Correa et al. (2011)	
		Gómez y Satizábal (2011)	
		Sánchez (2011)	

Nota. El asterisco indica cuando el estudio consideró a las TIC dentro de su desarrollo. El orden de las investigaciones es según su año. Elaboración propia.

carse predominantemente en los temas vinculados con el emprendimiento.

## Resultados

Como resultado de la revisión de diversas fuentes, el desglose del estudio llevado a cabo se ha dividido en cuatro ejes temáticos: Emprendimiento, Emprendimiento y educación, Competencias para el emprendimiento y Competencias emprendedoras y tecnologías de la información y la comunicación.

### *Emprendimiento*

En la actualidad, la pobreza en México ha padecido un aumento preocupante (Damián, 2019); esta consecuencia es uno de los efectos, entre otras causas, de una distorsión del sistema de empleo, ya que más de la mitad de las y los trabajadores no obtiene el sueldo necesario para sobrepasar el límite de la pobreza (Gómez, 2024, p. 25).

Este hecho encauza el presente estudio hacia el examen del tipo de estrategias propuestas para aliviar, en la medida de lo posible, las problemáticas que la pobreza genera. Una de ellas ha sido la promoción del emprendimiento, el cual suele enmarcarse como el autoempleo (Shir et al., 2019) mediante la creación empresarial, generalmente a nivel de micro (de 1 a 15 empleados) o pequeña empresa (de 16 a 100 empleados) (Nacional Financiera, 1993). La incertidumbre, la falta de estabilidad y la ambigüedad con respecto a la permanencia en el trabajo son una realidad en numerosas sociedades contemporáneas, por lo que el concepto de autoempleo ha empezado a adoptar un papel más proactivo, no solo por cuestiones de necesidad, sino también por las posibilidades que ofrece en cuanto a la innovación y la mejora a las sociedades (Sánchez et al., 2017).

De ese modo, el comportamiento em-

prendedor hace resaltar la importancia del autoempleo como una opción viable para corregir y, en la medida de lo posible, mejorar la situación económica, tanto de individuos como de colectivos. Es por tal motivo que “la capacidad de emprendimiento y autoempleo se está transformando en el eje articulador de las demandas de la sociedad contemporánea lo que puede además constituir un referente interesante para nuestra propia realidad” (Arévalo y Juanes, 2022, p. 518).

Además de lo anterior, es posible apuntar las bondades del emprendimiento reseñadas por algunos estudios. Benavides y León (2016) hallaron que la promoción del autoempleo posee un efecto directo en las familias de las y los emprendedores, debido a que puede abarcar desde proporcionar dinero, impulsar la creatividad, hasta incluso enseñar a los hijos la importancia del trabajo, lo que además facilita la generación de empleos en las comunidades.

Ese par de autoras comentaron también la satisfacción personal de un grupo de microempresarias (el cual conformó su muestra), en cuanto al crecimiento personal y al hecho de percibirse como personas productivas, dado que los límites de crecimiento se los impusieron ellas mismas y no un superior; ser empresarias les brindó la oportunidad de sobresalir profesionalmente, sin sacrificar su papel de madres, esposas o hijas.

Zapata et al. (2004), en una investigación cualitativa similar, enfatizaron los cambios positivos en el grupo de participantes que intervinieron en ese estudio, tanto en su identidad y conducta, como en la percepción propia de amas de casa a microempresarias, en su contribución económica al núcleo familiar, en la modificación de la distribución del trabajo dentro el hogar, y en la creación de redes de soporte y solidaridad.

La ventaja que supone la promoción

del autoempleo ha fomentado que las agencias de diversos gobiernos incluyan algunos programas (derivados de las acciones de sus secretarías correspondientes) encargados de fomentar y guiar el comportamiento emprendedor. En México, *v. gr.*, fue instaurado para ese propósito el Instituto Nacional del Emprendedor (INADEM). Otros ejemplos de instancias congéneres son el Fondo Emprender (vinculado al Servicio Nacional de Aprendizaje), de la nación colombiana; Emprender Juntos, de origen venezolano; y el Programa Sembrando, del gobierno de Uruguay, por mencionar algunos casos.

Es común que la atención brindada al estímulo y preservación del comportamiento emprendedor no se halle dirigida únicamente a la cuestión financiera, esto es, el favorecimiento para la recepción de un préstamo monetario que apoye el mantenimiento de los emprendimientos (usualmente micros, pequeñas y medianas empresas: MiPyMES), sino que, predominantemente, la labor de tales organizaciones tenga como otra de sus metas la capacitación de aquellas características que debe reunir el sujeto emprendedor para hallarse en mejores condiciones de gestionar su negocio.

Por ejemplo: en el blog de la Secretaría de Economía (2016), vinculada al ya referido Instituto Nacional del Emprendedor, se explica una cuestión que resume parte de sus objetivos organizacionales: se tiene por propósito que las y los jóvenes mexicanos hallen un espacio en el que sean capaces de interactuar, obtener orientación, formación, mentoría y otros respaldos vinculados con la cultura del emprendimiento.

En consonancia con el párrafo anterior, es posible citar a Pepple y Enuoh (2020), quienes enfatizaron que los emprendedores requieren de datos, formación, lecciones y diversas competencias para mante-

nerse preparados y aportar valor a sus empresas. Debe insistirse en la figura del emprendedor o emprendedora como el punto de partida en la creación empresarial, de modo particular las MiPyMES, como ya se ha apuntado, ya que estas son esenciales para fomentar el desarrollo económico en naciones en vías de desarrollo (Gunartin et al., 2023). Además: “contribuyen significativamente al PIB y sobreviven en diferentes condiciones económicas. Sin embargo, los empresarios deben poseer competencias básicas para ser competitivos y permanecer a largo plazo” (Gunartin et al., 2023, p. 2).

Estas cuestiones permiten vislumbrar la importancia que tiene para el emprendimiento el cuidado y vigilancia que merece dicha coyuntura, la existente entre los terrenos de la creación y el desarrollo emprendedor con el campo de la educación, de tal modo que las estrategias y recursos a utilizar cuenten con una serie de particularidades que sean fieles a los que las ciencias de la educación velan y promueven.

### ***Emprendimiento y educación***

La relevancia que el tópico del comportamiento emprendedor posee para las ciencias de la educación parte, como ya se ha referido, de las agendas que hoy en día promueven diversos gobiernos para fortalecer ciertas capacidades que permitan a las y los posibles emprendedores la generación de opciones para obtener ingresos en su futuro, a través del autoempleo. De acuerdo con Azqueta y Naval (2019), la educación para el emprendimiento se refiere al conjunto de métodos educativos que promueven el desarrollo del potencial emprendedor de las y los alumnos, al tiempo que favorecen el crecimiento integral, en particular de las dimensiones intelectuales, societarias y morales del individuo; así, la educación para el emprendimiento no se res-

tringe únicamente al desarrollo socioeconómico y profesional.

Las mismas autoras comentaron también que “El interés por la educación emprendedora se presenta como una tendencia educativa internacional que ha calado con fuerza en la institución educativa. Se promueve su desarrollo en todas las etapas educativas, desde la educación temprana a la educación superior” (p. 517).

Así, guiados en parte por esta base, existe un conjunto de investigaciones que se ha enfocado en identificar los factores o características individuales que se vinculan al emprendimiento. Aquellos factores o variables que comúnmente se enlazan con el comportamiento emprendedor son la autoeficacia (Ferreira-Neto et al., 2023; Newman et al., 2019), la autonomía (Amalia y Hadi, 2020; Tufa y Patel, 2022), la asunción de riesgos (Kozubíková et al., 2017; Kerr et al., 2019; Koch y Menkhoff, 2024), la innovación (Kalyan, 2018) y la motivación al logro (Selamat et al., 2018), por mencionar algunos. Todas ellas constituyen variables que resultan recurrentes en la literatura acerca del emprendimiento.

Este acumulado de características, de acuerdo con los estudios revisados, es aquel que debe reunir un emprendedor para contar con mayores posibilidades de salir airoso en el proyecto o los proyectos en los que se involucre o que genere. Bien lo indica López (2020), al referir que, aunque no todo el estudiantado creará un negocio rentable durante su formación académica, estas competencias son cada vez más valoradas por grandes empresas, organizaciones u organismos públicos, y se aprecian considerablemente los logros que puede brindar un emprendedor en potencia.

La estructuración del constructo emprendimiento, por tanto, no implica una no-

ción unidimensional sino, como es posible notar, multifactorial, ya que dicho concepto alberga un conjunto de factores o variables que pueden favorecer una actividad exitosa en el campo de la creación empresarial y, también, en la gestión de aquellas empresas que ya han sido creadas.

El abordaje de tales variables puede modificarse según el constructo en cuestión que las condense; así, las investigaciones a este respecto pueden tener como objeto de estudio los rasgos de personalidad (Postigo et al., 2021; Postigo et al., 2023), las actitudes (Suprpto y Herta, 2018; Vamvaka et al., 2020), las intenciones (usualmente, que no siempre, vinculadas con las anteriores) (Lee et al., 2022; Ngat y Tuyet, 2023), o las competencias (Pepple y Enuoh, 2020; Gunartin et al., 2023).

Como es posible prever, de entre todo este agregado de constructos ligados al emprendimiento, aquellas cuya naturaleza resulta más compatible con la articulación que conjunta los saberes del emprendimiento y los de las ciencias de la educación son las competencias, más bien susceptibles de ser impulsadas a través de programas de desarrollo y de capacitación, tal como lo sostienen diversas aproximaciones tanto teóricas como empíricas (Glackin y Phelan, 2020; Ferreras-García et al., 2021; Gunartin et al., 2023). Dicha cualidad puede explicarse debido a que: “Las competencias constituyen en la actualidad una conceptualización y un modo de operar en la gestión de los recursos humanos que permite una mayor articulación entre gestión, trabajo y educación” (Arévalo y Juanes, 2022, p. 518).

### ***Competencias para el emprendimiento***

Al llevar a cabo una revisión acerca de la formación en competencias, surge la necesidad de comprender este concepto, el cual merece

ser abordado de manera multifactorial, esto es, como capacidades que integran no sólo una dimensión, sino varias; en este caso: conocimientos, habilidades y actitudes (Bellocchio, 2010).

De acuerdo con De Miguel (2006), las competencias son el producto de la confluencia de los siguientes elementos: saberes, destrezas y habilidades, valores y actitudes. López (2016), tras realizar una revisión del estado del arte referente al tema de las competencias, comparte un esquema que condensa sus componentes. Entre ellos se encuentran:

- Habilidades cognitivas (conocimiento conceptual): saber conocer.
- Capacidades, habilidades prácticas, destrezas (conocimiento procedimental): saber hacer.
- Motivaciones, emociones, valores (conocimiento actitudinal): saber ser. (p. 316).

De esta forma, tomando en cuenta lo revisado hasta el momento, una definición de competencia para el emprendimiento sería la que a continuación se enuncia:

Las competencias emprendedoras son la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades para tener éxito en la creación y constitución de nuevas empresas, desarrollado [sic] e integrando una cultura emprendedora como estrategia de intervención en la sociedad. (Calanchez et al., 2022. p. 643)

La coyuntura existente entre las competencias y el comportamiento emprendedor se basa, por tanto, en la siguiente lógica: algunos programas constituyen un conjunto de capacitaciones, las cuales intentan adiestrar a los sujetos receptores en una serie de habilidades técnicas (de alguna clase de oficio) para motivarles a autoemplearse; un tipo más completo de capacitación contemplaría, además de la cuestión procedimental (las habilidades técnicas), el desarrollo de los componentes cognitivos y actitudinales que se vean

implicados en el acto de emprender.

Vinculando las premisas anteriores con una opinión acerca del sistema educativo, puede referirse lo apuntado por García-Bullé (2019), quien razonó que el sistema de educación se concentra excesivamente en el saber académico y desaprovecha tanto las oportunidades para dotar a los alumnos de competencias transversales, como los recursos para fomentar la inteligencia emocional. Una atinada solución podría surgir de la examinación e incorporación de algunos de los fundamentos esenciales del emprendimiento.

Es en los contextos universitarios donde un mayor número de derivaciones (al menos en la investigación) han resultado de este enfoque en competencias, tales como los realizados por Gómez y Satizábal (2011), Alcaraz y Villasana (2015), Glackin y Phelan (2020) y Ferreras-García et al. (2021). Los autores citados condujeron investigaciones cuyo propósito iba dirigido a estudiar la relación entre ambos constructos (emprendimiento y competencias) en espacios universitarios.

La preocupación por analizar la dinámica de las competencias emprendedoras en el citado contexto va más allá de la inferencia que presume a la universidad y, predominantemente, las carreras relacionadas con administración, como aquellas con mayor probabilidad de catapultar emprendedores. Lo cierto es que el fenómeno del emprendimiento se halla latente para cualquier licenciatura, por lo que existe una inclinación, en los entornos universitarios, por los temas relativos a la creación de negocios, debido a que se le percibe como una interesante opción frente a la falta de trabajos formales, destacando especialmente en este aspecto el autoempleo; es en tales escenarios donde cobra una relevancia crucial el fortalecimiento de las competencias profesionales de las y los jóvenes, y la

relación entre la educación y la capacitación técnica profesional (Romo y Macías, 2015). Alonso et al. (2023) enfatizaron, a este respecto, “la necesidad de formar la competencia de emprendimiento en los estudiantes universitarios, como una cualidad que deben demostrar durante la realización de su actividad profesional y productiva o de servicios” (p. 548).

Muy a pesar de la importancia de este conjunto de argumentos, lo cierto es que en algunas ocasiones los estudiantes universitarios suelen albergar ciertas ideas equivocadas acerca de lo que implica el emprendimiento, lo cual puede derivar en una falta de confianza en relación con él y, también, una notoria falta de interés por al menos conocer un poco más a detalle sus bondades e involucrarse en actividades que se le vinculen (Hu et al., 2024). La atenuación de esa desconfianza con respecto a las actividades vinculadas al autoempleo puede facilitarse haciendo de ellas un conjunto de elementos menos extraordinarios y más bien normalizados o comunes. Castro et al. (2001) apuntaron que la creación de empresas puede impulsarse mediante acciones de sensibilización y fomento de una cultura emprendedora, lo que supone un proceso de dinamización que abarca tres componentes que surgen en la persona: la concienciación, el compromiso y la acción.

Sin embargo, más allá de esa sospecha que puede existir referente al autoempleo, es posible insistir en la existencia (y reconocimiento por parte de los estudios especializados) de algunos efectos positivos, como los ya referidos en el segundo apartado de este trabajo, dedicado al Emprendimiento.

Una revisión de diversas investigaciones que analizaron el amalgamado entre competencias y emprendimiento (muchas de ellas dentro de escenarios universitarios) permitió la identificación de algunas competencias requeridas para ejercer de manera eficaz el comportamiento emprendedor, las cuales se

enlistan en la Tabla 2.

Siendo el emprendimiento, entonces, un constructo apto para desarrollarse a través de la instrucción, surge la necesidad de encontrar un medio y un conjunto de técnicas adecuados que favorezcan el desarrollo de su formación en conjunto con las competencias; a este respecto, Glackin y Phelan (2020) señalaron que “[m]últiples factores sugieren la existencia de competencias empresariales básicas que pueden ser enseñadas con una pedagogía adecuada” (p. 86).

Si bien es sabido acerca de la existencia de capacitaciones que se enfocan en el impulso de ciertas cualidades necesarias para fortalecer la labor de las y los emprendedores, entre ellas las competencias, también es necesario considerar el estado actual de las necesidades globales, entre las que destacan el uso (casi normalizado) de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), motivo por el cual existen esfuerzos, en cuanto a investigaciones formales, como los de Adinigar et al. (2025), Aguila-Vera et al. (2025) y Jagodič y Dermol (2015).

Un medio adecuado para desarrollar o fortalecer las competencias para el emprendimiento es, por tanto, el uso de tales tecnologías; no obstante, debe acotarse que: “Aunque son numerosos los trabajos de investigación que han estudiado la influencia de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son escasos los que se centran en el emprendimiento” (Hernández-Perlines, 2017, p. 128).

La situación actual con relación al conjunto de tópicos revisados en el presente trabajo dista de ser lo que era en la época pre-pandémica (tomando en cuenta la cita del párrafo anterior). La pandemia debida al COVID-19 modificó radicalmente las tendencias educativas, inclinándolas hacia un paradigma formativo en el que comienzan a predominar la educación híbrida y a distancia.

Tabla 1. *Competencias para el emprendimiento referidas en diversas investigaciones*

Competencia	Investigación														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Análisis del entorno e identificación de oportunidades		*		*			*	*		*					
Asunción de riesgos		*		*	*	*	*		*			*			
Autoeficacia	*					*		*				*			
Autonomía			*				*								
Confianza en sí mismo			*		*										
Conformación de redes			*			*	*								
Creación de empresas				*											
Gestión del tiempo					*										
Iniciativa			*		*		*				*	*	*	*	
Innovación/creatividad		*	*	*	*		*	*		*					
Liderazgo				*	*			*							
Orientación al logro							*			*					
Resolución de problemas			*			*	*	*		*	*			*	
Toma de decisiones					*										*
Uso de nuevas tecnologías					*										
Uso y aplicación de tecnologías de la información y la comunicación en los campos profesional y académico					*										

*Nota.* Cada asterisco indica la investigación en la que aparece la competencia en cuestión. 1: Adininggar et al. (2025), 2: Alcaraz y Villasana (2015), 3: Correa et al. (2011), 4: Espíritu et al. (2012), 5: Ferreras-García et al. (2021), 6: Glackin y Phelan (2020), 7: Gómez y Satizábal (2011), 8: López-Núñez et al. (2022), 9: Pepple y Enuoh (2020), 10: Peralta et al. (2024), 11: Román-García y González (2022), 12: Sánchez (2011), 13: Štemberger y Žakelj (2021), 14: Suryani et al. (2021), 15: Tittel y Terzidis (2020). Elaboración propia.

Esto ha propiciado que los programas de capacitación para el emprendimiento, en general, y para el desarrollo de las competencias emprendedoras, en particular, gocen de una aceptación y un tratamiento cada vez más constante. Si a eso se añade que existen competencias emprendedoras que, por sí mismas, implican ya la conjunción de tales variables (*v. gr.*, “Uso de nuevas tecnologías” y “Uso y aplicación de tecnologías de la información y la comunicación en los campos profesional y académico”, de acuerdo con Ferreras-García et al., 2021, p. 9), el interés por continuar abordando tales temas, desde una base teórica adecuadamente fundamentada, queda justificado.

El apartado siguiente expone ciertas claves relativas a la intersección entre comportamiento emprendedor, competencias y su capacitación a través de las TIC, recuperando algunas investigaciones que, con seriedad académica, conformaron aproximaciones dignas de ser revisadas y mencionadas.

### ***Competencias emprendedoras y tecnologías de la información y la comunicación***

Mulumeoderhwa (2024), en una disquisición acerca del conectivismo digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje, señaló que ese enfoque “implica un desarrollo de nuevas competencias tal como el desarrollo de habilidades de alfabetización digital para buscar y gestionar la informar [sic] en línea” (p. 10).

El conectivismo “es una interpretación de algunos de los procesos que se producen en el seno de la Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC), relacionados con la educación” (Zapata-Ros, 2015, p. 80), la cual “define el aprendizaje como un proceso continuo que ocurre en diferentes escenarios, incluyendo comunidades de práctica, redes personales y en el desempeño de tareas en el lugar de trabajo” (Gutiérrez, 2012, p. 113). De

acuerdo con Siemens (2005), algunos aspectos clave de ese enfoque son los siguientes:

- El aprendizaje es un proceso de conexión de nodos especializados o fuentes de información.
- Es necesario fomentar y mantener las conexiones para facilitar el aprendizaje continuo.
- La capacidad de ver conexiones entre campos, ideas y conceptos es una habilidad fundamental.
- La vigencia (conocimiento preciso y actualizado) es el objetivo de todas las actividades de aprendizaje conectivistas.

La toma de decisiones es en sí misma un proceso de aprendizaje. (sección Principles of connectivism).

La importancia de vincular el emprendimiento con las nuevas tecnologías para la educación parte del hecho de que ciertas formas para el autoempleo han adquirido protagonismo justamente en los medios digitales de la información y la comunicación y, siguiendo algunos de los postulados ya referidos del conectivismo, tales formas de autoempleo requieren de una organización (conexión de nodos especializados) y una actualización constante (vigencia) para su adecuada aplicación. Arcentales-Montalvo et al. (2020) ya habían señalado que los avances en la digitalización de las empresas y la innovación en las tecnologías digitales fomentan cambios en los modelos de negocio existentes y en la capacidad de creación de las nuevas generaciones; también apuntaron, ya relacionando este hecho con el campo educativo, que “una sociedad digital, como la que se está viviendo actualmente, demanda de personas con una educación y formación adecuadas, con competencias digitales. Esta educación debe ser flexible y con capacidad para promover la creatividad, la innovación y el emprendimiento” (p. 340).

Ya desde los primeros párrafos del presente estudio se señalaba al comportamiento emprendedor como, en términos sociales, un elemento útil para mitigar los efectos de la escasez económica. En este tenor, Peralta et al. (2024) aludieron al hecho de que el factor de las competencias digitales para el emprendimiento se presenta como una opción factible para la producción de ingresos y la generación de valor, presentando simultáneamente un conjunto de retos y posibilidades para las y los emprendedores emergentes.

Resaltando la cuestión relativa a la generación de ingresos, mencionada en el párrafo anterior (y ampliando dicho razonamiento con palabras de los mismos autores), resulta esencial para el desarrollo económico y productivo del entorno, “debido a que fortalecer las competencias emprendedoras digitales e invertir en la educación, preparará a los estudiantes y docentes para el éxito del mundo digital y contribuir desde el emprendimiento a un futuro más próspero” (Peralta et al., 2024, pp. 167-168). Aunado a ello, debe apuntarse también que “no solamente la tecnología altera los cerebros de los usuarios, sino que también modifica las competencias que tradicionalmente adquirirían los individuos” (Mulumeoderhwa, 2024, p. 8).

De modo afortunado, el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación resulta cada vez más accesible, aunque debe reconocerse que existe aún una brecha importante, la cual debe considerarse, para que cada vez sea un porcentaje mayor de la población la que pueda resultar alfabetizada en términos digitales y, por tanto, pueda beneficiarse de sus ventajas y beneficios. Debe recordarse, con relación a esto último, que “para los estudiantes y docentes, la tecnología es un factor motivador porque despierta el interés, tiene bondades en la adquisición de competencias cuando las actividades son llevadas a cabo en la computado-

ra” (Mulumeoderhwa, 2024, p. 7).

Aunque el fomento de las competencias para el emprendimiento constituye una práctica que, así como cualquier otra en la que se vean implicadas las competencias, es susceptible de favorecer a diversos niveles educativos, existen razones de peso para enfocar los esfuerzos en la comunidad de nivel universitario. Prendes-Espinosa (2022) aportó una justificación a este respecto, argumentando que las nuevas oportunidades en el mercado de trabajo y el crecimiento profesional están principalmente vinculadas a la digitalización, por lo que la capacitación de las competencias emprendedoras digitales adquiere un gran valor, particularmente en los ámbitos de la educación superior, pero también en el contexto de la formación profesional. Mulumeoderhwa (2024) refirió que el “conectivismo ha modificado la universidad, así como el campo laboral” (p. 8) y, además, las “TIC podrían utilizarse como medio para establecer conexiones entre el sector empresarial y el de la educación superior (Jagodič y Dermol, 2015, p. 2126).

Así, de entre todos los públicos que podrían concebirse como beneficiados por un programa con tales objetivos, la población ubicada en el nivel de educación superior (o ya poseedora del grado), se vería adecuadamente apoyada y, a su vez, las repercusiones positivas impactarían significativamente en la sociedad. Aunado a esto, la población en educación superior cuenta ya con la madurez para ubicar aspectos laborales novedosos y, además, posee conocimientos, habilidades y actitudes que pueden favorecer sus posibles emprendimientos. La implementación de la formación para la creación empresarial por medio del desarrollo de competencias emprendedoras en los contextos universitarios es, de hecho, una respuesta estratégica forzosa a un entorno demandante y a la dinámica evolutiva de la sociedad, que en conjunto de-

termina que las capacidades para el emprendimiento sean vistas más como algo útil, incluso necesario. Aguila-Vera et al. (2025) señalaron que el “desarrollo de competencias emprendedoras en estudiantes de Educación Superior ha adquirido creciente relevancia en las últimas décadas, dado que las instituciones académicas buscan responder a las exigencias de un entorno caracterizado por la innovación y la transformación digital (p. 368). La educación por sí misma debe considerarse como una variable vital en la formación de emprendedores dentro de las universidades (Romo y Macías, 2015).

Además, debe tomarse en cuenta también el siguiente factor: las y los egresados universitarios no siempre poseen la experiencia necesaria ni, quizá, los conocimientos suficientes con relación al hecho de autoemplearse. Con palabras de Aguilar-Barceló et al. (2014): “en muchos de los casos, al incursionar en el mercado estos individuos no cuentan con experiencia previa ni propensión natural hacia la actividad independiente por desarrollar” (p. 146).

El abordaje, fundamentado por la postura conectivista, de las competencias para el emprendimiento mediadas por las TIC, puede tornarse más evidente cuando se contrastan algunos aspectos de tales áreas del conocimiento. En primer lugar, dado que el aprendizaje se considera como un proceso en el que se entrelazan diversos nodos informativos, el conjunto de competencias emprendedoras no debe observarse como un acumulado de capacidades aisladas, ya que el fortalecimiento de una puede repercutir en otras más, lo cual permite fomentar esos entrelazamientos (conexiones), facilitando el aprendizaje continuo. A modo de ejemplo, la competencia para el emprendimiento Toma de decisiones (vista por Siemens, 2005, como un proceso de aprendizaje por cuenta propia) conforma-

ría un eslabón capaz de repercutir positivamente sobre las demás, ya que implica pasar de la información a la actividad, en lugar de permanecer estancado en la irresolución. Otro ejemplo se encuentra en la competencia Conformación de redes, ya que para el establecimiento de lazos sociales y comerciales resulta menester la consideración de las capacidades que poseen aquellas personas y entidades con las que el sujeto emprendedor tiene algún tipo de relación, de tal modo que puedan ser utilizadas a su favor. Por último, la vigencia de tales competencias puede favorecerse gracias a la cualidad actualizable de las TIC, que permiten justamente un reajuste en tiempo real gracias a su capacidad para emparejarse con las tendencias y quehaceres más recientes.

### Conclusiones

La integración del emprendimiento con la educación, a través de tecnologías digitales, se revela fundamental para preparar a las generaciones actuales frente a un entorno laboral cada vez más digitalizado. Investigaciones destacan que el desarrollo de las competencias para el emprendimiento no solo promueve la innovación y la creatividad, sino que también constituye una estrategia eficaz para mitigar problemas económicos mediante el autoempleo.

Así, la vinculación del emprendimiento con las tecnologías digitales en la educación es crucial para mitigar la escasez económica y fomentar competencias que preparen a diversos sectores poblacionales para el ejercicio del autoempleo a través de la creación de negocios (a nivel de micros, pequeñas o medianas empresas, generalmente) y, también, para un mejor desempeño en el mercado laboral.

De modo más particular, el desarrollo de competencias para el emprendimiento en

entornos universitarios, mediadas por las TIC, se erige como un pilar fundamental para la formación de futuros líderes y emprendedores, capaces de enfrentar los retos del mundo actual. La capacitación en competencias emprendedoras digitales, de hecho, puede abrir nuevas oportunidades laborales y contribuir al desarrollo económico y social.

El conectivismo, al implicar un campo de conocimiento que atiende los procesos vinculados al aprendizaje como nodos interrelacionados que deben actualizarse constantemente para mejorar de modo continuo, conforma una base idónea para atender la formación de las competencias para el emprendimiento, al comprenderlas no como entidades aisladas sino como esferas interconectadas que merecen un reajuste constante. Su fomento por medio de las TIC permite mantenerla vigentes y enlazadas, de tal modo que se adecúen a las transformaciones actuales en un mundo cada vez más digitalizado.

La conjunción de capacidades cognitivas, prácticas y actitudinales no solo favorece la creación de empresas, sino que también impulsa una cultura emprendedora que es esencial ante la creciente incertidumbre laboral. La integración de tecnologías de la información y la comunicación en este proceso formativo es crucial, ya que no solo brinda herramientas para la autoeficacia, la innovación y el afrontamiento de diversos riesgos, sino que también abre un abanico de oportunidades en un entorno digital marcado por la transformación constante.

Por lo tanto, es imperativo que las instituciones educativas amplíen su enfoque más allá del conocimiento académico y abracen un modelo educativo que potencie las competencias emprendedoras, nutriendo a las y los estudiantes con las capacidades necesarias para triunfar en el competitivo paisaje laboral; dichas instituciones pueden ofrecer no

únicamente formación teórica, sino también experiencias prácticas necesaria para que las y los egresados sean capaces de enfrentar con éxito el mercado laboral. Así, al implementar programas que fortalezcan las competencias emprendedoras digitales en contextos universitarios, se podrá contribuir a una sociedad más próspera y adaptativa a los cambios del mundo presente. Esta constituye una vía para el cultivo de una generación de emprendedores resilientes y creativos, preparados para dejar su huella en la sociedad y contribuir al desarrollo económico y social de sus comunidades.

Para alcanzar este conjunto de bondades y propósitos, resulta deseable la instrumentación de capacitaciones para fomentar, desarrollar y fortalecer las competencias emprendedoras, cada vez más constantemente por medio del uso de las tecnologías digitales. De modo afortunado, diversas instituciones tanto particulares como gubernamentales, en diferentes países, se han dado a la tarea de cubrir tales objetivos, usualmente a través de prácticas (cursos, talleres y pláticas) de tipo presencial. La adaptación de ese acumulado de recursos para su transmisión a distancia, y tal vez de forma autogestiva, constituye una actividad que, aunque no es reciente, sí puede ser sometida a un proceso de mejora continua y de ajuste para su aprovechamiento por diversos públicos, entre ellos, como ya se ha apuntado, estudiantes y egresados de la educación superior.

Para diseñar tales capacitaciones resulta necesaria una organización que considere algunos elementos básicos, a modo de temas, los cuales brinden una estructura deductiva que culmine en el tratamiento de las competencias para el emprendimiento. En primer lugar, es posible incluir un apartado introductorio que adentre al usuario al conocimiento de las temáticas y conceptos más

representativos del seminario. Posteriormente, debe definirse claramente lo que implica el comportamiento emprendedor y, en seguida, resaltar las ventajas del autoempleo. De modo siguiente, situar una breve sección que entrelace la susceptibilidad del emprendimiento para ser fomentado, desarrollado y fortalecido por medio de herramientas educativas, tanto tradicionales como remotas; esto concede la posibilidad de hacer emerger el concepto de competencias vinculadas con el emprendimiento. Para construir un apartado dedicado a las competencias emprendedoras resulta menester la previa selección de aquellas que formarán parte del *syllabus* educativo. La inclusión de una última sección conclusiva puede aportar un cierre que condense cierta información valiosa y recomendaciones para aplicar el conocimiento adquirido en escenarios reales.

La amplia variedad de sistemas de gestión de aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés: *learning management system*) que permiten el montaje de cursos en línea, tales como Moodle y Google Classroom, entre otros, ha facilitado sobremanera la creación, implementación y difusión de tales recursos. Además, debido a que se trata de plataformas cuya función esencial es fungir como ambiente virtual para favorecer los procesos de aprendizaje de forma digital, aquellas poseen diversas herramientas que enriquecen y facilitan dicho proceso, por lo que la inclusión de otros recursos complementarios, tales como videos, podcasts, infografías, organizadores gráficos, artículos breves, entre otros recursos, debe aprovecharse para informar mejor acerca de cada elementos constitutivo de las competencias (conceptual, procedimental y actitudinal), y su forma de aplicación.

Finalmente, entre tales recursos (axiales o complementarios) de los sistemas de gestión de aprendizaje, también existen

elementos evaluativos; así, una capacitación en competencias para el emprendimiento no debe omitir la importancia de la evaluación, de tal modo que a través de ella se cuente con un panorama acerca del avance en la adquisición de los conocimientos implicados, y, además, sea posible beneficiar la mejora continua de la capacitación y su forma de llevarse a cabo.

La investigación actual consistió, como se ha referido, en un estudio de tipo cualitativo, enfocado en la revisión de diversos materiales cuyo tratamiento se centró en el análisis del emprendimiento, las competencias asociadas a él y las TIC (desde la postura conectivista), concretamente en estudiantes de educación superior. Para futuras líneas de investigación, se recomienda trasladar a la praxis las inferencias derivadas del presente análisis, mediante el desarrollo e implementación de ambientes virtuales de aprendizaje orientados al fomento instruccional de las competencias para el emprendimiento. Si bien la formación digital de tales competencias puede extenderse a los diversos niveles educativos, el impacto de este tipo de herramientas en estudiantes universitarios puede ser significativo, ya que les aportan elementos para mejorar sus conocimientos, destrezas y actitudes para la creación de negocios en los que puedan, por su propia cuenta, ejercer aquello para lo cual se prepararon profesionalmente.

### Agradecimientos

Estancia posdoctoral realizada gracias al Programa de Becas Posdoctorales en la UNAM (POSDOC).

### Referencias

Adininggar, D A., Nasikh. y Wardana, L. W. (2025). The Influence of Digital Entrepreneurship Edu-

- cation and Digital Competencies on Digital Entrepreneurial Intention Through ICT Self-Efficacy in SMK Students in Jombang District. *Journal of Educational Analytics*, 4(2), 109-128. <https://doi.org/10.55927/jeda.v4i1.24>
- Aguila-Vera, L. R., Romero-Zambrano, A. C. y Romero-Zambrano, V. I. (2025). Desarrollo de competencias emprendedoras en estudiantes de educación superior: un enfoque basado en el aprendizaje experimental y la innovación pedagógica. *Polo del Conocimiento*, 10(10), 364-384. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i10.10544>
- Aguilar-Barceló, J., Mungaray-Moctezuma, A. y Ramírez-Urquidy, M. (2014). Género y autoempleo en México durante la recesión de 2008-2009: un estudio de flujos laborales. *Papeles de Población*, 20(80), 145-191. <http://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v20n80/v20n80a6.pdf>
- Alcaraz R., R. E. y Villasana, M. (21 y 24 de abril de 2015). *Construcción y validación de un instrumento para medir competencias emprendedoras* [Ponencia]. Decimonoveno Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas, Durango, Dgo., México. [https://www.researchgate.net/publication/313795063\\_Construccion\\_y\\_validacion\\_de\\_un\\_instrumento\\_para\\_medir\\_competencias\\_emprendedoras](https://www.researchgate.net/publication/313795063_Construccion_y_validacion_de_un_instrumento_para_medir_competencias_emprendedoras)
- Alonso B., L. A., Moya Joniaux, C. A. y Corral Joniaux, J. A. (2023). La formación de la competencia profesional de emprendimiento en estudiantes universitarios mediante el aprendizaje móvil (m-Learning). *Transformación*, 19(3), 545-565. <https://transformacion.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/es/article/view/15/13>
- Amalia, Y. y Hadi, C. (2020). Autonomy and entrepreneurial intention among college students. *Opción*, 36(27), 1414-1428. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/32050/33287>
- Arcentales-Montalvo, A. J., Murgueytio-Montenegro, J. A. y Canchingre-Bone, L. A. (2020). Emprendimiento educativo a través de medios digitales en el contexto ecuatoriano. *Praxis Pedagógica*, 20(27), 338-360. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/2424/2278>
- Arévalo C., J. P. y Juanes G., B. Y. (2022). La formación de competencias desde el contexto latinoamericano. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 517-523. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2583/2530>
- Azqueta, A. y Naval, C. (2019). Educación para el emprendimiento: una propuesta para el desarrollo humano. *Revista Española de Pedagogía*, 77(274), 517-533. <https://revistas.unir.net/index.php/rep/article/view/1024/1074>
- Bellocchio, M. (2010). *Educación basada en competencias y constructivismo: un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del Siglo XXI*. ANUIES.
- Benavides G., J. A. y León A., M. (2016). El impacto familiar, social, económico y laboral de la mujer empresaria en el sureste del estado de Guanajuato. *Jóvenes en la ciencia*, 2(1), 656-660. <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/1129/760>
- Calanchez U., A., Chávez V., K., Padrón M., A. y Sulbarán, D. (2022). Competencias emprendedoras y espíritu empresarial en la nueva era feminista: Una revisión literaria. *Telos*, 24(3), 643-658. <https://doi.org/10.36390/telos243.12>
- Castro M., E., Fernández de L., I., Gutiérrez G., A. y Añón M., M. J. (17 de octubre de 2001). *La estrategia de dinamización en la cooperación investigación-empresa: Desarrollo conceptual y aplicaciones* [Ponencia]. Decimoprimer Seminario Internacional de Gestión Tecnológica ALTEC, San José de Costa Rica, Costa Rica. <https://deploy.studylib.es/doc/6832300/la-estrategia-de-dinamizaci%C3%B3n-en-la-cooperaci%C3%B3n-investiga...>
- Correa, Z., Delgado, C. y Conde, Y. (2011). Formación en emprendimiento en estudiantes de la carrera de administración de empresas en la Universidad Pública de Popayán. *Revista Escuela de Administración*, (71), 40-51. <http://www.redalyc.org/pdf/206/20623157004.pdf>
- Damián, A. (2019). Pobreza y desigualdad en México. La construcción ideológica y fáctica de ciudadanías diversas y desiguales. *El Trimestre Económico*, 86(343), 623-666. <https://doi.org/10.20430/ete.v86i343.920>
- De Miguel, M. (Ed.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Universidad de Oviedo. [https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades\\_ensenanza\\_competencias\\_mario\\_miguel2\\_documento.pdf](https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf)
- Downes, S. (2005). Places to Go: Connectivism &

- Connective Knowledge. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(1), 1-6. <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol1/iss5/8/>
- Espíritu, R., González, R. y Alcaraz, E. (2012). Desarrollo de competencias emprendedoras: Un análisis explicativo con estudiantes universitarios. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 22, 29-53. [http://doi.org/10.5209/rev\\_CESE.2012.v22.44644](http://doi.org/10.5209/rev_CESE.2012.v22.44644)
- Ferreira-Neto, M. N., de Carvalho C., J. L., de Sousa-Filho, J. M. y de Souza L., B. (2023). The role of self-efficacy, entrepreneurial passion, and creativity in developing entrepreneurial intentions. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1134618>
- Ferreras-García, R., Sales-Zaguirre, J. y Sarradell-López, E. (2021). Developing entrepreneurial competencies in higher education: a structural model approach. *Education+Training*, 63(5), 1-24. <https://doi.org/10.1108/ET-09-2020-0257>
- García-Bullé, S. (16 de mayo de 2019). *El emprendimiento como recurso y agente de cambio en la educación*. Observatorio. <https://observatorio.tec.mx/emprendimiento-y-educacion/>
- Glackin, C. E. W. y Phelan, S. E. (2020). Improving entrepreneurial competencies in the classroom: an extension and in-study replication. *New England Journal of Entrepreneurship*, 23(2), 79-96. <https://doi.org/10.1108/NEJE-04-2020-0005>
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica*, 1(2), 226-233. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815129>
- Gómez H., R. (2024). Pobreza, desigualdad y derechos sociales. *Carta Económica Regional*, 36(133), 25-40. <https://doi.org/10.32870/cer.v0i133.7899>
- Gómez V., M. del P. y Satizábal P., K. (2011). Educación en emprendimiento: fortalecimiento de competencias emprendedoras en la Pontificia Universidad Javeriana Cali. *Economía, gestión y desarrollo*, 11, 121-151. [https://www.researchgate.net/publication/227385852\\_Educacion\\_en\\_emprendimiento\\_fortalecimiento\\_de\\_competencias\\_emprendedoras\\_en\\_la\\_Pontificia\\_Universidad\\_Javeriana\\_Cali](https://www.researchgate.net/publication/227385852_Educacion_en_emprendimiento_fortalecimiento_de_competencias_emprendedoras_en_la_Pontificia_Universidad_Javeriana_Cali)
- Gunartin., Pratikto, H., Winarno, A. y Restuningdiah, N. (2023). The role of entrepreneurial competencies: Successful key SMEs a literature review. *International Journal of Professional Business Review*, 8(7), 1-12. <https://doi.org/10.26668/businessreview/2023.v8i7.1955>
- Gutiérrez, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones. *Revista Educación y Tecnología*, (1), 111-122. <https://revistas.umce.cl/index.php/edytec/article/view/39/pdf>
- Hernández-Perlines, F. (2017). Impacto del aprendizaje del emprendimiento a través de las TIC. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, (8), 128-147. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2279>
- Hu, S., Jabor, M. K. y Wu, F. (2024). Impact of digital technology on entrepreneurship education for vocational students in China: A comprehensive review. *Journal of Southwest Jiaotong University*, 59(2), 304-314. <https://doi.org/10.35741/issn.0258-2724.59.2.21>
- Jagodič, G. y Dermol, V. (27 al 29 de mayo de 2015). *ICT tools for the development of entrepreneurial competencies* [Ponencia]. Joint International Conference, Bari, Italia. <https://toknowpress.net/ISBN/978-961-6914-13-0/papers/ML15-455.pdf>
- Kalyan, N. B. (2018). Features of Entrepreneurship in India. *International Journal of Research*, 5(1), 3752-3759. <https://journals.pen2print.org/index.php/ijr/article/view/12700/11989>
- Kerr, S. P., Kerr, W. R. y Dalton, M. (2019). Risk attitudes and personality traits of entrepreneurs and venture team members. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(36), 17712-17716. <https://doi.org/10.1073/pnas.1908375116>
- Koch, M. y Menkhoff, L. (2024). The non-linear impact of risk tolerance on entrepreneurial profit and business survival. *Small Business Economics*, 64, 1643-1670. <https://doi.org/10.1007/s11187-024-00956-6>
- Kozubíková, L., Dvorský, J., Cepel, M. y Balcerzak, A. P. (2017). Important characteristics of an entrepreneur in relation to risk taking: Czech Republic case study. *Journal of International Studies*, 10(3), 220-233. <https://doi.org/10.14254/2071-8330.2017/10-3/16>
- Lee, S., Kang, M.-J. y Kim, B.-K. (2022). Factors Influencing Entrepreneurial Intention: Focusing on Individuals' Knowledge Exploration and Exploitation Activities. *Journal of Open Innovation: Technology, Market and Complexity*, 8

- (3), 1-16. <https://doi.org/10.3390/joitmc8030165>
- López C., I. (2020). La educación en emprendimiento como pieza clave de la formación integral. *Revista de Negocios y Economía Anáhuac*, 6(30), 5-9. [https://issuu.com/extrategiacm/docs/negocios\\_ana\\_huac\\_30](https://issuu.com/extrategiacm/docs/negocios_ana_huac_30)
- López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 311-322. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56745576016.pdf>
- López-Núñez, M. I., Rubio-Valdehita, S., Armuña, C. y Pérez-Urria, E. (2022). EntreComp Questionnaire: A Self-Assessment Tool for Entrepreneurship Competencies. *Sustainability*, 14(5), 1-14. <https://doi.org/10.3390/su14052983>
- Martínez-Corona, J. I., Palacios-Almón, G. E., y Oliva-Garza, D. B. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. *Revista Ra Ximhai*, 19(1), 67-83. <https://doi.org/10.35197/rx.19.01.2023.03.jm>
- Mulumeoderhwa Mufungizi, E. (2024). El conectivismo digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje: principios y aportes pedagógicos. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 4(10) 1-11. <https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i10.101>
- Nacional Financiera. (1993). *La micro, pequeña y mediana empresa*. INEGI.
- Newman, A., Obschonkab, M., Schwarzc, S., Cohena, M. y Nielsen, I. (2019). Entrepreneurial self-efficacy: A systematic review of the literature on its theoretical foundations, measurement, antecedents, and outcomes, and an agenda for future research. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 403-419. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.05.012>
- Ngat, T. T. y Tuyet, L. T. K. (2023). The Factors Affecting Entrepreneurial Intention With Self Confidence as a Moderator - Based on Elderly People as an Example. *International Journal of Professional Business Review*, 8(6), 1-15. <https://doi.org/10.26668/businessreview/2023.v8i6.2125>
- Pepple, G. J. y Enouh, R. O. (2020). Entrepreneurial competencies: A required skill for business performance. *European Journal of Business and Innovation Research*, 8(4), 50-61. <https://doi.org/10.37745/ejbir/vol8.no3.pp50-61>
- Peralta Z., J. R., Zambrano R., M. E. y Zambrano F., J. I. (2024). Competencias emprendedoras digitales en la enseñanza aprendizaje de docentes y estudiantes universitarios. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria de Ciencias Contables, Auditoría y Tributación: CORPORATUM*, 7(13), 164-179. <https://doi.org/10.56124/corporatum-360.v7i13.009>
- Postigo, A., Cuesta, M. y García-Cueto, E. (2023). What's new in Entrepreneurial Personality Assessment? *Papeles del Psicólogo*, 44(3), 132-144. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol.3020>
- Postigo, A., Cuesta, M. y García-Cueto, E. (2021). Entrepreneurial Personality, Conscientiousness, Self-control, and Grit: The Psychological Side of Self-employment. *Anales de Psicología*, 37(2), 361-370. <https://doi.org/10.6018/analesps.453711>
- Prendes-Espinosa, M. P. (2022). Formar para el emprendimiento digital: construyendo los ciudadanos del siglo XXI. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 12, 1-19. <https://doi.org/10.6018/rriite.525101>
- Román-García, M. y González, V. (2022). La competencia de emprendimiento digital en función del género: el proyecto EmDigital. *Hachetepe. Revista Científica en Educación y Comunicación*, (24), 1-13. <https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2022.i24.1205>
- Romo R., L. y Macías G., G. G. (2015). La cultura emprendedora con equidad de género a través del lenguaje de los docentes en la enseñanza de cursos de emprendedurismo casos. En F. Ojeda y I. Carrillo (Eds.), *La subversión narrativa y mediaciones para la construcción de un contradiscurso femenino* (pp. 107-139). Universidad Politécnica de Guanajuato.
- Sánchez G., J. C., Ward, A., Hernández, B. y Florez, J. L. (2017). Educación emprendedora: Estado del arte. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 401-437. <http://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.190>
- Sánchez, J. C. (2011). University training for entrepreneurial competencies: Its impact on intention of venture creation. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7(2), 239-254. <https://doi.org/10.1007/s11365-010-0156-x>
- Secretaría de Economía. (2 de septiembre de 2016). *Emprendimiento de los jóvenes de México*. <https://www.gob.mx/se/articulos/emprendimiento-de-los-jovenes-de-mexico>
- Selamat, F., Tunjungsari, H. K., Chairy, y Utama, D. W. (2018). Entrepreneurial Characteristics Amongst Different Professional Backgrounds: Evidence from Indonesia. *International Journal of Business Studies (IJBS)*, 2(1), 25-32. <https://doi.org/10.3390/ijbs201801002>

- doi.org/10.32924/ijbs.v2i1.30
- Shir, N., Nikolaev, B. N. y Wincent, J. (2019). Entrepreneurship and well-being: The role of psychological autonomy, competence, and relatedness. *Journal of Business Venturing*, 34(5), 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2018.05.002>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2(1). [https://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](https://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm)
- Suryani, A.O., Riyanti, B.P.D. y Sandroto, C.W. (2021). The construction of entrepreneurial competence test: situational judgment test model. *Academy of Entrepreneurship Journal*, 27(5), 1-11. <https://www.abacademies.org/articles/The-construction-of-entrepreneurial-competence-test-situational-judgment-test-model-1528-2686-27-5-589.pdf>
- Štemberger, T. y Žakelj, A. (2021). Educators' entrepreneurial competences: Scale construction and validation. *Journal of Entrepreneurship Education*, 24(S2), 1-10. <https://www.abacademies.org/articles/educators39-entrepreneurial-competences-scale-construction-and-validation-12112.html>
- Suprpto. y Herta, A. (2018). Entrepreneurship Education as the Molding of Entrepreneurial Attitudes: A Case Study. *International Journal of Economics and Business Administration*, 6(3), 127-135. <https://doi.org/10.35808/ijeba/169>
- Tancara Q., C. (1993). La investigación documental. *Temas Sociales*, 17, 91-106. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rts/n17/n17a08.pdf>
- Tufa, T. L. y Patel, A. A. (2022). Entrepreneurial Intention, Autonomy, And Self-Employment Among Mses: The Role Of TVET Support In Addis Ababa. *Journal of Positive School Psychology*, 6(6), 8048-8053. <https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/9014/5874>
- Vamvaka, V., Stoforos, C., Palaskas, T. y Botsaris, C. (2020). Attitude toward entrepreneurship, perceived behavioral control, and entrepreneurial intention: dimensionality, structural relationships, and gender differences. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 9(5), 1-26. <https://doi.org/10.1186/s13731-020-0112-0>
- Zapata, E., López, J., Hernández, M., Garza, L., Ramírez, P., Ramos, M. y Reyes, C. (2004). *Microfinanciamiento y empoderamiento*. Centro de Apoyo al Microempresario.
- Zapata-Ros, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo”. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 69-102. <https://doi.org/10.14201/eks201516169102>

## Reflexión y opinión

**Motivaciones y comportamientos de la Generación Z en su actividad turística****Motivations and behaviors of Generation Z in their tourism activity**Hernández-Morales, Ángel<sup>1\*</sup>**Resumen:**

Este ensayo propone una reflexión crítica sobre las motivaciones turísticas de la Generación Z (GZ), desde la teoría clásica de empuje y atracción hasta la evolución de nuevos detonantes asociados al entorno digital contemporáneo. A partir de enfoques provenientes de la sociología, la psicología y el comportamiento del consumidor, se analizan hallazgos contemporáneos sobre la influencia de las redes sociales, la validación externa, la publicidad de boca en boca por medios electrónicos (eWOM), el placer vicario y la envidia digital. El objetivo es cuestionar si las motivaciones de viaje de la GZ responden a una auténtica búsqueda de experiencia o a una necesidad simbólica de visibilidad y reconocimiento social. Como resultado del análisis teórico, se expone que las motivaciones turísticas de la GZ se vinculan con un estilo de vida visual e hiperconectado, donde destinos en tendencia y experiencias fotografiables funcionan como catalizadores de viaje; asimismo, se concluye que para ellos viajar representa una experiencia de descubrimiento y además, una forma de proyección de éxito, pertenencia y reconocimiento en la comunidad digital.

**Abstract:**

This essay proposes a critical reflection on the tourism motivations of Generation Z (Gen Z), from the classical push and pull theory to the evolution of new motivational triggers associated with the contemporary digital environment. Drawing from perspectives in sociology, psychology, and consumer behavior, the essay examines contemporary findings regarding the influence of social media, external validation, electronic word-of-mouth (eWOM), vicarious pleasure, and digital envy. The objective is to question whether Gen Z travel motivations respond to an authentic search for experience or to a symbolic need for visibility and social recognition. As a result of the theoretical analysis, it is argued that Gen Z tourism motivations are linked to a visual and hyperconnected lifestyle, where trending destinations and photographable experiences function as travel catalysts; furthermore, it is concluded that, for this segment, traveling represents both an experience of discovery and a form of projecting success, belonging, and recognition within the digital community.

**Palabras Clave:** *Generación Z, atracción, empuje, redes sociales, motivaciones de viaje.*

**Keywords:** *Generation Z, pull, push, social media, travel motivations.*

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

\*ahernandezm@docentes.uat.edu.mx

Las motivaciones del ser humano que inciden en su deseo e intención de viajar han sido ampliamente estudiadas desde disciplinas como la sociología, la psicología y la mercadotecnia, e incluso desde enfoques integradores entre ellas. Como resultado, se han generado teorías clásicas que aún hoy sustentan buena parte de la comprensión del comportamiento turístico. No obstante, los cambios culturales y las disrupciones tecnológicas propias de la sociedad contemporánea, como la presión social y la hiperconectividad, han ocasionado que los marcos tradicionales que explican por qué viaja el ser humano evolucionen e incorporen nuevos factores motivacionales, que, en algunos casos, adquieren un grado de complejidad que dificulta su comprensión e interpretación.

Este artículo propone una reflexión crítica sobre dicha evolución, enfocándose en los jóvenes de la Generación Z (GZ), un grupo social cuyos estilos de vida y procesos de decisión están profundamente mediados por la influencia digital. A partir de una revisión teórica y empírica, se analizan conceptos emergentes como la validación externa, el eWOM, el placer vicario, el narcisismo y la envidia digital como posibles detonantes contemporáneos del deseo de viajar. En consecuencia, se plantea la necesidad de repensar los modelos motivacionales tradicionales y explorar los nuevos significados que adquiere el acto de viajar en la era de la hiperconectividad.

### **Evolución teórica de las motivaciones de viaje**

¿Cuáles son las motivaciones que inciden en el deseo o necesidad de viajar del ser humano? Esta interrogante ha sido planteada de forma constante en investigaciones provenientes de diversas disciplinas (Mehmetoglu, 2012; Santana, 2015; Šimková & Holzner, 2014; Yang, 2021). Para aproximarse a una

posible respuesta, resulta necesario revisar algunos de los aportes teóricos más influyentes, como el de Dann (1977), quien, desde una perspectiva sociológica, formuló la teoría del empuje y la atracción (*push and pull*). Dicha teoría identifica dos conceptos clave para explicar el motivo del viaje: la anomía y la mejora del ego.

La anomía, aplicada al turismo, alude a una sensación de desconexión social: aunque el individuo esté rodeado de personas — familiares, amistades, compañeros de trabajo o escuela— puede experimentar aislamiento, inseguridad o desconfianza hacia su entorno; esta percepción actúa como un factor de empuje (*push*) que motiva a abandonar su contexto habitual; así, el viaje se convierte en una vía de escape que, paradójicamente, facilita la reconexión consigo mismo, con los integrantes del tour, con la comunidad receptora, la naturaleza y la cultura del destino (Dann, 1977). Bajo esta lógica, la experiencia turística no solo rompe con la rutina, sino que representa un mecanismo de sanación simbólica frente a una sociedad percibida como fragmentada y compleja.

El otro concepto es la mejora del ego, que, al igual que la anomía, se origina en necesidades personales y se refiere a la necesidad de sentirse valorado tanto interna como externamente, ya que el sujeto ocupa una posición dentro de su entorno social y ascender en esa jerarquía puede resultar arduo; en este sentido, viajar se convierte en una alternativa para acceder a un nivel superior, no necesariamente económico, sino a través del reconocimiento social e impactando en su autoestima por dos razones: por un lado, durante el viaje, su estatus social se vuelve desconocido; y por otro, al regresar puede narrar su experiencia como un logro personal, vinculado con el éxito o la superación (Dann, 1977). Por lo tanto, el viaje puede interpretarse como una vía hacia la autorrealización que mejora el

ego como un factor de atracción (pull), fortaleciendo la autoestima, la valorización social y, por ende, el autoconcepto.

Finalmente, la anomía como factor de empuje y la mejora del ego como factor de atracción generan un estado conductual denominado estado de fantasía, en el que el individuo adopta el rol de turista y tiende a modificar comportamientos arraigados; esto le permite otorgarse mayores libertades en su dieta, vestimenta, sexualidad, sentido de aventura y desinhibición respecto a lo habitual (Dann, 1977). La fantasía no constituye un motivo adicional, sino que es el resultado de la interacción entre los factores de empuje y atracción.

Posteriormente, la teoría se robustece con la aportación de Crompton (1979), quien identifica dos categorías claras de motivaciones para viajar, especialmente en sujetos cuya meta es obtener una sensación de placer que influye en la elección del destino. Estas categorías son: 1) la sociopsicológica, que comprende necesidades de escape, exploración, autoevaluación, relajación, prestigio, regresión o retorno simbólico a estados de libertad, fortalecimiento de relaciones familiares e interacción social; y 2) la búsqueda de cultura alternativa, donde predominan la novedad y el aprendizaje. La diferencia entre estas categorías radica en que las motivaciones sociopsicológicas corresponden a factores de empuje, relacionados con aspectos internos o emocionales; mientras que la búsqueda de cultura alternativa se asocia con factores de atracción, vinculados a elementos externos, situacionales o cognitivos (Yoon & Uysal, 2005).

El fundamento teórico que explica el porqué las personas viajan, se amplía con lo expuesto por Iso-Ahola (1982), quien profundiza y cuestiona la propuesta de Dann (1977) desde un enfoque psicológico en lugar del sociológico. Ambos coinciden en concebir la

motivación como un proceso consciente; no obstante, Iso-Ahola (1982) describe a la motivación de viajar como un factor interno que activa y orienta la conducta, representando la posibilidad de una satisfacción futura e identificando dos fuerzas: 1) la de escape, vinculada al alejamiento del entorno rutinario, y 2) el acercamiento, relacionado con recompensas internas como la novedad o el dominio. Empero, en este avance teórico se considera al turismo como una actividad donde el escape está presente por la naturaleza misma de la acción de viajar, y se señala que el acercamiento puede ser un componente motivacional que coadyuva a que la satisfacción sea asequible.

La aportación de Pearce (2005), sobre los procesos sociopsicológicos que sustentan la motivación en los viajes contemporáneos, propone variables como la experiencia de los viajeros, la elección del destino, la satisfacción y el aprendizaje. Posteriormente, Pearce y Lee (2005) proponen un enfoque conceptual denominado carrera profesional en viajes (*Travel Career Ladder*, [TCL]), en donde examinan la relación entre los patrones de motivación y la experiencia, y sugieren una distinción de las motivaciones según el tipo de turista. Por ejemplo, los turistas experimentados son motivados por factores del entorno y los recursos del lugar; mientras que para los menos experimentados, las motivaciones fueron la estimulación, el desarrollo personal, las relaciones, la autorrealización, la nostalgia, el romance y el reconocimiento social.

Asimismo, Pearce y Lee (2005) destacan un grupo de factores como la evasión, la relajación, la mejora de las relaciones y el desarrollo personal, que constituyen un núcleo base de motivación para todos los viajeros. Filep y Greenacre (2007) fortalecen este enfoque mediante el modelo llamado patrones

de carrera turística (*Travel Career Ladder Patterns*, [TCP]), aplicable al turismo académico, donde identifican motivaciones vinculadas al sentido de pertenencia, la curiosidad intelectual, el desarrollo personal y la búsqueda de seguridad.

De esta manera, se puede observar que la teoría de empuje y atracción, la cual explica las motivaciones de viaje del ser humano, se encuentra en constante cambio y evolución, al complementarse y enriquecerse con diversos factores según los contextos contemporáneos. Esto responde a múltiples fenómenos que van desde lo político, económico y social, hasta los avances tecnológicos y el surgimiento de nuevas creencias y paradigmas culturales. Las teorías clásicas expuestas en esta primera sección sientan las bases conceptuales para comprender a la GZ, un grupo que ha crecido en medio de transformaciones sociotecnológicas profundas y que, por lo tanto, presenta motivaciones de viaje emergentes que analizaremos a continuación. La GZ representa uno de los segmentos más importantes en el sector de viajes y turismo (Morrone, et al., 2024).

### **Descripción de los comportamientos de consumo de la GZ**

La GZ, la cual comprende a las personas nacidas entre 1997 y 2012 (Dimock, 2019; Lyngdoh et al., 2023), se caracteriza por mantener una interacción constante con plataformas digitales a través de dispositivos personales, no solo con fines informativos o de entretenimiento, sino también en actividades de consumo. Los individuos pertenecientes a la GZ son etiquetados como nativos digitales y aunque actualmente su comportamiento de consumo es objeto de múltiples investigaciones, persisten importantes vacíos en la comprensión de su psicología, en especial respecto a cómo interactúan con las tecnologías emer-

gentes y cómo pueden utilizarse para mejorar su calidad de vida (Ameen et al., 2023).

Diversas investigaciones han expuesto ciertos comportamientos éticos y socialmente responsables de la GZ. Por ejemplo, Casalegno, Candelo y Santoro (2022) revelan que esta generación muestra una intención más alta que sus predecesoras de adquirir productos ecológicos y sostenibles, motivación influida por factores como la preocupación ambiental, la percepción de eficacia personal como consumidores y un sentido de ciudadanía ambiental sustentado en valores de colectivismo y bien común. Por su parte, Pradhan et al. (2023) argumentan que, si bien la GZ valora la autenticidad y la libertad en sus vínculos con marcas, empresas y creadores de contenido, también mantiene un estado de alerta permanente ante la manipulación comercial y tiende a rechazar a creadores de contenido y marcas percibidas como poco auténticas e intrusivas, manifestando comportamientos de distanciamiento, crítica o abandono en la preferencia de consumo. Además, la GZ suele involucrarse en causas colectivas, apoyar iniciativas gubernamentales y adoptar posturas responsables frente a temas ambientales y de sostenibilidad (Orea & Fusté, 2023; Barbe & Neuburger, 2021).

Sin embargo, existen aportes que debaten el optimismo atribuido al comportamiento de consumo de la GZ e incluso generan críticas hacia sus prácticas. Tal es el caso de Tarka et al. (2025), quienes advierten sobre una serie de dimensiones complejas y preocupantes en sus hábitos de consumo, como la búsqueda constante de placer inmediato, el gasto impulsivo, las compras compulsivas asociadas a la ansiedad y la acumulación excesiva de bienes, no tanto por su utilidad sino por el simple hecho de poseerlos. Estas conductas, más comunes entre mujeres y estudiantes universitarios, reflejan un patrón de consumo

desregulado que puede desencadenar desequilibrios económicos y emocionales, contradiciendo parcialmente la imagen ética y responsable presentada en estudios anteriores (Köksal et al., 2024).

Además de estas tendencias, la GZ también se distingue por adquirir productos y/o servicios con el propósito de atraer la atención social, fenómeno conocido como consumo conspicuo. Marcoux et al. (1997) explican que este tipo de consumo se caracteriza por compras influenciadas por la presión del grupo y la necesidad de validación, donde en ocasiones se eligen productos nacionales para manifestar patriotismo, o bien, productos extranjeros para exhibir un estatus socioeconómico elevado.

En este sentido, la necesidad de validación mediante el consumo conspicuo que presenta la GZ se vincula directamente con la motivación de mejora del ego planteada por Dann (1977), así como con las motivaciones sociopsicológicas de prestigio propuestas por Crompton (1979), en las que el viaje no solo representa una vía de escape, sino también un medio para obtener reconocimiento, ascenso simbólico y estatus dentro de un grupo social. Esta conexión permite reinterpretar ciertos comportamientos de viaje de la GZ no únicamente como actos de exploración o recreación, sino también como manifestaciones visibles de logros sociales y personales.

De manera complementaria, Neave et al. (2020) profundizan en el fenómeno del consumo conspicuo en la GZ, estableciendo que este segmento presenta una personalidad narcisista en dos categorías: narcisismo grandioso y narcisismo vulnerable; ambos predicen el consumo conspicuo, aunque por rutas motivacionales distintas. Los individuos de la GZ con rasgos de narcisismo grandioso manifiestan impulsos de destacar socialmente mediante la posesión de productos exclusivos y

visiblemente prestigiosos; en contraste, aquellos que presentan narcisismo vulnerable orientan su consumo hacia la búsqueda de aprobación, una relación que se manifestó con mayor fuerza en mujeres y que sugiere una estrategia compensatoria frente al temor de ser rechazadas; finalmente, la GZ manifiesta disposiciones narcisistas amplificadas por el entorno digital y la cultura de la visibilidad, lo cual impulsa el consumo de bienes y servicios como vía para proyectar una imagen de superioridad o alcanzar aceptación en escenarios sociales (Neave et al., 2020).

Desde un enfoque de reflexión crítica, diversos estudios han evidenciado que algunos comportamientos de consumo de la GZ funcionan como estrategias para obtener aceptación y pertenencia social. Por ejemplo, el estudio de Lyngdoh et al. (2023) revela que esta generación manifiesta una alta necesidad de ser reconocida y aceptada por los demás, lo que la hace más propensa a experimentar sentimientos de aislamiento social y ansiedad; por tal razón, es común que recurra a compartir información personal en plataformas digitales como una estrategia de afrontamiento emocional; esta tendencia se intensifica con la presencia de fenómenos como el *fear of missing out* (FoMO), es decir, el miedo a perderse experiencias significativas. En este contexto, las redes sociales se convierten en canales simbólicos para la reconstrucción del yo, ya que permiten a los individuos proyectar una imagen deseada en momentos de vulnerabilidad.

Por tal motivo, con base en la evolución teórica de las motivaciones de viaje del ser humano expuestas al inicio, tanto sociológicas como psicológicas, y las aportaciones realizadas sobre el comportamiento de consumo de la GZ en la actualidad, tanto aquellas que destacan comportamientos positivos como las que realizan una crítica reflexiva, el presente

documento genera los siguientes cuestionamientos.

¿La GZ se motiva a viajar principalmente para reforzar su ego o para obtener aceptación social con mayor intensidad que el simple deseo de romper la rutina?; ¿Hasta qué punto las motivaciones turísticas de la GZ responden verdaderamente a una necesidad de escape o acercamiento a la novedad y no a patrones de consumo orientados a la visibilidad social, la validación externa o la gestión de ansiedades generadas en contextos hiper digitalizados?; ¿La presión social, intensificada por la actividad y dependencia digital, está superando el impulso de desconexión, descubrimiento cultural o búsqueda de lo auténtico como principal motor turístico de esta generación?

Estos cuestionamientos invitan a reflexionar sobre cómo los patrones de consumo descritos pueden traducirse en motivaciones específicas para viajar entre los individuos de la GZ. Por lo tanto, el objetivo del presente documento es cuestionar si las motivaciones de viaje de la GZ responden a una auténtica búsqueda de experiencia o a una necesidad simbólica de visibilidad y reconocimiento social. Sin poner en tela de juicio las teorías previas que han explicado por décadas por qué el ser humano desea viajar o cuales son los factores que lo motivan, las interrogantes manifestadas anteriormente permiten ilustrar la necesidad de ampliar y robustecer un enfoque moderno sobre las motivaciones turísticas aplicables a la GZ, lo cual se desarrollará en el siguiente apartado.

### **Motivaciones y comportamientos de viaje de la GZ**

Comprender las motivaciones turísticas de la Generación Z implica un desafío complejo, dado que sus patrones de consumo y comportamiento social presentan contrastes signifi-

cativos, influenciados por entornos digitales, valores emergentes y nuevas formas de interacción simbólica. Por un lado, investigaciones recientes han documentado comportamientos con mayor conciencia ética y social en el ámbito turístico. Tal es el caso de Robinson y Schänzel (2019) identifican motivaciones internas como la búsqueda de novedades y aventura, y externas como el deseo de escapar de la rutina, el atractivo de ciertos destinos y la influencia del entorno social. Asimismo, se interesan por entornos donde puedan socializar, fortalecer vínculos y experimentar empoderamiento (Haddouche & Salomone, 2018). También destacan motivaciones relacionadas con el deseo de superación, el desarrollo de habilidades y la intensidad emocional del viaje, sobre todo si esta experiencia se amplifica mediante plataformas digitales, como ocurre con el turismo deportivo (Raggiotto & Scarpi, 2021).

Por otro lado, diversas investigaciones reflexionan sobre ciertos comportamientos atribuidos a la GZ y la describen como egocéntrica, exigente, materialista y orientada a la obtención rápida de logros, lo cual refuerza una marcada cultura de la inmediatez (Agarwal & Vaghela, 2018; Kılıç, Bekar, & Yozukmaz, 2021). Estas características de consumo permiten inferir que sus decisiones turísticas responden, en muchos casos, a una lógica de validación simbólica, donde el viaje se convierte en una herramienta para reforzar su identidad social y proyectar estatus ante su red digital, que en menor medida obedecen a un interés genuino en el contacto cultural o el desarrollo personal. La búsqueda de placer inmediato, el consumo impulsivo y la acumulación sin un propósito utilitario sugieren que algunos viajes podrían elegirse más por su potencial de exhibición social que por su aporte real a la experiencia subjetiva. Es precisamente este tipo de motivaciones comple-

jas, disruptivas y, en cierta medida, preocupantes, lo que motiva el presente análisis.

### **La envidia y el placer vicario como motivadores de viaje**

En el estudio de Colmekcioglu et al. (2023) se propone como motivador de viaje una emoción difícil de categorizar: la envidia. Para estos autores, esta emoción humana puede manifestarse de forma positiva o negativa; la envidia benigna se vincula con admiración y aprecio, mientras que la envidia maliciosa refleja sentimientos de hostilidad y resentimiento. Su investigación aporta evidencia empírica sobre cómo la comparación social, intensificada por plataformas como Instagram, TikTok o Facebook, propicia la aparición de esta emoción. De acuerdo con su propuesta, el turismo se ha convertido en uno de los principales objetos de comparación en redes sociales. Así, si la GZ dedica buena parte de su tiempo a consumir, producir y compartir contenido turístico en estas plataformas, es probable que se detonen emociones de envidia que influyan, directa o indirectamente, en la decisión de viajar hacia destinos observados en el entorno digital.

Esta lógica se ve reforzada en el estudio de Kim y Cake (2024), cuyo objetivo fue analizar la influencia de las redes sociales en el comportamiento de decisión de viaje de la GZ. A partir de su análisis, identificaron tres necesidades clave que configuran las principales motivaciones y construyen actitudes favorables hacia determinados destinos: 1) la evasión orientada a la autoexpansión, 2) la búsqueda de información, y 3) el placer vicario. Entre estas tres dimensiones, el placer vicario adquiere especial relevancia para el presente artículo. Como lo explican Her y Chun (2020), este tipo de placer se refiere a una satisfacción emocional indirecta que experimenta una persona al observar las vivencias

de otros, especialmente cuando dichas experiencias están fuera de su alcance. Este proceso ocurre mediante la identificación emocional, donde la empatía y la inmersión permiten que el espectador se conecte simbólicamente con lo que otros experimentan. En la actual era digital, esta forma de satisfacción se intensifica a través del uso de redes sociales, que combinan fines comunicativos y de entretenimiento.

Este placer vicario, entendido como una motivación emergente en la GZ, puede vincularse con las perspectivas clásicas de motivación turística. Al observar y experimentar simbólicamente las vivencias ajenas, el individuo canaliza una necesidad de escape emocional, lo cual coincide con el factor de empuje descrito por Dann (1977). Asimismo, esta búsqueda de gratificación emocional y validación social a través de lo ajeno puede integrarse a la categoría sociopsicológica planteada por Crompton (1979), especialmente en lo que se refiere a motivaciones como la evasión, la autoevaluación o el prestigio simbólico asociado al destino observado. Las redes sociales y su influencia en los deseos y motivos de viaje

El hecho de que las redes sociales influyan significativamente en las decisiones y motivaciones de viaje de turistas potenciales y reales no es algo reciente; ya había sido advertido por autores como Gretzel et al. (2006), quienes identificaron una disrupción tecnológica en curso, con la capacidad de transformar profundamente el comportamiento turístico. En la misma línea, Leung et al. (2013), a través de una revisión sistemática sobre el papel de los medios sociales en el turismo y la hospitalidad, evidenciaron que estas plataformas comenzaban a modificar la manera en que los viajeros planificaban sus viajes, especialmente durante la fase de búsqueda de destinos; su análisis reveló que el

contenido generado por usuarios de plataformas en línea se posicionaba como una fuente confiable y emocionalmente significativa, capaz de influir directamente en las decisiones de viaje. Actualmente, Dedeoğlu et al. (2023) sostienen que las redes sociales no solo exhiben destinos turísticos, sino que desempeñan un rol central en la configuración simbólica y emocional del deseo de viajar en la GZ.

Muchas de las consecuencias que en su momento se planteaban como escenarios innovadores, emergentes o hasta cierto punto futuristas, hoy ya son una realidad especialmente entre los jóvenes de la GZ, quienes construyen sus decisiones de viaje a partir de estímulos digitales, recomendaciones de usuarios como los llamados *influencers* y estrategias como de marketing. Lo que antes se vislumbraba como una tendencia, ahora se consolida como un patrón conductual observable en un segmento socialmente hiperconectado y digitalmente inmerso. Tal y como lo expone Nguyen (2022), los *influencers* en redes sociales desempeñan un papel crucial al generar confianza y credibilidad entre la GZ; su contenido, ya sea orgánico o estratégicamente diseñado, incide de manera significativa en las decisiones de viaje de los jóvenes.

Continuando con Nguyen (2022), quien describe cómo las sugerencias, recomendaciones y calificaciones sobre determinados destinos o empresas del sector turístico logran introducir sutilmente un grado de confiabilidad que incrementa la probabilidad de que la GZ adopte estas recomendaciones u opiniones y, en consecuencia, decida viajar a los destinos sugeridos. La literatura especializada ha denominado publicidad de boca en boca electrónica (*Electronic Word of Mouth* o *eWOM*, por sus siglas en inglés) al conjunto de recomendaciones, calificaciones y opiniones en línea —ya sean orgánicas y espontá-

neas o planificadas estratégicamente— sobre productos y servicios, que tienden a influir en los procesos de decisión de consumo (Hernández Morales et al., 2021); para este caso de análisis específico, en la decisión de cómo, cuándo y a dónde viajar.

### **El *eWOM* como factor en las intenciones de viaje**

En la actualidad, el *eWOM* es un factor significativo en las intenciones de viaje de la GZ. Diversos estudios, como el de Liu et al. (2023), han investigado el efecto de las actividades o estrategias de mercadotecnia en redes sociales sobre los comportamientos turísticos de este grupo, exponiéndolo como más susceptible al *eWOM* en comparación con otras generaciones adultas. En particular, Liu et al. (2023) identifican que los contenidos vinculados al entretenimiento, las tendencias digitales y el *eWOM* influyen en la elección de destinos turísticos; específicamente, los hallazgos revelan que las mujeres de esta generación son más susceptibles a ser influenciadas por el *eWOM*, mientras que los hombres muestran mayor sensibilidad hacia el contenido relacionado con el entretenimiento.

Además, derivado del aporte de Lam et al. (2025), se reconoce que el *eWOM* se posiciona como un catalizador clave en la toma de decisiones turísticas de la GZ, ya que este tipo de contenido opera como un filtro simbólico que otorga validación social, refuerza el sentido de pertenencia y proporciona certeza emocional; de esta forma, la GZ construye muchas de sus aspiraciones turísticas a partir de narrativas digitales consumidas en redes sociales, donde las recomendaciones, reseñas y experiencias compartidas por otros usuarios configuran una brújula simbólica que guía sus elecciones; así que, el *eWOM* además de activar el deseo de viajar, también orienta la selección de destinos y servicios turísticos, con-

solidándose como un motivador poderoso mediado por la tecnología.

De esta manera, en este entorno de influencia digital significativa y, en ocasiones, desbordada, el *eWOM* puede ser considerado como un contenido simbólicamente poderoso que no solo motiva, sino que incide directamente en las decisiones de viaje de la GZ. En este sentido, puede pensarse que las recomendaciones u opiniones de otros usuarios en línea actúan como factores de atracción (*pull factors*), ya que, siguiendo a Dann (1977), en los individuos existe una necesidad de sentirse valorados externamente por su entorno social; así, visitar un destino previamente recomendado en redes sociales por amigos, conocidos o *influencers* refuerza la búsqueda de prestigio, autoestima y validación simbólica. Desde una perspectiva más psicológica, retomando a Iso-Ahola (1982), el *eWOM* también puede leerse como un estímulo externo que activa la motivación de acercamiento, es decir, ese impulso por obtener recompensas personales como la novedad, la gratificación emocional o el dominio sobre una experiencia deseada. Así, el contenido compartido por otros usuarios funciona como un disparador psicológico que despierta en el sujeto el deseo de vivir esa experiencia por sí mismo, integrando dimensiones tanto cognitivas como emocionales al proceso de decisión turística.

### Conclusiones

En el actual entorno de las plataformas y redes sociales en internet, donde el joven de la GZ se encuentra hiperconectado, las motivaciones de viaje son moduladas por procesos de comparación social, validación externa y exposición constante a experiencias ajenas. Compartir actividades turísticas —antes, durante y después del viaje— se transforma en una estrategia de visibilidad simbólica, donde

el reconocimiento personal depende del nivel de aprobación en plataformas digitales.

Las motivaciones turísticas emergentes en esta generación encuentran coherencia con su estilo de vida: dinámico, visual, imitativo y emocionalmente expuesto. Destinos que se vuelven tendencia, experiencias y lugares o momentos considerados obligatoriamente fotografiables, pueden operar como verdaderos catalizadores de viaje para este segmento. Por ende, los individuos de la GZ son motivados tanto por el interés en conocer un lugar, como por el deseo de mostrarse, pertenecer o destacarse dentro de la comunidad digital.

Entonces, bajo esta lógica el viaje se concibe como una experiencia de descubrimiento, descanso o aprendizaje; empero, se entiende también como una forma de proyección de éxito, felicidad y pertenencia, análoga a las narrativas visuales que otros ya han representado. La revisión de las teorías clásicas sobre las motivaciones de viaje, junto con los estudios contemporáneos sobre el comportamiento turístico de la Generación Z, plantea interrogantes nuevas que rebasan el ámbito del marketing para adentrarse en territorios éticos y psicológicos más profundos:

¿Viaja la GZ para experimentar o para exhibirse? ¿La experiencia turística se vive plenamente o se construye para ser mostrada? ¿Estamos ante un nuevo paradigma motivacional donde el viaje se redefine como acto simbólico de visibilidad social? ¿La GZ se deja llevar por recomendaciones y opiniones externas sin filtrar su pertinencia personal? ¿Las redes sociales siguen siendo solo un canal de comunicación o se han convertido en el epicentro de motivaciones complejas como el narcisismo, la envidia, el consumo conspicuo y el placer vicario?

Más que ofrecer respuestas definitivas, las reflexiones de este ensayo abren la puerta a nuevas preguntas sobre las motivaciones tu-

rísticas contemporáneas. Tal vez el verdadero desafío no sea confirmar si la GZ viaja influenciada por otros, sino entender cómo dicha influencia resignifica el acto mismo de viajar en el siglo XXI. Tal vez, emociones como la envidia o el placer vicario no sean más que manifestaciones modernas de la admiración o la aspiración social. Tal vez, la anomía ha sido desplazada por una urgente necesidad de pertenencia y validación. Sea como fuere, resulta impostergable que las investigaciones sobre comportamiento turístico profundicen en estos matices para no solo comprender, sino también orientar, educar y revalorizar el turismo como una experiencia transformadora. REVPorque más allá de la foto perfecta, el turismo sigue siendo un vehículo para ampliar la mirada, fortalecer la tolerancia y cultivar una comprensión más profunda del mundo que habitamos.

## Referencias

- Agarwal, H., & Vaghela, P. (2018). Work values of Gen Z: bridging the gap to the next generation. *National Conference on Innovative Business Management Practices in 21st Century* (pág. 26). Gujarat, India: Faculty of Management Studies, Parul University. [https://www.researchgate.net/publication/334400459\\_WORK\\_VALUES\\_OF\\_GEN\\_ZBridging\\_the\\_Gap\\_to\\_the\\_Next\\_Generation](https://www.researchgate.net/publication/334400459_WORK_VALUES_OF_GEN_ZBridging_the_Gap_to_the_Next_Generation)
- Ameen, N., Hosany, S., & Taheri, B. (2023). Generation Z's psychology and new-age technologies: Implications for future research. *Psychology & Marketing*, 40(10), 2029-2040. <https://doi.org/10.1002/mar.21868>
- Barbe, D., & Neuburger, L. (2021). Generation Z and Digital Influencers in the Tourism Industry. In N. Stylos, R. Rahimi, B. Okumus, & S. Williams, *Generation Z Marketing and Management in Tourism and Hospitality* (pp. 167-192). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-70695-1\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-70695-1_7)
- Casalegno, C., Candelo, E., & Santoro, G. (2022). Exploring the antecedents of green and sustainable purchase behaviour: A comparison among different generations. *Psychology & Marketing*, 39(1), 96-111. <https://doi.org/10.1002/mar.21637>
- Colmekcioglu, N., Dedeoglu, B. B., & Okumus, F. (2023). Resolving the complexity in Gen Z's envy occurrence: A cross-cultural perspective. *Psychology & Marketing*, 40(1), 48-72. <https://doi.org/10.1002/mar.21745>
- Crompton, J. L. (1979). Motivations for pleasure vacation. *Annals of Tourism Research*, 6(4), 408-424. [https://doi.org/10.1016/0160-7383\(79\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0160-7383(79)90004-5)
- Dann, G. M. S. (1977). Anomie, ego-enhancement and tourism. *Annals of Tourism Research*, 4(4), 184-194. [https://doi.org/10.1016/0160-7383\(77\)90037-8](https://doi.org/10.1016/0160-7383(77)90037-8)
- Dedeoğlu, B. B., Shi, F., & Okumus, B. (2022). Communication sources, local food consumption, and destination visit intention of travellers. *Current Issues in Tourism*, 26(11), 1763-1778. <https://doi.org/10.1080/13683500.2022.2069552>
- Dimock, M. (2019, January 17). *Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/>
- Filep, S., & Greenacre, L. (2007). Evaluating and extending the travel career patterns model. *Tourism: An International Interdisciplinary Journal*, 55(1), 23-38. <https://vuir.vu.edu.au/id/eprint/8038>
- Gretzel, U., Fesenmaier, D. R., Formica, S., & O'leary, J. T. (2006). Searching for the future: Challenges faced by destination marketing organizations. *Journal of travel research*, 45(2), 116-126. <https://doi.org/10.1177/0047287506291598>
- Haddouche, H., & Salomone, C. (2018). Generation Z and the tourist experience: "tourist stories and use of social networks". *Journal of Tourism Futures*, 4(1), 69-79. <https://doi.org/10.1108/JTF-12-2017-0059>
- Her, Y., & Chun, J. (2020). A Study of Viewers' Responses to Luxury Haul Videos on YouTube. *Journal of the Korean Society of Clothing and Textiles*, 44(4), 749-763. <https://doi.org/10.5850/JKSCT.2020.44.4.749>
- Hernández Morales, Ángel, Martínez García, S. F., & Villafuerte Sánchez, O. A. (2021). Intención de generar E-WOM en Instagram derivado del encuentro con las letras monumentales turísticas. *Vinculatégica EFAN*, 7(1), 224-234.

- <https://doi.org/10.29105/vtga7.2-37>
- Iso-Ahola, S. E. (1982). Toward a social psychological theory of tourism motivation: A rejoinder. *Annals of tourism research*, 9(2), 256-262. [https://doi.org/10.1016/0160-7383\(82\)90049-4](https://doi.org/10.1016/0160-7383(82)90049-4)
- Kılıç, B., Bekar, A., & Yozukmaz, N. (2021). The New Foodie Generation: Gen Z. In N. Stylos, R. Rahimi, B. Okumus, & S. Williams. *Generation Z Marketing and Management in Tourism and Hospitality* (pp. 223-247). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-70695-1\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-70695-1_9)
- Kim, W., & Cake, D. A. (2024). Gen Zers' Travel-Related Experiential Consumption on Social Media: Integrative Perspective of Uses and Gratification Theory and Theory of Reasoned Action. *Journal of International Consumer Marketing*, 37(2), 89-116. <https://doi.org/10.1080/08961530.2024.2353078>
- Köksal, E. R., Unsalver, B. Ö., & Yenel, S. (2024). Online Shopping/Buying Disorder and Associated Sociodemographic Characteristics and Quality of Life among Female University Students in Turkey. *Medical Research Archives*, 12(11). <https://doi.org/10.18103/mra.v12i11.6039>
- Lam, H. P., Arli, D., Nguyen, T. H., & Nguyen, T. Q. (2025). Homestay experience and eWOM among Generation Z tourists: The role of guest delight, guest satisfaction, and the need for uniqueness. *Acta Psychologica*, 255, 104980. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104980>
- Leung, D., Law, R., van Hoof, H., & Buhalis, D. (2013). Social Media in Tourism and Hospitality: A Literature Review. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 30(1-2), 3-22. <https://doi.org/10.1080/10548408.2013.750919>
- Liu, J., Wang, C., Zhang, T., & Qiao, H. (2023). Delineating the effects of social media marketing activities on Generation Z travel behaviors. *Journal of Travel Research*, 62(5), 1140-1158. <https://doi.org/10.1177/00472875221106394>
- Lyngdoh, T., El-Manstrly, D., & Jeesha, K. (2023). Social isolation and social anxiety as drivers of generation Z's willingness to share personal information on social media. *Psychology & Marketing*, 40(1), 5-26. <https://doi.org/10.1002/mar.21744>
- Marcoux, J. S., Filiatrault, P., & Cheron, E. (1997). The attitudes underlying preferences of young urban educated Polish consumers towards products made in western countries. *Journal of International Consumer Marketing*, 9(4), 5-29. [https://doi.org/10.1300/J046v09n04\\_02](https://doi.org/10.1300/J046v09n04_02)
- Mehmetoglu, M. (2012). What determines holidaying interest? Extrinsic versus intrinsic motivations. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 6(1), 93-110. <https://doi.org/10.1037/h0099222>
- Morrone, D., Tarulli, A., Silvestri, R. & Santovito, S. (2024). Generation Z, tourism and hospitality: the legacy of COVID-19". *British Food Journal*, 126(1), 205-222. <https://doi.org/10.1108/BFJ-11-2022-0972>
- Neave, L., Tzemou, E., & Fastoso, F. (2020). Seeking attention versus seeking approval: How conspicuous consumption differs between grandiose and vulnerable narcissists. *Psychology & Marketing*, 37(3), 418-427. <https://doi.org/10.1002/mar.21308>
- Nguyen, L. (2022). Impacts of electronic word-of-mouth (eWOM) from social networks sites (SNS) on the intention to purchase tourism accommodation of Gen Z in Vietnam. In *Proceedings of the International Conference on Research in Management & Technovation (ICRMAT)* (pp. 139-149). <https://doi.org/10.15439/2022m3884>
- Orea, A., & Fusté, F. (2023). The way we live, the way we travel: generation Z and sustainable consumption in food tourism experiences. *British Food Journal*, 125(13), 330-351. <https://doi.org/10.1108/BFJ-11-2022-0962>
- Pearce, P. L. (2005). *Tourist behaviour: Themes and conceptual schemes*. Channel View Publications: New York. ISBN 1-84541-024-6 / EAN 978-1-84541-024-7
- Pearce, P. L., & Lee, U. I. (2005). Developing the travel career approach to tourist motivation. *Journal of travel research*, 43(3), 226-237. <https://doi.org/10.1177/0047287504272020>
- Pradhan, D., Kuanr, A., Pahi, S. A., & Akram, M. S. (2023). Influencer marketing: When and why Gen Z consumers avoid influencers and endorsed brands. *Psychology & Marketing*, 40(1), 27-47. <https://doi.org/10.1002/mar.21749>
- Raggiotto, F., & Scarpi, D. (2021). Generation Z active sports tourism: A conceptual framework and analysis of intention to revisit. In: *Generation Z Marketing and Management in Tourism and Hospitality: The Future of the Industry* (pp. 281-302). Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-70695-1\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-030-70695-1_11)
- Robinson, V., & Schänzel, H. (2019). A tourism inflex: Generation Z travel experiences. *Journal of tourism futures*, 5(2), 127-141. <https://doi.org/10.1002/jof.21308>

- doi.org/10.1108/JTF-01-2019-0014
- Santana, A. (2015). Imaginando la imagen en turismo: Un viaje de ida y vuelta. *Antropología Experimental*, 15. <https://doi.org/10.17561/rae.v0i15.2364>
- Šimková, E., & Holzner, J. (2014). Motivation of Tourism Participants. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 660-664. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.455>
- Tarka, P., Harnish, R. J., & Babaev, J. (2025). Embracing hedonism while being young: The effects of compulsive buying, compulsive hoarding, and spendthriftiness. *Psychology & Marketing*, 42(4), 782–799. <https://doi.org/10.1002/mar.22210>
- Yang, E. C. L. (2021). What motivates and hinders people from travelling alone? A study of solo and non-solo travellers. *Current Issues in Tourism*, 24(17), 2458–2471. <https://doi.org/10.1080/13683500.2020.1839025>
- Yoon, Y., & Uysal, M. (2005). An examination of the effects of motivation and satisfaction on destination loyalty: a structural model. *Tourism management*, 26(1), 45-56. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2003.08.016>