

circum

Revista de Investigación Científica Humanística
de la Universidad Antropológica de Guadalajara
Año 11 / Vol. 21 / 2025

- ◌ Funciones Ejecutivas y Motivación
en equipos de Alto Rendimiento
Erick Samuel Santillán Mirsaydi
- ◌ Impacto de la afectividad en el desarrollo
a largo plazo en Niños con Autismo:
Evidencia y Orientación Práctica
Aurora Nayeli Magallanes Calleros



- ◌ Humanismo e inclusión
en la educación permanente:
Fundamentos filosóficos, teóricos y transmodernidad
Raúl Villaseñor Talavera
- ◌ ¿Qué es y qué no es el progreso científico?
Héctor Sevilla Godínez

**Funciones Ejecutivas y Motivación
en equipos de Alto Rendimiento**

Erick Samuel Santillán Mirsaydi

. 9 .

**Impacto de la afectividad en el desarrollo
a largo plazo en Niños con Autismo:**

Evidencia y Orientación Práctica

Aurora Nayeli Magallanes Calleros

. 31 .

**Humanismo e inclusión
en la educación permanente:**

Fundamentos filosóficos, teóricos y transmodernidad

Raúl Villaseñor Talavera

. 57 .

¿Qué es y qué no es el progreso científico?

Héctor Sevilla Godínez

. 85 .





Revista de Investigación Científica Humanística
de la Universidad Antropológica de Guadalajara
Año 11 / Vol. 21 / 2025



UNIVERSIDAD
ANTROPOLÓGICA

Universidad Antropológica de Guadalajara

RECTOR

Mtro. José Alejandro Garza Preciado

PRESIDENTE DEL CONSEJO DIRECTIVO

Dr. José Garza Mora

DIRECTOR DE LA REVISTA GIRUM

Dr. Héctor Sevilla Godínez

Girum se encuentra indizada en:

latindex

DISTRIBUCIÓN

Universidad Antropológica de Guadalajara
Plantel Minerva
Av. López Mateos Sur 4195, Col. La Calma
Zapopan, Jalisco, México. 45087
Tel.: 333 631 6861

DISEÑO Y SELECCIÓN DE IMÁGENES

Demetrio Rangel Fernández

COMITÉ DE ÁRBITROS DE LA REVISTA GIRUM

Dr. M. Fabio Altamirano Fajardo

Universidad Antropológica de Guadalajara

Dr. Octavio Balderas Rangel

Universidad Antropológica de Guadalajara

Dr. Arturo Benitez Zavala

Universidad de Guadalajara / ITESO

Dra. Ana María González Garza

Asociación Transpersonal Iberoamericana

Dr. Juan Pablo Sánchez García

Universidad Antropológica de Guadalajara / Líder
Consultores, S.C.

Dr. Guillermo Schmidhuber De la Mora

Universidad de Guadalajara

Dra. Adriana Berenice Torres Valencia

Universidad de Guadalajara

Dr. José Alfonso Villa Sánchez

Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo

Dr. Christian Omar Bailón Fernández

Universidad Antropológica de Guadalajara

Mtro. Abraham Uriel González Alcalá

Universidad Antropológica de Guadalajara

Psicól. Erik Hendrick Carpio

Centro de Investigación "Sapan Inka", Perú.

GIRUM, Revista de Investigación Científica Humanística, Año 10 | Vol. 21 | 2025, es una publicación semestral, editada y publicada por el Instituto de Especialidades de Guadalajara, A. C., también conocido como Universidad Antropológica de Guadalajara, a través del Departamento de Investigación. Av. De la Paz No. 2873, Col. Los Arcos Sur, Guadalajara, Jalisco, México, CP. 44130. Tel. 333 826 1363; Editor Responsable: Héctor Sevilla Godínez. Reserva de Derechos al uso exclusivo No. 01-2012-032609534600-102; ISSN: 2594-2751, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Editado y distribuido en diciembre de 2025. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibido la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la revista sin previa autorización del Instituto de Especialidades de Guadalajara, A. C.

Presentación

Girum, la publicación científica de la Universidad Antropológica de Guadalajara continúa su compromiso de abordar y cuestionar las nociones establecidas a través de la exploración de nuevas perspectivas en el ámbito de las humanidades. Este volumen, el número 21 de la revista, reúne un conjunto diverso de artículos que, desde distintos ángulos, proponen reinterpretaciones críticas y análisis profundos de fenómenos culturales, filosóficos y sociales.

El primer artículo de este número, titulado “Funciones Ejecutivas y Motivación en equipos de Alto Rendimiento”, de Erick Santillán, nos invita a conocer qué funciones ejecutivas se relacionan con la motivación y comprender sus implicaciones prácticas en las organizaciones. El autor demuestra que la experiencia profesional potencia tanto la motivación como el rendimiento en equipos de alto desempeño.

En el segundo texto, Aurora Nayeli Magallanes explora la influencia de la afectividad en el desarrollo integral de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), enfatizando su impacto en la comunicación, la interacción social y la regulación emocional.

Por otro lado, Raúl Villaseñor aborda los principales fundamentos filosóficos y teóricos que sustentan el humanismo y pretende relacionarlo con la educación permanente, con el objetivo de contribuir al desarrollo de este modelo educativo.

Por último, Héctor Sevilla ofrece una serie de planteamientos en torno a lo que es el progreso científico y las maneras en que tal concepto se utiliza como mera narrativa desconectada del interés por el beneficio social.

En conjunto, estos artículos no solo reflejan el compromiso de *Girum* con la exploración interdisciplinaria y la crítica de paradigmas, sino que también demuestran la vitalidad de las humanidades para entender y transformar nuestra realidad en múltiples niveles. Cada texto, a su manera, ofrece nuevas herramientas para pensar críticamente sobre nuestra existencia, nuestras estructuras sociales y nuestro entorno, destacando la relevancia de las humanidades en el debate intelectual contemporáneo.

Dr. Héctor Sevilla Godínez
Director de la Revista *Girum*



Colaboraciones en este Volumen

Erick Samuel Santillán Mirsaydi

Es candidato a Doctor en Psicología por la Universidad Marista de Guadalajara. Posee una Maestría en Psicología con especialidad en Psicología Organizacional, así como una Maestría en Administración de Empresas. Es psicólogo, ingeniero en Electrónica y licenciado en Sistemas Computarizados e Informática de profesión. Cuenta con más de veinte años de experiencia profesional en liderazgo comercial, gestión empresarial y dirección de equipos multidisciplinarios.

Ha desarrollado su carrera en entornos corporativos dentro del sector energé-

tico a nivel internacional, habiendo trabajado en México, Estados Unidos, Rumania y el Reino Unido. Su enfoque integra el análisis estratégico con el desarrollo del talento humano, utilizando herramientas de evaluación psicológica y organizacional. Ha participado como autor y coautor en diversas publicaciones académicas en los campos de la ingeniería y la psicología.

Correo de contacto:
erick.samuel.santillan@gmail.com



Aurora Nayeli Magallanes Calleros

Licenciada en Psicología Familiar por la Universidad Antropológica de Guadalajara (México). Egresada de la Especialidad en Educación Temprana y Preescolar por la misma Universidad. Diplomado en Autismo (México). Diplomado en Hatha Yoga (México). Diplomado en Perito en Grafología Infantil y Factores de Riesgo Neuro-Conductual por el Instituto Dasein Meraki, S.C. (México).

Cuenta con la acreditación de diversos cursos, talleres y conferencias complementarios a su formación como psicóloga: taller en Primeros Auxilios Psicológicos; Introducción a la Criminología; Arteterapia como Método de Intervención No Verbal en Niños Maltratados y Abusados Se-

xualmente; Curso de Habilidades Digitales; NEM Nueva Escuela Mexicana; Conferencia en Temperamento y Genes en Grafología Infantil; Interpretación Grafológica del Dibujo Infantil; Lenguaje Corporal y Detección de Mentiras; Asesinos Seriales; Actividades para Trabajar el Trastorno Negativista Desafiante; Trastorno Negativista Desafiante: Nuevas Tendencias; Actividades en Consultorio para Trabajar la Hiperactividad.

Actualmente está dedicada a la investigación y trabaja en niños con TEA, TND y TDAH.

Correo de contacto:
aurora_magallanes@outlook.com



Raúl Villaseñor Talavera

Doctor en desarrollo humano con formación en ciencias, administración y políticas públicas, psicología y pedagogía. Sus campos de especialidad corresponden a esos ámbitos formativos con énfasis en las psicologías clínica y organizacional, reingeniería de procesos, administración institucional, regulación y políticas públicas en salud, investigación y educación.

El campo laboral en que se ha desempeñado incluye procesos de producción primaria, investigación universitaria, y

como funcionario público en el gobierno federal en investigación tecnológica y cargos técnico-regulatorios. Es profesional independiente en psicología sistémica, pedagogía crítica, desarrollo humano y cultura organizacional. Cuenta con varias decenas de publicaciones sobre investigación en ciencia pesquera, desarrollo sostenible y ciencias sociales.

Correo de contacto:
rvillasenort@gmail.com



Héctor Sevilla Godínez

Profesor e investigador en la Universidad de Guadalajara. Doctor en Filosofía por la UTA, de la Ciudad de México y Doctor en Ciencias del Desarrollo Humano por la UNIVA. Realizó un posdoctorado en Psicología Social en la Universidad Kennedy de Buenos Aires. Actualmente realiza su tercer y cuarto doctorados en Psicología y en Psicoanálisis. Es Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias, de la Asociación Filosófica de México, de la Sociedad Académica de Filosofía de España y del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT

(nivel II). Ha publicado 16 libros, entre los cuales destacan *Contemplar la nada* (2017), *Espiritualidad Filosófica* (2018), *Filosofía Transpersonal* (2018), *Asombro ante lo absoluto* (2020) y *Ética para Sofía* (2022). Cuenta con más de 150 artículos publicados en revistas indizadas de veinte países. Sus líneas de investigación son la filosofía de la religión, la mística y la metafísica.

Correo de contacto:
hectorsevilla@hotmail.com

Funciones Ejecutivas y Motivación en equipos de Alto Rendimiento

Erick Samuel Santillán Mirsaydi

Resumen

Las funciones ejecutivas cumplen un papel fundamental en el desempeño laboral, ya que su desarrollo fortalece las dinámicas organizacionales mediante personal más capacitado, motivado, y eficiente. Esta investigación, con enfoque metodológico mixto, combina un análisis estadístico de correlación entre variables en muestras relacionadas y un análisis de contenido de entrevistas a informantes clave. El objetivo es identificar qué funciones ejecutivas se relacionan con la motivación y comprender sus implicaciones prácticas en el entorno laboral. Los resultados encontrados indican una asociación significativa entre la planificación estratégica y la flexibilidad cognitiva con la motivación de seguridad y de autorrealización. A través de los discursos de los participantes, se identifican dinámicas efectivas que promueven ambientes laborales donde estas habilidades pueden desarrollarse, demostrando que la experiencia profesional potencia tanto la motivación como el rendimiento en equipos de alto desempeño.

Palabras clave: Funciones ejecutivas, motivación, equipos de alto rendimiento, capacidad de planificación, flexibilidad cognitiva.

Abstract

Executive functions play a key role in job performance, as their development strengthens organizational dynamics through more skilled and efficient personnel. This study, based on a mixed-methods approach, combines a statistical correlation analysis between variables in related samples with content analysis of interviews with key informants. The goal is to identify which executive functions are associated with motivation and to understand their practical implications in the workplace. Findings reveal a significant relationship between strategic planning and cognitive flexibility with security and self-actualization motivation. Participants' narratives highlight effective dynamics that foster work environments where these skills can develop, showing that professional experience enhances both motivation and high performance in teams.

Key words: Executive functions, motivation, high-performance teams, planning capacity, cognitive flexibility.



Introducción

El estudio de la motivación en las organizaciones es ampliamente abordado en la literatura. De manera similar, las funciones ejecutivas y sus resultados han desarrollado muchas investigaciones en diferentes rubros. Dentro del contexto laboral, estos temas adquieren relevancia pues están involucrados con el desempeño profesional, tanto por entrenamiento como por desarrollo personal, lo que los vinculan a los resultados que las organizaciones desean alcanzar.

Por tanto, este proyecto se enfoca en la relación entre las funciones ejecutivas y la motivación dentro de los equipos de alto rendimiento en una empresa del sector energético. Y es que, en contextos tan exigentes, el desarrollo de estas funciones no es solo deseable, sino crucial: hablamos de habilidades como planificar con visión estratégica, tomar decisiones bajo presión, adaptarse a escenarios cambiantes y, a veces, simplemente saber cuándo frenar un impulso. Son competencias que, lejos de ser abstractas, se ponen a prueba en el día a día de quienes ocupan estos puestos clave.

Al entender cómo estas funciones impactan en la motivación de los miembros de estos equipos e identificar cuáles de estas funciones ejecutivas tienen mejores resultados en la motivación es posible determinar las características del clima organizacional a partir de las experiencias de los parti-



cipantes para incrementar sus resultados y garantizar su bienestar en el proceso.

De tal forma, la justificación de este estudio reside en aportar a las empresas una propuesta que ayude a identificar y fortalecer funciones ejecutivas que se relacionan con la motivación de su personal, lo cual podría tener un impacto en la reducción del desgaste ocupacional y el aumento del rendimiento. Al mismo tiempo se busca proporcionar una contribución teórica al campo de la psicología organizacional con un marco de referencia para futuras investigaciones en esta área.

Las interrogantes de la investigación son; ¿cuáles son las funciones ejecutivas relacionadas con la motivación de los equipos de alto rendimiento?, y ¿cómo se relacionan las funciones ejecutivas con la motivación de los equipos de alto rendimiento?

Para dar respuesta es necesario partir del abordaje teórico de las variables y establecer un diseño metodológico que permi-





ta trabajar un tema complejo sin olvidar sus repercusiones humanas en el proceso.

Definición de las Funciones Ejecutivas

El concepto de funciones ejecutivas comenzó a consolidarse en el ámbito científico durante la década de los años ochenta, aludiendo a los procesos cognitivos de control que regulan la actividad cerebral y permiten una conducta adaptativa y orientada a objetivos. Anderson (2002) describe las funciones ejecutivas como un *paraguas* que engloba un conjunto de procesos interrelacionados, esenciales para sintetizar estímulos externos, formular metas, trazar estrategias, y supervisar la ejecución y evaluación de acciones dirigidas a su consecución.

Según Santa-Cruz y Rosas (2017), las funciones ejecutivas comprenden un conjunto de habilidades que permiten pla-

nificar metas, establecer planes de acción para alcanzarlas y monitorear su progreso, al tiempo que se inhiben o regulan pensamientos, conductas y emociones que pudieran interferir con la consecución de los objetivos propuestos.

Se considera a Alexander Luria, quien fuera neuropsicólogo y médico ruso (1980), como el antecesor del concepto de funciones ejecutivas, por haber propuesto un estudio de tres unidades funcionales en el cerebro: alerta-motivación, originadas en el sistema límbico del cerebro; recepción, procesamiento y almacenamiento de la información en las áreas corticales postrolándicas; y como tercera unidad funcional, la programación, control y verificación de la actividad, lo cual depende de la actividad de la corteza prefrontal desempeñando esta tercera unidad un papel ejecutivo (Luria, 1980).



Es decir, el concepto de funciones ejecutivas se refiere a las capacidades que tiene el ser humano para formular objetivos, planificar y realizar proyectos refiriéndose al “funcionamiento ejecutivo” distinguiéndolo con esto de las funciones cognitivas que explican el “cómo” de las conductas humanas.

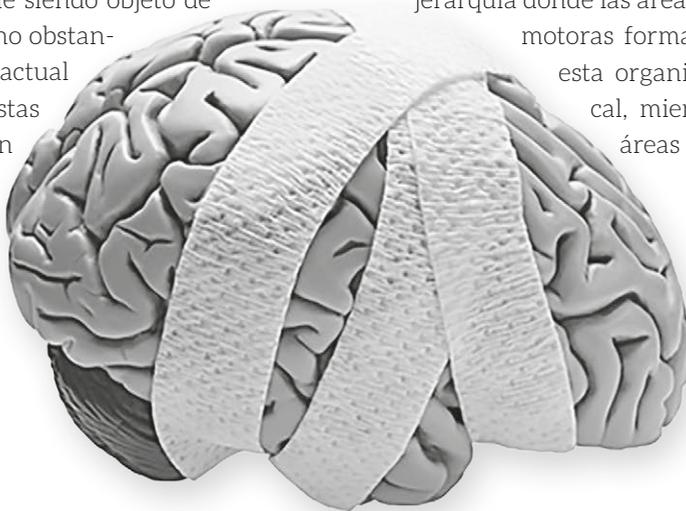
La Segunda Guerra Mundial trajo como consecuencia un gran número de personas con déficit focales y patología del lóbulo frontal, lo cual fue estudiado por Luria (1969), quien relacionó la actividad de los lóbulos prefrontales con la programación de la conducta motora, inhibición de respuestas inmediatas, abstracción, solución de problemas, regulación verbal de la conducta, reorientación de la conducta de acuerdo con las consecuencias conductuales, integración temporal de la conducta, integridad de la personalidad y consciencia (Ardila y Ostrosky Solís, 2008).

Actualmente, la localización del funcionamiento ejecutivo en áreas frontales específicas sigue siendo objeto de investigación; no obstante, el consenso actual plantea que estas funciones son

mediadas por redes neuronales dinámicas y flexibles. Estudios con neuroimágenes han evidenciado la participación de regiones corticales y subcorticales posteriores en el funcionamiento ejecutivo.

Para evaluar estos procesos, se emplean comúnmente tareas estructuradas que exigen la aplicación de habilidades cognitivas específicas. Pruebas como el *Wisconsin Card Sorting Test*, la Torre de Hanoi o la prueba *Stroop* implican desafíos poco familiares que requieren planificación y flexibilidad cognitiva, aunque carecen de carga emocional. Si bien las funciones ejecutivas se apoyan en redes cerebrales distribuidas, se reconoce a la corteza prefrontal como clave en su control y monitoreo. Además, esta región no solo participa en funciones como la secuenciación o inhibición, sino que también cumple un rol central en la integración entre la cognición y la emoción (Mitchell y Phillips, 2007).

Según García (2018), la organización fisiológica de la corteza cerebral sigue una jerarquía donde las áreas sensitivas y motoras forman la base de esta organización cortical, mientras que las áreas con un desa-



rollo filogenético y ontogenético posterior sustentan funciones cada vez más integradoras. La corteza prefrontal, situada en el nivel más alto de esta jerarquía, desempeña un papel crucial en la representación y ejecución de acciones, siendo una región de integración por excelencia. Gracias a la información que recibe y envía virtualmente desde todos los sistemas sensoriales y motores, la corteza prefrontal tiene la capacidad de orquestrar el control ejecutivo.

Rojas-Barahona (2017) destaca la importancia de las funciones ejecutivas debido a su capacidad para guiar de manera voluntaria el comportamiento y el pensamiento hacia objetivos mentales. Estas funciones también permiten regular las emociones y mejorar las habilidades sociales, incluyendo un mayor sentido de empatía (p. 86). Un mayor desarrollo de las funciones ejecutivas se traduce en una mejor capacidad de pensamiento reflexivo, control de impulsos, planificación y logro de metas, así como una mayor tolerancia a la frustración y capacidad para posponer gratificaciones.

Motivación y Alto Rendimiento

En relación con los estudios sobre el ser humano, su comportamiento y, en particular, su motivación desde la perspectiva de la investigación psicológica surge inevitablemente la pregunta de por qué ocurre la conducta. Esto se debe a que las acciones o conductas no suceden de manera espontánea, sino que son causadas tanto por motivos internos como por incentivos ambientales.

La motivación está relacionada con las razones que sustentan una conducta. Estas razones, como señala Wong (2000), pueden ser analizadas en al menos dos niveles: en primer lugar, preguntando por qué un individuo muestra ciertos comportamientos; en segundo lugar, preguntando cómo se llevan a cabo dichos comportamientos. La explicación de la conducta en





términos de los mecanismos motivacionales que abordan el por qué se refiere a la causa última, mientras que la explicación en términos del cómo se refiere a la causa inmediata.

En un sentido similar, Deckers (2001) plantea que para estudiar la motivación es necesario considerar los cambios en los estados internos y en la conducta observable de los individuos. Esta variabilidad se refiere a tres aspectos o posibilidades: primero, tener en cuenta los cambios en las circunstancias, es decir, las variaciones momentáneas y situacionales en un individuo específico que nos permiten comprender hasta qué punto un objetivo atrae a ese individuo; segundo, considerar los cambios entre diferentes individuos de la misma especie, es decir, la variación interindividual intraespecífica que nos permite identificar las diferencias individuales; y tercero, considerar los cambios entre individuos de especies diferentes, lo cual nos permite identificar posibles patrones de comportamiento específicos de cada especie.

Palmero et al (2011) explican que las fuentes de la motivación se refieren al origen de los estímulos que activan la conducta de un individuo. Estas fuentes varían a lo largo de dos ejes: el interno-externo y el psicológico-neurofisiológico. En términos generales, pueden clasificarse en fuentes internas, relacionadas con procesos individuales como impulsos, necesidades y estados emocionales, y fuentes ambientales, vinculadas con los estímulos del entorno.

En otras palabras, el esquema permite separar los determinantes personales de la motivación de los ambientales, preci-

sando cómo cada uno contribuye al inicio, mantenimiento o cambio de la conducta en distintos contextos laborales.

Algunos estímulos del entorno pueden provocar una respuesta involuntaria en un individuo, y se observa que la intensidad de la respuesta es proporcional a la intensidad del estímulo. En estos casos, la medida en que un individuo se activa representa la medida en que se siente motivado (Deckers, 2001). La conducta involuntaria muestra una relación uniforme con los estímulos externos. Por otro lado, en lo que respecta a la conducta voluntaria, puede ocurrir de manera inmediata después de la aparición de un estímulo externo o ambiental, o, por el contrario, puede ocurrir después de un cierto período, que puede ser más o menos prolongado.

También es posible que la conducta motivada en un individuo surja como respuesta a estímulos internos con una carga psicológica significativa, como los impulsos, las necesidades o los deseos. En este proceso, las influencias del entorno pueden moldear progresivamente el repertorio de estímulos que activan dicha conducta. Entre estos estímulos internos, las variables neurofisiológicas y biológicas juegan un papel relevante, ya que su alteración puede desencadenar respuestas motivadas. Por ejemplo, la disminución de una variable esencial para el equilibrio del organismo suele generar una señal –frecuentemente percibida como malestar– que impulsa al individuo a actuar con el fin de restaurar ese equilibrio. Así, la conducta motivada se orienta a aliviar la incomodidad y recuperar el nivel funcional adecuado.



En cuanto a las fuentes internas, Palmero et al (2011) indican que se menciona la historia genética, la historia personal y las variables psicológicas. La historia genética se refiere a los efectos que el proceso de evolución ha tenido en la especie humana. La selección natural puede haber favorecido la existencia y perpetuación de ciertos motivos básicos que están estrechamente relacionados con la supervivencia, como la conducta de evitar o alejarse de ciertos animales, como las serpientes. Del mismo modo, ocurre lo contrario con otras manifestaciones, como la sonrisa.

Por otro lado, para lograr que estos factores entren en movimiento dentro de las empresas, es importante considerar lo que autores como Zepeda (2016) refieren al mencionar que motivar implica generar

un cambio de actitud o comportamiento hacia algo diferente. La motivación posee un componente emocional significativo, al punto de que resulta difícil imaginar a una persona altamente motivada para emprender algo sin experimentar cierto grado de entusiasmo. Asimismo, se relaciona con la forma en que administramos nuestra energía interna y, por tanto, con nuestra capacidad —ya sea consciente o no— de decidir hacia dónde orientar nuestra vitalidad. Además, mantiene una estrecha conexión con nuestros valores, prejuicios, percepciones y nivel de autoestima.

De esta manera, se considera que la motivación está estrechamente vinculada tanto a la supervivencia como al crecimiento personal. Este crecimiento puede entenderse como un incremento signifi-



cativo en la probabilidad de que un individuo alcance sus objetivos, incluyendo —por supuesto— la supervivencia no solo en términos biológicos, sino también en su dimensión social.

Por lo tanto, la motivación es un proceso adaptativo en el que es fundamental tener en cuenta la presencia de diversos componentes. Además, al ser un proceso, la motivación implica dinamismo. Se trata de un dinamismo funcional cuyo propósito es aumentar la probabilidad de que el organismo se adapte a las cambiantes condiciones del entorno.

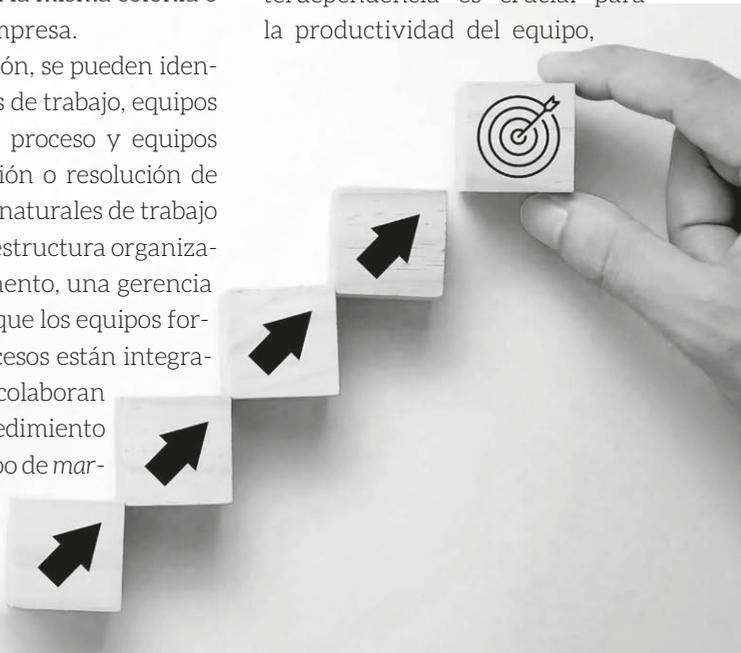
Por último, es importante definir a los equipos de alto rendimiento. Zepeda (2016) plantea que hay una diferencia entre un grupo de personas y un equipo. Las personas pueden agruparse en situaciones como viajar juntas en un medio de transporte colectivo, vivir en la misma colonia o trabajar en la misma empresa.

En una organización, se pueden identificar equipos naturales de trabajo, equipos de participantes en un proceso y equipos especiales de planificación o resolución de problemas. Los equipos naturales de trabajo se definen dentro de la estructura organizativa, como un departamento, una gerencia o una planta. Mientras que los equipos formados con base en procesos están integrados por personas que colaboran para ejecutar un procedimiento específico, como el equipo de *marketing* de un producto, donde participan personas de áreas como investigación y desarrollo,

programación de la producción, mercadotecnia, investigación de mercados, ventas, capacitación, entre otros. Los equipos de planificación o resolución de problemas se crean para abordar una situación específica, como el ausentismo laboral, los desperdicios en una línea de producción o la reducción de costos en toda la organización.

La proximidad física no delimita un equipo de trabajo, ya que en muchas organizaciones hay personas que trabajan uno al lado del otro sin compartir el mismo objetivo. En contraste, un representante de ventas que trabaja en un territorio lejano de la oficina central forma parte del mismo equipo que su jefe, ya que ambos persiguen las mismas metas y propósitos.

En un equipo de trabajo, cada miembro reconoce que depende de los demás, al igual que ellos dependen de él. Esta interdependencia es crucial para la productividad del equipo,





aunque no todos los resultados dependen por igual de la habilidad de los miembros para coordinarse y trabajar juntos. Por esta razón, si uno o varios miembros no aportan los conocimientos y habilidades necesarios, la productividad del equipo se ve afectada, lo que puede impedir el logro de los objetivos propuestos. La interdependencia de los miembros de un equipo a menudo se convierte en un desafío tanto para los líderes como para los propios miembros.

Por lo tanto, un equipo de alto rendimiento es un grupo que trabaja de manera coordinada y colaborativa para alcanzar objetivos comunes, superando las expectativas habituales a través de la integración efectiva de habilidades individuales y colectivas. Su esencia radica en la sinergia, la confianza mutua y un compromiso con la honestidad, lo que permite un desempeño excepcional y sostenido.



Metodología

Dado que este trabajo busca ampliar las perspectivas planteadas por la teoría, se considera pertinente abordarlo desde el paradigma pragmático, el cual surge como una alternativa a los enfoques tradicionales, con el propósito de transformar la realidad social mediante una investigación colaborativa y participativa, apoyada en enfoques y diseños mixtos.

Hernández Sampieri (2014, p. 532) menciona que “la meta de la investigación mixta es utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales”. En el caso de este trabajo se propone un alcance explicativo el cual opta por el desarrollo del método mixto exploratorio secuencial (Dexplos) el cual define una investigación partiendo por lo cuantitativo como primer análisis y después por lo cualitativo con la intención de complementar las inferencias estadísticas (Forni y De Grande, 2019).

Con respecto a la definición de la muestra se articula de la siguiente manera: para la parte cuantitativa, se implementó un enfoque de censo, incorporando a los 21 empleados que conforman la población total de equipos de alto rendimiento y que poseen una antigüedad de entre 15 y 25 años. Mientras que para la parte cualitativa se desarrolló un muestreo por conve-



niencia según los resultados estadísticos con el propósito de asegurar la máxima representatividad y variedad de la muestra sin considerar al total de los sujetos.

Sobre los instrumentos, se utilizó una batería de pruebas psicométricas para medir las funciones ejecutivas y los niveles de motivación de los empleados. Las primeras se midieron a partir del WCST (*Wisconsin Card Sorting Test*). Este instrumento es utilizado para medir la

flexibilidad cognitiva, la capacidad de abstracción y el manejo de estrategias cognitivas en respuesta a cambios en el entorno.

Para la evaluación de la motivación se utilizó el Cuestionario MbM (*Managing by Motivation*), el cual es un instrumento probado basado en las teorías clásicas de motivación de Maslow y Herzberg, que identifica los factores motivadores en términos de las necesidades de seguridad, sociales, de autoestima y de autorrealización de un individuo.

Finalmente, el proceso de recolección de datos cualitativos se llevó a cabo mediante sesiones virtuales. En este espacio se aplicaron entrevistas semiestructuradas, diseñadas para profundizar en la comprensión de cómo los empleados perciben e interactúan con las funciones ejecutivas y la motivación en su entorno laboral.

Para el procesamiento de los datos se emplearon dos programas especializados.

En primer lugar, se utilizó IBM SPSS para realizar análisis estadísticos bivariados; posteriormente, se recurrió al software ATLAS.ti 9 para el tratamiento y la codificación del material cualitativo.

Análisis Cuantitativo.

Correlación Bivariada de WCST y MbM

La correlación en estadística es una medida que describe la relación entre dos o más variables. En este caso, cómo se afectan el desarrollo de funciones ejecutivas en la motivación de los participantes. Este nivel busca responder a la pregunta sobre cómo se relacionan las funciones ejecutivas con la motivación de los equipos de alto rendimiento de una empresa del sector energético. Así, con las magnitudes numéricas de coeficiente de r^2 se entiende la naturaleza que siguen las variables cuando las relacionamos en la misma problemática.

Tabla 1

Matriz de Correlaciones entre las variables de la prueba WCST y MbM.

		WCST			
MbM	#Var	01	02	03	04
	05	-.73	-.72	-.69	.78
	06	-.54	-.53	-.51	.64
	07	-.63	.78	-.52	.78
	08	-.57	-.62	-.51	.70

Nota. La capacidad predictiva porcentual de los coeficientes de correlación se encuentra en el nivel de significación al 5% con dos grados de libertad; el resultado fue de 0.43 para un N de 21, según lo resaltado por Wayne (1991).

Todos los resultados en esta parte del proceso obtuvieron una clasificación alta por lo que su índice de significancia demuestra la consolidación de los datos, pues manifiestan un grado de efectividad conforme se acerquen al 1.0 absoluto ya sea positivo o negativo. (Wayne, 1991)

Se encontraron dos resultados a destacar. El primero fue el de la flexibilidad cognitiva, pues se encontró que el coeficiente de correlación más elevado fue con la motivación que surge de la autoestima ($r^2=.78$), lo cual quiere decir que a medida que aumenta la capacidad de cambio de pensamiento, aumenta la motivación relacionada con el autoconcepto de cada trabajador. Por lo que se demuestra que para satisfacer una necesidad de seguridad no basta con un crecimiento económico, sino con la capacidad de adaptabilidad del individuo hacia el objetivo de transformar su espacio laboral en un ambiente seguro.

Por otro lado, la función ejecutiva que mostró la correlación más sólida con todas las variables relacionadas con la motivación fue el control inhibitorio, específicamente en lo que respecta a la capacidad de suprimir respuestas automáticas. Esto sugiere que el fortalecimiento de esta función puede influir positivamente en el aumento de la motivación en sus distintas dimensiones, al tratarse del único indicador que evidenció una asociación significativa y consistente en todo el análisis.

Si se aumenta la capacidad de planificación estratégica, aumenta la sensación de seguridad ($r^2=.78$), al igual que el sostenimiento de las dinámicas sociales ($r^2=.64$), esto último repercute en el desarrollo de la



autoestima ($r^2=.78$) como resultado individual y en su conjunto satisface el deseo de autorrealización ($r^2=.70$). Por tanto, el desarrollo de esta función es la clave para mejorar los resultados, tanto en la motivación como en el desempeño de los equipos de alto rendimiento. Una futura intervención o una estandarización de los perfiles debe priorizar esta capacidad en los integrantes.

No obstante, las otras dos funciones ejecutivas que obtuvieron una correlación negativa advierten de la importancia de replicar este estudio con una cantidad mayor de población, pues sus valores fueron significativos como conjunto por lo que una investigación con mayor recurso puede potencializar estos valores y aportar nuevas perspectivas sobre el control cognitivo y sus estrategias en la motivación.

Finalmente, es importante recordar que la correlación no significa causalidad, pues en un sistema complejo es necesario considerar el contexto que rodea a la manifestación de estos resultados. Por ende, las inferencias cuantitativas son el respaldo de las observaciones cualitativas que se realizan en el segundo momento del análisis. Mismas que deberán responder al resto de los objetivos y preguntas, centrando su atención en las funciones ejecutivas que ya se comprobaron que repercuten en la motivación.

Análisis Cualitativo de Contenido. Entrevistas a Informantes

El análisis de contenido es una técnica de investigación utilizada en las ciencias sociales para analizar e interpretar el contenido de textos. Su objetivo principal es

identificar patrones, tendencias y el significado profundo de los datos. Este tipo de estudio pertenece al enfoque cualitativo de este proyecto y se desarrolló a partir de las respuestas captadas en las entrevistas a informantes.

Tabla 2
Representatividad
de la muestra cualitativa

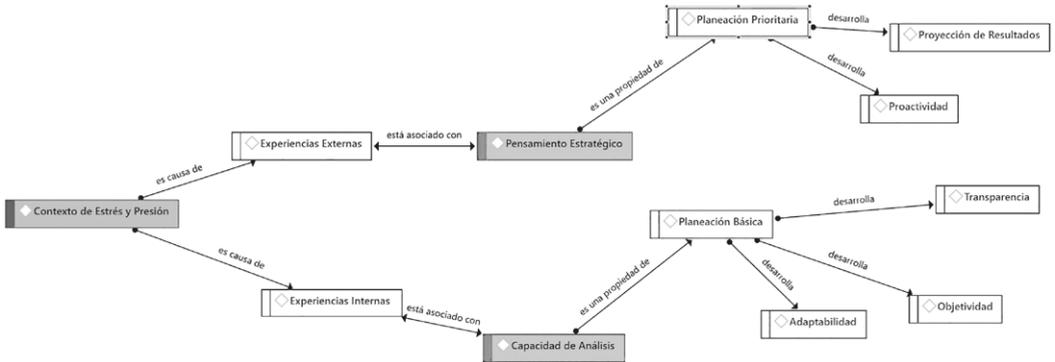
Sujeto	WCST	MbM
15	Desempeño moderado	Baja
06	Desempeño alto	Alta
21	Desempeño moderado	Alta
13	Desempeño alto	Moderada
17	Desempeño moderado	Baja
02	Desempeño moderado	Alta

La muestra fue seleccionada por su capacidad de brindar explicaciones al problema de investigación a partir de un muestreo no probabilístico diseñado por el investigador cuya guía fueron los resultados estadísticos del informe cuantitativo.

Las experiencias con las funciones ejecutivas se repiten en todos los testimonios. Se encontraron 12 códigos relacionados con esta variable y su lógica de exposición indica que el trabajo en un equipo de alto rendimiento se caracteriza por desarrollarse en un contexto de estrés y presión, del cual derivan experiencias que los participantes dividen en externas e internas.

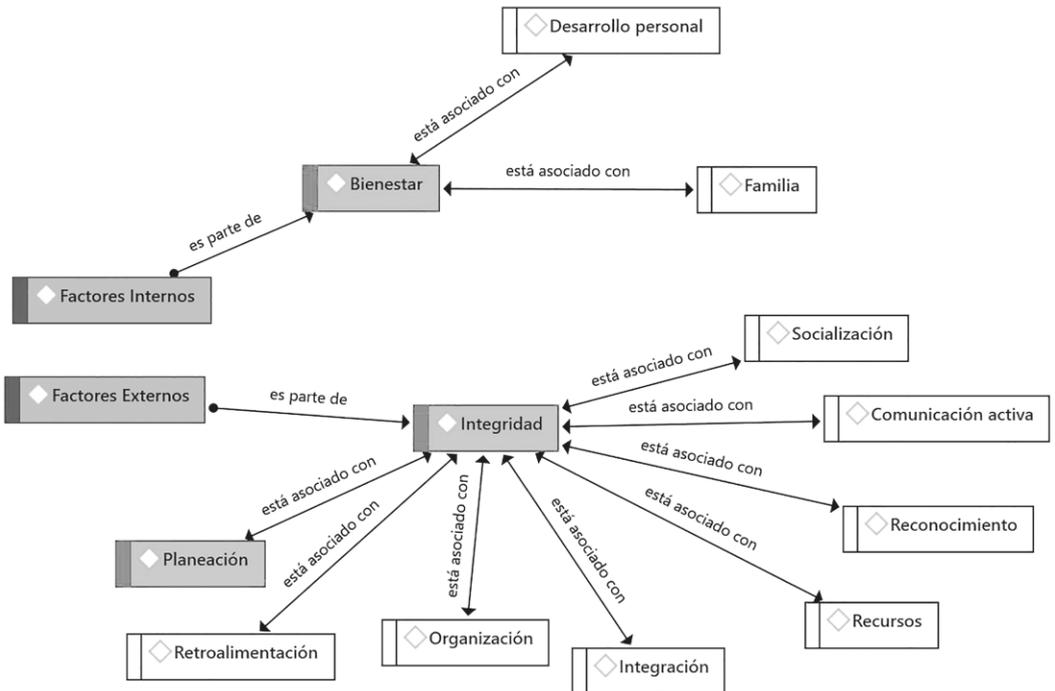
Las primeras se refieren a las situaciones experimentadas por otras personas que suelen ser compartidas con autoridades y supervisores. Dichas experiencias están aso-

Figura 1
Experiencias con las Funciones Ejecutivas



Elaboración propia con ATLAS.ti 9

Figura 2
Percepción de la motivación



Elaboración propia con ATLAS.ti 9



ciadas con la planificación estratégica que determina prioridades para desarrollar resultados y cumplimiento de objetivos a mediano plazo. Una forma de diferenciar este tipo de función es a través de la proactividad.

Por otro lado, las experiencias internas son aquellas filtradas por la subjetividad. Gracias a ellas, es posible relacionar el tiempo de trabajo en la misma posición con la capacidad de análisis. Un punto en común en todas las entrevistas fue la planeación básica como una estrategia obligatoria que les permite a los miembros del equipo resolver las tareas y actividades diarias.

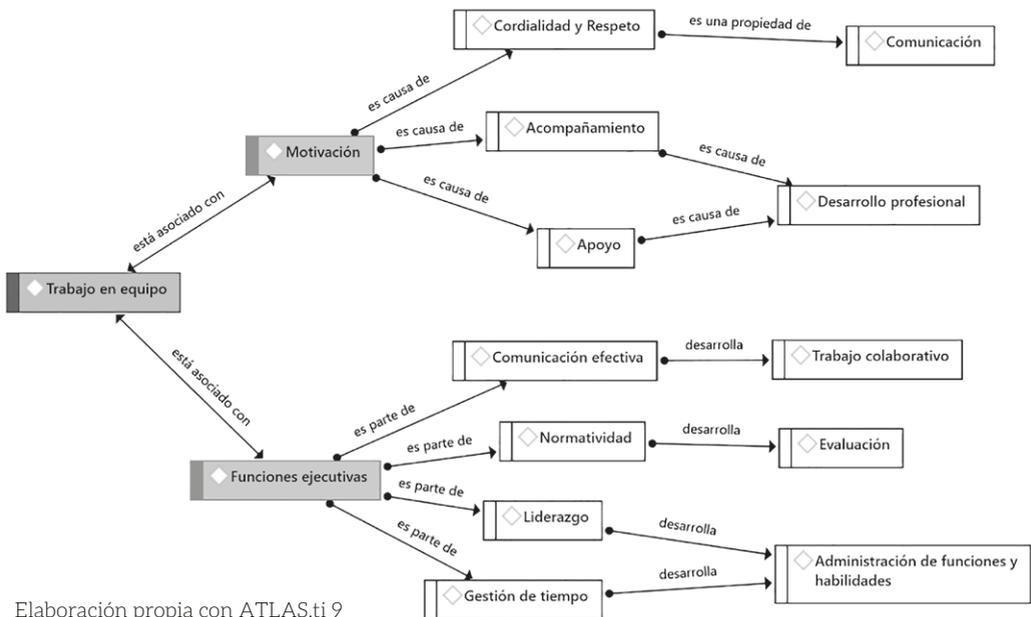
En cuanto a la percepción de la motivación, también se dividieron en dos tipos de factores que afectan esta variable. El bienestar, el desarrollo profesional y la integridad de la familia son parte de los in-

ternos. Mientras que los externos se desglosan en los códigos relacionados con la convivencia y la interacción entre miembros del equipo. Los señalados por los participantes son: planeación, retroalimentación, organización, integración, socialización, recursos, comunicación y reconocimiento.

Por lo tanto, es favorable centrar la atención en los factores externos pues responden a elementos que pueden ser trabajados con la intención de contribuir a la motivación de los empleados. De tal forma que la integridad, como elemento de motivación, está relacionada con la función ejecutiva de la planificación que ayuda a controlar los imprevistos, pero sin la socialización del trabajo en equipo no funcionaría.

La última variable cualitativa fue: reflexión de trabajo en equipo. Desde la pers-

Figura 3
Reflexión del trabajo en equipo



Elaboración propia con ATLAS.ti 9

pectiva de los entrevistados, el trabajo en equipo está asociado con la motivación y es un catalizador de funciones ejecutivas. Por un lado, es causa del trato cordial, el apoyo y el acompañamiento. Además de que potencia el desarrollo profesional y es parte de los resultados de una buena comunicación.

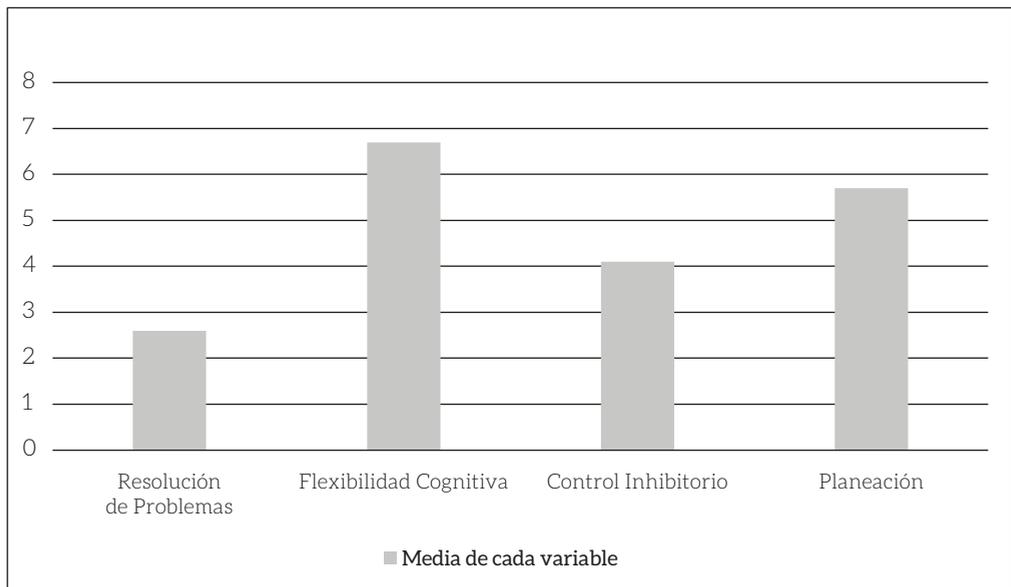
Por el otro, al trabajar en equipo se ponen en práctica la comunicación efectiva, el cumplimiento de la normatividad, el liderazgo y la gestión de tiempo se vuelven funciones clave para el alto rendimiento en tareas que requieren evaluación, trabajo colaborativo y administración de funciones y habilidades del personal. Así que este elemento es uno de los más importantes para entender el problema de estudio pues está presente en el discurso del 100% de la muestra y se manifestó en más de 15 códigos.

Resultados

La integración de los resultados cuantitativos y cualitativos permite contrastar y complementar los hallazgos, proporcionando una interpretación más precisa de la relación entre las variables analizadas. Asimismo, este enfoque facilita la contextualización de los resultados en función de estudios previos y las definiciones de variables, lo que contribuye a una discusión más sólida y fundamentada.

Primero, es importante señalar que se identificaron dos funciones ejecutivas relacionadas con la motivación de los equipos de alto rendimiento, pues fueron las que obtuvieron mayor significancia estadística. Los resultados permitieron establecer una relación entre determina-

Figura 4
Media de los resultados de las funciones ejecutivas en el test de WSCT





das funciones ejecutivas y los niveles de motivación dentro de estos equipos, proporcionando evidencia empírica sobre los procesos cognitivos que influyen en el desempeño organizacional.

Dichas funciones son la capacidad de planificación estratégica, así como la flexibilidad cognitiva. Ambas presentan el valor más elevado de desviación estándar respecto a la media de la distribución por lo que se infiere que su presencia es lo suficientemente representativa como para generar un efecto en las variables que miden la motivación. Incluso dentro del análisis cualitativo, los participantes mencionan con frecuencia este tipo de habilidades como necesarias para garantizar el éxito en su trabajo.

Por ejemplo, la capacidad de conceptualización es referida como la capacidad de crear, entender y manipular la información que respalda la toma de decisiones. En algunos casos implica el manejo de conceptos complejos como el análisis de mercado, estudios políticos y tendencias globales.

Para los informantes, miembros de un equipo de alto rendimiento, esta función desempeña un papel determinante en el desempeño de sus labores, ya que influye directamente en la planificación estratégica. Estos procesos no solo les permiten alcanzar mejores resultados, sino que también fomentan la proactividad en la ejecución de sus tareas.

Esta dinámica impacta significativamente la motivación, dado que un mejor rendimiento basado en la estrategia fortalece la cohesión y la calidad del trabajo en equipo. Al compartir, organizar y retroa-

limentar sus experiencias, los miembros optimizan la ejecución de sus funciones, lo que a su vez incrementa sus oportunidades de reconocimiento y recompensa.

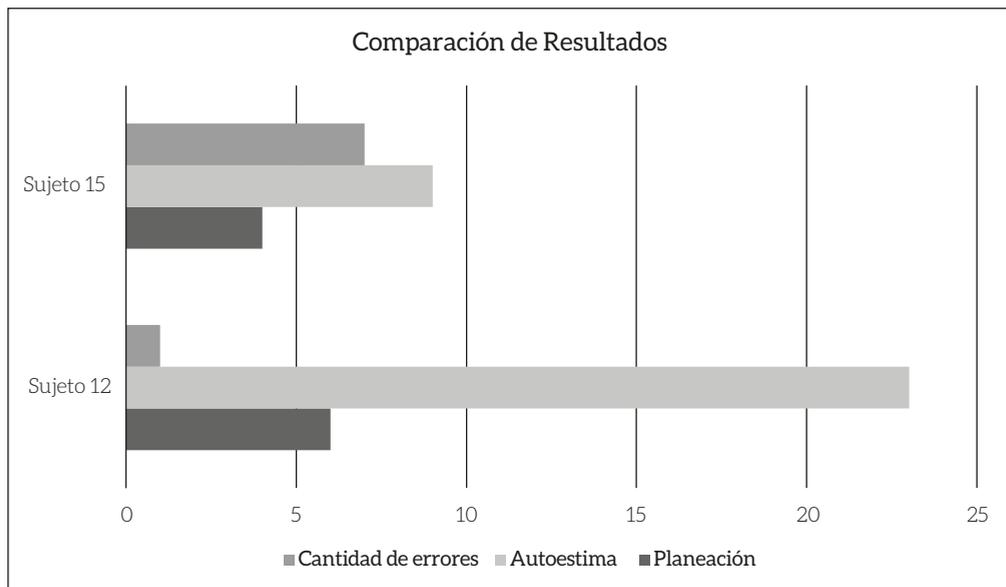
La flexibilidad cognitiva tiene dos vías según los discursos analizados. El primer tipo se da en el desarrollo personal, pues el cambio de equipo, de posición o categoría es muy frecuente. Gracias a la adaptación se facilita el proceso y se impulsan nuevas estrategias que derivan en la generación de aprendizajes, capacitación y desarrollo de habilidades. La segunda acepción está presente en la planeación básica, pues gracias a este tipo de gestión los equipos de alto rendimiento son conscientes de sus ocupaciones y cuando surge algún imprevisto son capaces de moldear sus actividades minimizando los riesgos. Así que esta característica es un elemento primordial en los niveles más altos de una organización, por lo que su presencia es una consecuencia natural del contexto de estrés y presión.

Bajo la perspectiva teórica, estos hallazgos se suscriben a la idea de que un mayor desarrollo de las funciones ejecutivas se traduce en una mejor capacidad de pensamiento reflexivo, control de impulsos, planificación y logro de metas, así como una mayor tolerancia a la frustración.

No obstante, las dos funciones ejecutivas mencionadas tienen una correlación significativa importante. La capacidad de planificación y la flexibilidad cognitiva depende de las experiencias internas o externas, por lo que gracias a su implementación se incrementan los resultados en la motivación del equipo a partir de la atención a su necesidad de autoestima.

Figura 5

Comparación de la Planeación, Flexibilidad Cognitiva y Autoestima entre el sujeto 12 y 15



Para muestra de ello, se ejemplifica la relación entre las dos funciones ejecutivas con la autoestima en dos sujetos que se encuentran en los extremos de la escala. El sujeto 12 obtuvo resultados favorables en la prueba de planeación y un solo error en la que medía su flexibilidad cognitiva, por lo que obtuvo el resultado más alto en la variable de autoestima de la segunda prueba. Caso contrario al sujeto 15, en quien se observa una diferencia notable en todos los rubros. Por lo tanto, sus bajos niveles de autoestima se conectan con la cantidad de errores que demuestran su poca flexibilidad cognitiva y resultados deficientes en su planeación.

Esto último sostiene los argumentos de Palomero et.al (2011), ya que más allá del estímulo se encuentran la evaluación y la valoración. Cada vez que se detecta un estímulo o una necesidad, el individuo debe

decidir qué hacer. Durante este proceso de toma de decisiones, y elección del objetivo que se convertirá en meta, se produce una actividad cognitiva que implica evaluar las posibilidades de lograr un objetivo y valorar las connotaciones que dicho objetivo tiene para el individuo. Incluyendo los riesgos de no cumplirlo.

Al interior de la muestra existen un par de ejemplos destacables sobre este punto. El sujeto 06 demostró un desempeño alto en la prueba WCST, pues obtuvo una de las mayores cantidades de respuesta correctas. Gracias a un buen control inhibitorio y a su flexibilidad cognitiva incrementa la calidad en su planificación estratégica, lo cual es posible apreciar en sus respuestas durante la entrevista. Dicho participante, diseña su planificación con base en los proyectos que se le presentan.



Divide sus niveles de preparación en básica y estratégica, con la intención de aprovechar todas las habilidades disponibles para el cumplimiento de una tarea. Esta organización le permite mantenerse motivado, ya que todos los días realiza una actividad que, al final, contribuye al producto final. Gracias a su capacidad estratégica, discierne entre los factores de motivación y gestiona los externos considerando a su equipo de trabajo. Un esfuerzo que ha venido desarrollando durante más de veinte años en la organización.

Caso contrario al sujeto 21, quien logró un desempeño moderado en la prueba de sus funciones ejecutivas, siendo la eficiencia conceptual su mayor debilidad. En este ejemplo de la muestra se observa como la falta de flexibilidad es un factor determinante en su planeación, por lo que su labor se centra en la toma de decisiones oportunas a la situación que se presente y no estratégicamente.

En su discurso, el sujeto 21 menciona que la planificación es desarrollada a partir de un software y la mayoría de la comunicación entre su equipo es digital. Este último factor fue uno de los conceptos más señalados por el participante en busca de una mejora. Si bien su nivel en la MbM fue alto, su principal necesidad descansa en la seguridad que le otorga este tipo de roles en la empresa y no por una búsqueda constante de autorrealización. Es importante mencionar que a diferencia del sujeto 6, este participante lleva dos años como miembro de alto rendimiento.

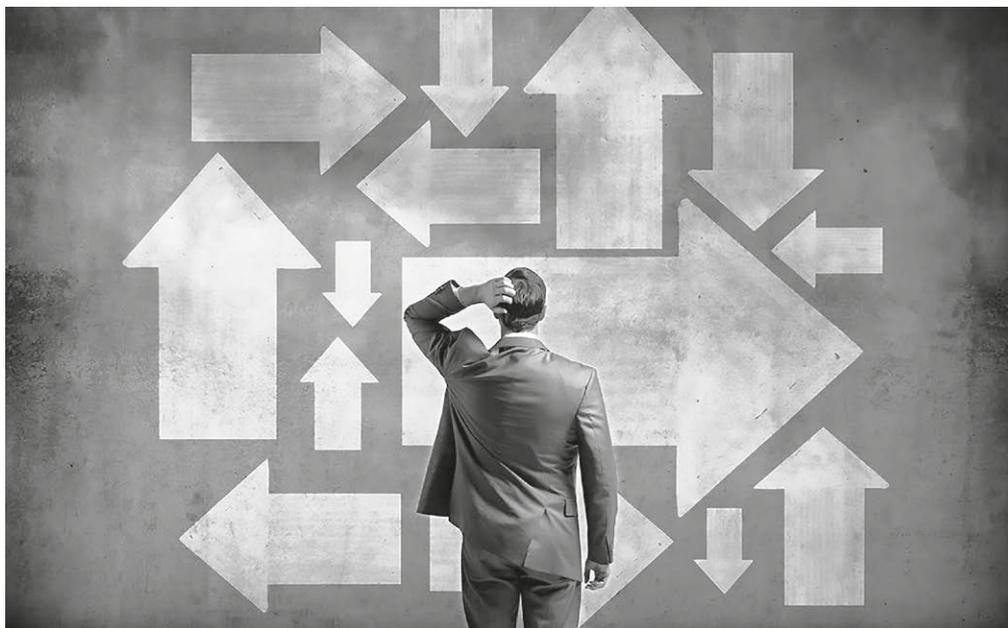
En el análisis de las experiencias subjetivas vinculadas a la relación entre las

funciones ejecutivas y la motivación en el personal de equipos de alto rendimiento, se estableció un sistema de reflexiones continuas a partir de las respuestas obtenidas en entrevistas estructuradas. Del discurso de los informantes se infiere que la permanencia prolongada en una misma organización favorece el uso y refinamiento de ciertas funciones ejecutivas, ya que la experiencia acumulada permite aplicar con mayor eficacia habilidades como la planificación, la toma de decisiones o el control inhibitorio en contextos complejos del entorno laboral.

En el caso de los equipos de alto rendimiento, esta cualidad resulta recurrente, ya que la dinámica laboral en ese nivel exige una trayectoria significativa dentro de los procesos de la empresa. No obstante, al igual que ocurre con la motivación, este elemento no depende exclusivamente de factores individuales.

Algunos participantes refieren el impacto que ha tenido la comunicación de experiencias de otras personas en los alcances de su trabajo. Por lo tanto, esta investigación demuestra que las experiencias subjetivas presentes en la relación entre las funciones ejecutivas y la motivación se dividen en dos tipos: externas e internas. Según esta clasificación se toman en cuenta unas funciones ejecutivas y algunas necesidades de motivación.

Las experiencias externas están asociadas a la planificación estratégica pues la guía de los miembros con más años en la empresa puede formular una planeación más compleja y con más durabilidad. Además, al involucrar una socialización



de los procesos en el trabajo se fomenta la integración, comunicación y reconocimiento al interior del equipo por lo que las necesidades de motivación como la social y de autorrealización son cubiertas en este ejercicio multidisciplinar.

Por ejemplo, el sujeto 02 obtuvo uno de los niveles generales más alto en la prueba MbM destacando en las áreas sociales y la de autorrealización, pues en su discurso destaca el trabajo en equipo como parte del desarrollo profesional. Conjuntamente, sus funciones ejecutivas con mejor puntaje fueron la flexibilidad cognitiva y el uso eficiente de estrategias cognitivas.

Por otro lado, el sujeto 15 obtuvo lo más bajo en las puntuaciones del MbM, destacando por su deficiencia en los parámetros que miden la motivación social y de autoestima. En sus respuestas durante la entrevista, evidencia una dinámica de

trabajo en equipo deficiente, pues señala esta falta de comunicación y colaboración como un elemento determinante en su motivación laboral. Durante la prueba de funciones ejecutivas obtuvo un mayor número de errores, lo cual se traduce a una rigidez cognitiva que no le permite cambiar de estrategia y un bajo nivel de conceptualización. Esto sugiere que la ausencia de experiencias externas actúa como un limitante en la práctica de las funciones ejecutivas que potencian la motivación en los miembros de los equipos de alto rendimiento.

En cuanto a la segunda categoría, las experiencias internas son más individuales y es difícil establecer una generalidad más allá del bienestar que involucra la seguridad personal y el familiar, gracias a los recursos y recompensas que estas organizaciones garantizan a sus trabajadores.



Tras el análisis de contenido, se identificó que los participantes asocian este tipo de experiencias con la capacidad de análisis y la eficiencia conceptual. Un buen nivel de comprensión sobre su trabajo les permite prepararse mejor y mantenerse motivados en el desempeño de sus funciones.

Una muestra de ello es el sujeto 13, quien obtuvo un desempeño alto en la prueba WCST y una motivación moderada en la MbM. Sus áreas destacadas fueron la capacidad de conceptualización en la primera, y la seguridad en la segunda. Esto sugiere que el dominio teórico de su labor le proporciona una sensación de bienestar que impacta positivamente tanto en su vida personal como profesional, ayudándole a sostener un nivel estable de motivación.

No obstante, es importante señalar que las funciones ejecutivas pueden entrenarse de manera complementaria. Habilidades como la planificación y la flexibilidad cognitiva, si bien distintas de la

conceptualización, pueden potenciarse a través de procesos de desarrollo personal, especialmente cuando se vinculan con la autoestima y la percepción de autoeficacia.

Otro ejemplo es el del sujeto 17, quien obtuvo resultados similares a los del sujeto 13, tanto en las pruebas de funciones ejecutivas como en las de motivación. En su discurso, destaca la importancia de fortalecer la capacidad de análisis en todos los miembros del equipo, ya que esto favorece la comunicación y, con ella, la socialización del trabajo. Según su perspectiva, esta dinámica impulsa una planificación más robusta y eficaz.

En este proceso, elementos como el liderazgo, la normatividad, la comunicación efectiva y la gestión del tiempo emergen como subcomponentes clave en el desarrollo de las funciones ejecutivas. Estos aspectos, además, pueden perfeccionarse con el tiempo y a través de la convergencia entre experiencias individuales y colectivas. Este hallazgo se alinea con lo planteado



por Zepeda (2016), quien distingue entre un grupo de personas y un equipo. Mientras que las personas pueden agruparse circunstancialmente, un equipo se forma a partir de un objetivo común compartido por sus integrantes.

La interdependencia entre los miembros se materializa en la interacción constante dentro de un contexto compartido, donde se movilizan habilidades y motivaciones que permiten ejecutar tareas siguiendo normas comunes. Lo más destacable es que se refuerza la idea de que cada integrante aporta conocimientos y capacidades que fortalecen al colectivo, en contraste con visiones más individualistas del desempeño profesional.

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación evidencian que las funciones ejecutivas más directamente relacionadas con la motivación en equipos de alto rendimiento son la planificación estratégica y la flexibilidad cognitiva. A través del análisis estadístico se determinó su presencia en la actividad profesional de los participantes, mientras que las entrevistas cualitativas permitieron profundizar en las experiencias que subyacen a la formación y expresión de dichas habilidades.

Se identificaron factores tanto internos como externos que influyen en los distintos niveles de necesidad motivacional de los trabajadores. En particular, la planificación estratégica se ve fortalecida por la socialización dentro del equipo, ya que las experiencias compartidas permiten

mejorar los procesos de planeación y proyección de resultados.

Por su parte, la flexibilidad cognitiva fue asociada por los informantes con la capacitación continua y con una comunicación fluida a lo largo de la jerarquía organizacional. Esto sugiere que el ejercicio activo de esta función se ve potenciado por entornos laborales que fomentan el aprendizaje y el intercambio constante.

Desde esta perspectiva, la relación entre funciones ejecutivas y motivación no se limita a lo individual, sino que se manifiesta en la práctica colaborativa y en la experiencia interpersonal. Así, promover ambientes laborales donde prevalezca la cordialidad y el intercambio social puede reforzar de forma inmediata habilidades como la planificación estratégica. Asimismo, el acceso a oportunidades de capacitación contribuye al desarrollo de la flexibilidad cognitiva, facilitando la adaptación al cambio sin que ello implique una pérdida en la efectividad organizacional.

Estos resultados abren la posibilidad de diseñar intervenciones dirigidas a fortalecer otras funciones ejecutivas con el propósito de elevar la motivación individual y colectiva, y de esta forma, enfatizar el valor social y humano dentro de las organizaciones.

En resumen, la motivación en los equipos de trabajo es un factor esencial para la productividad y el éxito organizacional. Aunque esta afirmación es ampliamente aceptada, en la práctica son pocas las estrategias que abordan la motivación desde una perspectiva cognitiva o estructural. Predominan enfoques centrados en



aspectos actitudinales o sistemas de recompensas limitados.

Como aportación, este estudio sugiere que el fortalecimiento de funciones ejecutivas específicas —como la planificación estratégica y la flexibilidad cognitiva— puede ofrecer una vía complementaria para comprender y mejorar la motivación organizacional, al facilitar procesos clave como el establecimiento de metas, la adaptación al cambio y la proyección efectiva de resultados.

Referencias

- Anderson, P. J. (2002). Assessment and Development of Executive Function (EF) During Childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82.
- Ardila, A., y Ostrosky, F. O. (2008). Desarrollo histórico de las funciones ejecutivas. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 1-21.
- Deckers, L. (2001): *Motivation. Biological, Psychological, and Environmental*. Allyn and Bacon, Boston.
- Forni, P y De Grande, P. (2019). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología*, 82 (1), 159-189.
- García Molina, A. (2018). *Evaluación neuropsicológica de las funciones ejecutivas*. Editorial Síntesis.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Luria, A. R. (1969). Frontal lobe syndromes. En P. J. Vinken, y G. W. Bruyn (Eds.), *Handbook of clinical neurology* (Vol. 2, pp. 725-757). North Holland.
- Luria, A. R. (1980). *Higher Cortical Functions in Man*. Basic Books.
- Mitchell, R. L. C., y Phillips, L. H. (2007). The psychological, neurochemical and functional neuroanatomical mediators of the effects of positive and negative mood on executive functions. *Neuropsychologia*, 45(4), 617-629.
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., Carpi, A., y Gorayeb, R. (2011). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. UNE.
- Rojas-Barahona, C. (Ed.). (2017). *Funciones ejecutivas y Educación: Comprendiendo habilidades clave para el aprendizaje*. Ediciones UC.
- Santa-Cruz, C., y Rosas, R. (2017). Mapping of Executive Functions. *Estudios de Psicología*, 38(2), 284-310.
- Siegel, S. (1995). *Estadística no paramétrica aplicada a ciencias de la conducta*. Editorial Trillas.
- Wong, R. (2000): *Motivation. A Biobehavioural Approach*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Wayne, D. (1991). *Bioestadística. Bases para el análisis de las ciencias de la salud*. Limusa.
- Zepeda, F. (2016). *Psicología organizacional*. Pearson Educación.

Impacto de la afectividad en el desarrollo a largo plazo en Niños con Autismo: Evidencia y Orientación Práctica

Aurora Nayeli Magallanes Calleros¹

Resumen

El estudio examina la influencia de la afectividad en el desarrollo integral de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), enfatizando su impacto en la comunicación, la interacción social y la regulación emocional. Mediante una metodología cualitativa de enfoque fenomenológico, se analizan experiencias familiares, educativas y emocionales para demostrar que la afectividad constituye un eje decisivo del bienestar infantil. Los resultados evidencian mejoras significativas en las habilidades comunicativas, la reducción de conductas disruptivas y un fortalecimiento de los vínculos familiares. El artículo ofrece al lector una comprensión interdisciplinaria y actualizada del autismo, integrando teoría, evidencia empírica y orientación práctica para el trabajo clínico, educativo y social. Contribuye al campo al proponer estrategias de intervención temprana basadas en el vínculo afectivo como fundamento del desarrollo humano.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista; Afectividad infantil; Desarrollo socioemocional; Intervención temprana; Vínculo familiar.

Abstract

This study explores the influence of affectivity on the comprehensive development of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), emphasizing its impact on communication, social interaction, and emotional regulation. Using a qualitative phenomenological approach, it analyzes family, educational, and emotional experiences to show that affectivity is a key axis of child well-being. Findings reveal significant improvements in communicative abilities, reductions in disruptive behaviors, and strengthened family bonds. The article offers readers an interdisciplinary and updated understanding of autism, integrating theory, empirical evidence, and practical guidance for clinical, educational, and social work. It contributes to the field by proposing early intervention strategies grounded in affective bonding as a foundation for human development.

Key words: Autism Spectrum Disorder; Childhood affectivity; Socio-emotional development; Early intervention; Family bonding.

¹ La autora recibió la asesoría del Mtro. Francisco Javier Contreras García, Lic. en Desarrollo Humano (UNAG) y Maestro en Innovación Educativa (UNAG).



Introducción

El Trastorno del Espectro Autista (TEA), que abarca condiciones como el autismo, el síndrome de Asperger y el trastorno desintegrativo infantil, representa una compleja alteración del neurodesarrollo. Según la Asociación Americana de Psiquiatría (2014), sus características centrales se focalizan en la disfunción en dos ejes fundamentales: la comunicación y la interacción social, así como un patrón de intereses y actividades restringido. Este trastorno impacta diversos aspectos del desarrollo infantil, desde el lenguaje y el funcionamiento social hasta la conducta y el desarrollo cognitivo.

La Organización Mundial de la Salud (2022) estima que la incidencia del autismo a nivel global es de aproximadamente 1 por cada 100 niños. Sin embargo, es crucial señalar las variaciones sustanciales en las cifras procedentes de

diferentes estudios alrededor del mundo, y la falta de información en países de bajos y medianos ingresos.

En México las cifras y estimaciones sobre la prevalencia del autismo también presentan desafíos. Según *Autism Speaks* (2016), alrededor del 1% de la población infantil, es decir, uno de cada 115 infantes, se ve afectado por el autismo. En el estado de Jalisco, según el periódico *El Occidental* en 2019, publicación de Saavedra (2019), se estimó que uno de cada 300 infantes padece el Trastorno del Espectro Autista (TEA). En el municipio de Zacoalco de Torres, Jalisco, la falta de datos censales específicos sobre el autismo resalta la necesidad de una comprensión más profunda y detallada de la realidad local.

El objetivo de este artículo es adentrarse en la complejidad del Trastorno del Espectro Autista (TEA), enfocándose en aspectos como la comunicación, la interacción social y los patrones de intereses restringidos, que impactan en el desarrollo infantil, desde el lenguaje hasta la conducta.





Dado lo anterior, se destaca la importancia de la investigación y la concientización sobre el autismo, subrayando la necesidad de soluciones efectivas y apoyo para quienes enfrentan este complejo trastorno del neurodesarrollo. Además, se resalta la afectividad como un elemento crucial en la vida de los niños con autismo, promoviendo una comprensión profunda de la realidad local y acciones beneficiosas para aquellos afectados por el TEA.

Líneas de la Investigación: Familia, Educación y Sociedad

Este artículo amplía el horizonte de las investigaciones en las áreas de familia, educación y sociedad, al considerar la importancia central de la afectividad en la vida de los niños con autismo desde una perspectiva psicológica. Reconociendo que la afectividad constituye un componente esencial en el desarrollo integral de cualquier individuo, se indagará sobre cómo las dinámicas familiares, los procesos educativos y las representaciones sociales inciden directamente en la experiencia afectiva de

los niños con autismo, teniendo en cuenta la singularidad de sus necesidades.

El Papel Decisivo del Mundo Emocional en el Desarrollo Infantil

Los primeros momentos que experimenta un niño y muchas de las experiencias que atraviesa posteriormente están intrínsecamente vinculados a su esfera emocional y afectiva. Este sustrato emocional constituye la génesis de comportamientos complejos y conductas sofisticadas en el futuro. La interacción entre padres e hijos durante los primeros años de vida desempeña un papel esencial en la edificación de la estabilidad emocional, así como en la formación de hábitos y actitudes apropiadas para la vida.





Una característica distintiva en niños con autismo es la carencia de habilidades y competencias para la interacción social y la comunicación, lo que conduce a su aislamiento, soledad, incomunicación y falta de comprensión del entorno social. El desarrollo de estas habilidades se gesta de manera gradual, mediado por diversos procesos de aprendizaje y mecanismos. El niño utiliza estas herramientas para construir, a partir de su experiencia, una comprensión progresiva y una adaptación al mundo circundante; de ahí la trascendental importancia de este desarrollo para su futura socialización.

En palabras de Rivière (1997), citado por



Comín (2024), el dominio de las competencias sociales permite al bebé humano la adquisición de funciones críticas de humanización, como el lenguaje o las competencias de ficción, o el manejo de pautas de interacción cooperativas y competitivas como la negociación o el engaño respectivamente, por lo que es fundamental concientizar e informar a los padres de familia y a la población en general, sobre la importancia y los beneficios que tiene la afectividad en los primeros años de vida en niños con autismo, para poder prever o reducir los daños a sus hijos que se pueden agudizar si no hay una detección temprana del autismo.

Conceptualización actual del Autismo

El Trastorno del Espectro Autista (TEA), según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023), se define como una alteración del neurodesarrollo que se caracteriza principalmente por la disfunción en dos ejes fundamentales: la comunicación y la interacción social, así como por un patrón de intereses y actividades restringido y repetitivo. Además, Maseda (2013) señala que, debido a las afectaciones en el lenguaje, el funcionamiento social, la conducta y el desarrollo cognitivo, las personas con TEA experimentan dificultades significativas en la comunicación emocional, la empatía y la



comprensión de las emociones de los demás.

Miguel (2006) menciona la importancia de destacar que el autismo se manifiesta de manera heterogénea en cada individuo, y las características no son uniformes entre las personas con este trastorno. Estas diferencias están influenciadas por diversos factores, como el entorno social, las experiencias de vida y el nivel de apoyo recibido para superar las dificultades. Además, el modelo de educación tanto en el hogar como en la escuela también desempeña un papel crucial en el desarrollo y el bienestar de las personas con TEA.

Desarrollo histórico del autismo

En un inicio se consideró al autismo dentro de la etiqueta diagnóstica de las esquizofrenias infantiles. Evans (2013) menciona que el término autista (pensamiento autista) fue acuñado por Eudene Beuler en 1911 para describir un síntoma esquizofrénico, el deseo infantil de evitar una realidad insatisfactoria y reemplazarla con fantasías y alucinaciones

González (2024) comenta que en 1943 Leo Kanner realizó su descripción clásica del término autista, el cual se utilizó con la intención de describir la falta de conexión con otras personas. Esta descripción capturó los rasgos esenciales del TEA de tal manera que dichas características son hasta la actualidad consideradas como los síntomas cardinales principales en estos niños: es decir, inhabilidad desde el inicio de sus vidas para relacionarse de manera ordinaria con otras personas y situaciones; y los des-



Leo Kanner

cribió como “autosuficientes”, “como en un cascarón” y “más felices cuando se dejan solos”; así mismo, describió que su habla, cuando llegaba a desarrollarse, carecía de intención comunicativa.

Las características esenciales del TEA se han mantenido claras en los últimos años, los criterios diagnósticos han sufrido cierta evolución, en 1980 el DSM III reconoció por primera vez y propuso criterios diagnósticos para el autismo infantil, clasificándose dentro de la categoría de los trastornos generalizados del desarrollo. En el DSM III-R, se incluyeron múltiples criterios en tres ejes de afectación: social, comunicación y conducta, aunque aún el resultado no se consideró óptimo (Volkmar, 2012, citado por González, 2024).

En el DSM IV, los criterios integraron casos con diversos niveles de coeficiente intelectual y funcionamiento, además se implementan nuevas entidades diagnósticas bajo la etiqueta de los trastornos



generalizados del desarrollo, éstas incluyeron al trastorno desintegrativo infantil, el trastorno de Asperger, el trastorno generalizado del desarrollo no especificado y el trastorno de Rett. Los criterios fueron agrupados en tres categorías: social, comunicación, juego y, conductas e intereses restringidos.

En el actual DSM5, los ahora llamados trastornos del neurodesarrollo incluyen en una sola categoría a los trastornos: Autista, Asperger, desintegrativo infantil y el generalizado del desarrollo no especificado.

Clasificación del Autismo según el DSM-5: Una Exploración Detallada de los Criterios de Diagnóstico.

El autismo es un trastorno del neurodesarrollo que abarca una amplia variedad de manifestaciones clínicas, afectando principalmente la comunicación social, la interacción social y el comportamiento. La quinta edición del *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5)*, elaborado por la *American Psychiatric Association*, se ha convertido en una herramienta crucial para la clasificación y diagnóstico de trastornos mentales, incluyendo el autismo.

El DSM-5 identifica dos ejes centrales de disfunción en el Autismo, categorizados en criterios:

- **En el criterio A** se destaca la presencia de déficits persistentes en la comunicación y en la interacción social. Este criterio detalla deficiencias en la reciprocidad socioemocional, en las

conductas comunicativas no verbales y en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones.

- **El criterio B** se centra en la existencia de un patrón restringido y repetitivo de intereses o actividades. Este patrón se manifiesta a través de movimientos, uso de objetos o habla estereotipados, inflexibilidad en rutinas o patrones ritualizados de comportamiento, intereses restringidos y fijos, así como hiper o hipo reactividad a estímulos sensoriales.
- **El criterio C** destaca la importancia de que los síntomas estén presentes en las primeras fases del desarrollo, aunque pueden no manifestarse completamente hasta que las demandas sociales superen las capacidades limitadas del individuo.
- **El criterio D** establece que los síntomas deben causar un deterioro clínico significativo en áreas relevantes del funcionamiento, ya sea en el ámbito social, laboral u otras áreas de la vida cotidiana.
- **El criterio E** asegura que las alteraciones no pueden ser mejor explicadas por la presencia de discapacidad intelectual o retraso global del desarrollo, consolidando así la especificidad del diagnóstico de Autismo según el DSM-5.

En cuanto a la clasificación de la severidad de los síntomas, el DSM-5 (*American Psychiatric Association, 2014*) introduce una innovadora perspectiva con tres niveles distintos:



- **El Grado 1** implica dificultades significativas en la comunicación social y la inflexibilidad en el comportamiento, causando interferencias en el funcionamiento diario y requiriendo ayuda.
- **El Grado 2** refleja deficiencias notables en las aptitudes de comunicación social, incluso con ayuda, acompañadas de comportamientos restringidos y repetitivos evidentes.
- **El Grado 3** indica deficiencias graves que causan alteraciones severas del funcionamiento y una capacidad limitada para iniciar interacciones sociales, así como un mayor grado de ansiedad y dificultad para cambiar el foco de acción.



Enfoques Psicológicos para Comprender el Autismo

Teoría de la Mente

La Teoría de la Mente, como señala Comín (2024), se refiere a la capacidad cognitiva fundamental que permite a los individuos comprender y atribuir estados mentales, como pensamientos, deseos, intenciones y emociones, tanto en uno mismo como en los demás. Esta habilidad es esencial para el desarrollo cognitivo, social y emocional, y se considera crucial en la interacción social y el funcionamiento adaptativo. Comín (2024) cita a Premack y Woodruff (1978) como los autores que acuñaron este concepto.

En el contexto del autismo, se ha observado un déficit en la Teoría de la Mente, lo que significa una dificultad para comprender los estados mentales de los demás. Este déficit se ha destacado desde los primeros trabajos, según González (2024), de Leo Kanner (1943), quien describió la incapacidad de los niños autistas para relacionarse normalmente con las personas y las situaciones. Desde una perspectiva del desarrollo normal, los niños autistas muestran una tríada de déficits importantes. En términos de socialización, tienen dificultades para mostrar atención conjunta, utilizar gestos proto-declarativos y reconocer el afecto y las emociones en los demás. En comunicación, pueden presentar retraso o ausencia del habla, lenguaje estereotipado y repetitivo, entre otros problemas. En cuanto a la imaginación, muestran una falta notable de juego fingido o simbólico espontáneo.



Teoría de la Ceguera Mental

La “Teoría de la Ceguera Mental”, propuesta por Frith (2003) y desarrollada por otros investigadores como (Tirapu-Ustárroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao y Peregrin-Valero, 2007, citados en Gómez, 2010) se refiere a la dificultad que enfrentan las personas con autismo para comprender los pensamientos, creencias y deseos de los demás. Esta incapacidad para entender la mente ajena puede dificultar la interacción social y la adaptación a situaciones sociales complejas.

Para Miguel (2006) en el contexto del autismo, esta “ceguera mental” se manifiesta de diversas formas y grados. Algunas personas con autismo pueden tener dificultades significativas para interpretar las expresiones faciales, el tono de voz y

otros aspectos no verbales de la comunicación que les ayudarían a comprender las emociones y los pensamientos de los demás. Además, pueden tener dificultades para entender conceptos abstractos como la ironía, el sarcasmo y las metáforas, lo que puede llevar a malentendidos en la comunicación cotidiana.

Teoría del Debilitamiento de la Coherencia Central

La propuesta de Frith (2003) sugiere que el autismo se caracteriza por un déficit en la integración de la información a diferentes niveles cognitivos, lo que afecta



la capacidad del individuo para procesar y comprender el mundo que lo rodea. Este déficit se manifiesta en dificultades para realizar comparaciones, juicios e inferencias conceptuales de manera eficiente. Desde una perspectiva cognitiva, las personas con autismo pueden enfrentar desafíos en la capacidad de abstraer y generalizar información, lo que les dificulta comprender el contexto y el significado global de las situaciones. Esta dificultad en la integración de la información también puede afectar la memoria y el procesamiento del lenguaje.

En relación con la memorización, (Frith, 2003, citado en Gómez, 2010) señala que las personas con autismo pueden mostrar una capacidad superior para memorizar palabras sueltas en comparación con la memorización de frases completas con un sentido global. Esto puede atribuirse a su enfoque en detalles específicos en lugar de en el contexto general.

Teoría de las Funciones Ejecutivas

Según Russel y Ozonoff (2000), citados en Gómez (2010), el autismo puede ser atribuido a un déficit en la función ejecutiva, la cual juega un papel importante en el control y la inhibición del pensamiento y la acción. Estas funciones son esenciales para tareas que van desde acciones motrices simples hasta la planificación y ejecución de procesos cognitivos más complejos. Las funciones ejecutivas abarcan una serie de procesos intrincados, entre los cuales



se incluyen la inferencia social, la motivación, la ejecución de acciones y, sorprendentemente, incluso el lenguaje.

Este déficit en la función ejecutiva tiene implicaciones significativas para las personas en el espectro autista. Por ejemplo, puede manifestarse en dificultades para interpretar y responder apropiadamente a las señales sociales, lo que afecta la capacidad para establecer y mantener relaciones interpersonales. Además, puede dar lugar a una rigidez cognitiva y comportamientos repetitivos, ya que la flexibilidad cognitiva y adaptativa se ve comprometida. Esto puede tener un impacto tanto en las actividades cotidianas como en las habilidades académicas y laborales.

Teoría Afectivo-Social de Hobson

Hobson (1995) plantea que los déficits cognitivos y sociales en el autismo tienen una



naturaleza afectiva, argumentando que las personas con autismo tienen una mayor dificultad para comprender las emociones, lo que afecta adversamente sus interacciones sociales.

En un estudio realizado por Hobson, Ouston y Lee (1988), citado en Gómez (2010), se encontró que los niños autistas tenían un rendimiento inferior en tareas de percepción emocional, tanto en emociones simples como en complejas. Además, al analizar el lenguaje espontáneo de los autistas para comprender sus primeras verbalizaciones sobre estados mentales, se observaron deficiencias específicas en su capacidad para hablar sobre conceptos como pensar, saber y creer, a pesar de no carecer de muchas de las destrezas lingüísticas necesarias para hacerlo. La propuesta de Hobson (1995), busca rescatar la importancia de los trastornos interpersonales-afectivos en la base del problema del autismo. Sugiere que los patrones anormales de relación interpersonal podrían estar presentes mucho antes de la etapa de la meta-representación, lo cual contradice el enfoque cognitivista explicativo del autismo.

Investigaciones posteriores, como las de Rizzolatti, Ramachandran, Oberman, Dapreto y otros (2006), citados en Gómez (2010), han intentado aclarar el origen de la falta de reciprocidad socioemocional en el autismo. Se ha señalado una disfunción del sistema de neuronas en espejo como un argumento central de la falta de procesos de identificación presentes en los sujetos autistas.

La Afectividad en el Autismo

Piaget (1978) conceptualiza la afectividad como el componente energético de la conducta, intrínsecamente entrelazado con su dimensión estructural o cognoscitiva. En sus palabras, "Los afectos o sentimientos, de hecho, suministran la energía necesaria para dirigir la acción, otorgando interés a los objetivos y valorizando sus fines, mientras que el aspecto cognoscitivo le otorga su estructura" (p. 3).





Jean Piaget

Desde la perspectiva psicológica, la afectividad desempeña un papel esencial en el desarrollo humano, facilitando la conexión con otros individuos, el entorno y la propia identidad. Fortalecer los lazos afectivos en el contexto familiar potencia tanto las habilidades cognitivas como socioemocionales, promoviendo la asertividad, la autoconfianza y una comunicación efectiva. Según Pérez y Ávila (2017), citados en Zamora y Giniebra (2022), un niño con un desarrollo emocional saludable está capacitado para expresar y defender sus opiniones. Estas competencias afectivas abarcan una amplia gama de aspectos del desarrollo personal, incluyendo la gestión de las relaciones interpersonales, la autonomía, la disciplina, la responsabilidad, la autoestima y la comprensión emocional. En suma, estas habilidades psicológicas contribuyen al crecimiento integral y equilibrado del individuo, fundamentando su bienestar emocional y social.

Importancia de la Afectividad en los primeros años de vida en los niños con autismo

Las primeras experiencias del niño, así como la mayoría de las vivencias subsiguientes, se enraízan en el mundo emocional y afectivo. Estas experiencias son la base de comportamientos complejos y conductas altamente elaboradas. Durante los primeros años de vida, las interacciones con los padres desempeñan un papel fundamental en la construcción de la estabilidad emocional y en el desarrollo de hábitos y actitudes esenciales.

Una de las características más destacadas en niños con autismo es la falta de habilidades y competencias para la interacción social y la comunicación. Esto puede llevarlos a la soledad, el aislamiento y la incomunicación, lo que resulta en una comprensión limitada de su entorno social. El desarrollo de estas habilidades es un proceso gradual que implica diferentes mecanismos de aprendizaje. A medida que el niño construye su comprensión y adaptación al mundo que lo rodea, su capacidad para socializar se ve significativamente influenciada.

Según Comín (2024), quien cita a Rivière (1997), el desarrollo de competencias sociales en los bebés humanos es fundamental para la adquisición de funciones críticas en la humanización, como el lenguaje, las habilidades de ficción y la capacidad de manejar pautas de interacción cooperativas y competitivas, como la negociación y el engaño. Por lo tanto, es necesario concientizar e informar a los padres



y a la población en general sobre la importancia y los beneficios de la afectividad en los primeros años de vida de los niños con autismo.

La detección temprana del autismo es fundamental para prevenir o reducir posibles daños en el desarrollo del niño. Es esencial actuar de manera preventiva y proporcionar apoyo a la familia, incluyendo información, formación y apoyo psicoeducativo. Esto ayudará a reducir el estrés y la angustia que pueden experimentar los padres frente a un diagnóstico de autismo, permitiéndoles crear un ambiente familiar armonioso, cariñoso y respetuoso.

El Rol Fundamental de la Familia en el Desarrollo de Niños con Autismo

La familia es el primer contexto en el que se aprende a valorar y afrontar las diversas situaciones que se presentan en la vida. En

este entorno, se transmiten valores, creencias y actitudes que pueden influir positiva o negativamente en el desarrollo saludable de sus miembros. Los padres, como figuras primordiales en la crianza y educación de los hijos, desempeñan un papel crucial en este proceso. La forma en que los padres se relacionan entre sí y con sus hijos, así como la expresión de afecto y la comunicación en el hogar, tienen un impacto significativo en el desarrollo emocional y social de los niños.

Es importante tener en cuenta que las primeras conductas comunicativas de los niños, en términos de interacción social, tienen dos objetivos principales: establecer la atención conjunta con las personas de su entorno y participar en interacciones sociales con sentido o intencionalidad. Es importante destacar que, a partir de los últimos meses del segundo año de vida, los padres pueden observar signos



que indican un desarrollo atípico en sus hijos, lo que aparentemente los aleja de las relaciones sociales. Esto se manifiesta con dificultades en el desarrollo del lenguaje, que en ocasiones puede estar asociado con una posible sordera acompañada de silencio expresivo. A pesar de esto, es posible que no haya falta de respuesta al contacto visual ni iniciativa en el contacto.

El ser humano, desde sus primeros momentos de vida, se encuentra inmerso en un proceso de aprendizaje social que comienza prácticamente al nacer. En este sentido, la familia representa la primera unidad cultural donde el niño comienza a relacionarse con los demás y experimenta sus primeras interacciones sociales. Según Mestre y otros (2018), para que estas interacciones sean adecuadas, es fundamental que el sujeto haya desarrollado previamente un sentido de seguridad a través de una relación afectuosa con la figura de apego, usualmente los padres.



Según Bowlby (1988), este vínculo emocional y afectivo que el niño establece con sus cuidadores deja una huella profunda en su desarrollo, citado por Arboleda y otros (2020). Es a partir de esta relación que se construye su concepto de sí mismo y se establecen los cimientos para las futuras relaciones interpersonales. La seguridad y el afecto proporcionados por los padres se convierten en un punto de referencia constante para el niño, influenciando significativamente su personalidad y su capacidad para relacionarse con los demás.

Los padres desempeñan un papel fundamental en el desarrollo social y afectivo de sus hijos

La familia, como núcleo primario de interacción, es el lugar donde se establecen las primeras conexiones afectivas y se moldean las actitudes para promover un desarrollo saludable. Por lo tanto, fortalecer las relaciones afectivas en el hogar es decisivo, ya que esto no solo potencia las capacidades cognitivas y socioemocionales del niño, sino que también contribuye a su autoconfianza, asertividad y habilidades de comunicación.

Cabe señalar que según Maseda (2013) no todas las personas son igual de competentes a nivel emocionales, por lo que no posee el mismo grado de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y



regular de forma apropiada los fenómenos emocionales que invaden la mente y el cuerpo, y para el infante en sus primeros años de vida es aún más complejo regular sus emociones dado que a nivel personal prevalecen todos los rasgos del egocentrismo por lo que desde sus creencias todo debe estar en función de él. Por lo tanto, esta diferenciación, en la dimensión socio afectiva es notable de manera particular en el niño con espectro autista, ya que el autismo es un trastorno del desarrollo caracterizado por importantes alteraciones en la interacción social y emocional y en la comunicación, que se acompañan de comportamientos e intereses restrictivos.

Es importante destacar que, todas las personas con autismo son diferentes, y sus características no son las mismas a las que presentan niños con otros trastornos. Esta

diferencia en la expresión de las características de un niño a otro se ve influenciada por el entorno en el que viven, sus experiencias de vida y, lo más importante, el apoyo que reciben en la superación de las dificultades de estas experiencias, a partir del modelo de educación que reciben en el hogar y en la escuela. Desde el punto de vista familiar la presencia de un niño con autismo tiene consecuencias significativas lo que hace que esta se convierta en diferente.

Atención temprana en niños con Autismo

La atención temprana implica una visión global de la intervención inicial en la niñez que puede extenderse, adecuándose a las necesidades individuales, incluyendo las



relaciones familiares, necesidades técnicas, comunitarias, etcétera, desarrollando un programa individual y personalizado en forma integral en los ámbitos de salud, educación, servicios sociales, está intervención podría facilitar un mejor pronóstico evolutivo y una mejor calidad de vida para el niño en proceso de desarrollo, su entorno familiar y para la sociedad en general.

Desarrollo socioafectivo del niño autista: Diferencias y semejanzas en el desarrollo infantil de 0-3 años

Las primeras experiencias de vida de un niño, junto con las posteriores, son fundamentales para su mundo emocional y afectivo, proporcionando el apoyo necesario para desarrollar comportamientos complejos y conductas sofisticadas. Las interacciones entre padres e hijos durante los primeros años son vitales para establecer la estabilidad emocional y fomentar hábi-

tos y actitudes adecuadas en su entorno. Se pueden identificar tres fases distintas en el inicio del desarrollo infantil, tanto en casos de autismo clásico como en retrasos del desarrollo con rasgos autistas, así como en el desarrollo típico de los niños. Esta comprensión se basa en la investigación sobre la inteligencia del niño (Piaget, 1969), su comunicación (Bates, 1976) y su atención (Ruff y Rothbart, 1996).

Primera etapa

En los primeros nueve meses de vida de los niños autistas, suele observarse una tranquilidad expresiva y un desarrollo aparentemente normal. Sin embargo, en esta etapa, aún no se puede identificar la comunicación intencionada en el niño, aunque se pueden notar patrones de relación intersubjetiva primaria y vínculos complejos, aunque los signos de desconexión suelen ser menos evidentes. Esta etapa corresponde al primer período sensorio-motor de Piaget (1969), la fase prelocutiva de Bates (1976) y el primer sistema de atención de Ruff y Rothbart (1996).

Según Torres Monreal (1995), la génesis de la comunicación y el lenguaje se basa en la intersubjetividad primaria, donde el niño y su madre logran una vinculación satisfactoria mediante interacciones diádicas en común. Durante esta fase, la "Interacción cara a cara" y las "Conductas de apego" son mecanismos esenciales que promueven la comunicación y el apego entre el niño y su cuidador. Además, la imitación desempeña un papel crucial en el desarrollo socioafectivo del niño.





Segunda etapa

Durante el período comprendido entre los 9 y 18 meses, los padres suelen notar una falta de comunicación intencionada en sus hijos autistas, tanto para pedir (protoimperativos) como para compartir experiencias (protodeclarativos). Esta etapa del desarrollo se relaciona con el segundo período sensoriomotor de Piaget (1969), la fase de inocuidad de Bates (1976) y el segundo sistema de atención de Ruff y Rothbart (1996).

La comunicación intencionada comienza a aparecer, y el comportamiento del niño se vuelve más estratégico y propositivo, lo que da lugar a los rudimentos de la función ejecutiva y a pautas de atención sostenida conjunta. Durante este período, emergen las pautas de comunicación intencionada, destinadas a cambiar el mun-

do físico (protoimperativos) o a cambiar el mundo mental (protodeclarativos). Estas pautas se establecen gracias a la maduración de las zonas de los lóbulos frontales y suelen ser evidentes entre los 12 y 18 meses.

Tercera etapa

Hacia los 18 meses, muchos padres comienzan a notar que algo no está del todo bien en el desarrollo de sus hijos, especialmente en lo que respecta al inicio del lenguaje. Esta etapa se relaciona con el período preparatorio de Piaget (1969) y la fase locutiva de Bates (1976). Durante este tiempo, se producen cambios psicológicos y neurológicos que permiten al niño avanzar hacia una inteligencia representacional y desarrollar estructuras lingüísticas.



A partir del segundo semestre del segundo año de vida, se vuelven más evidentes las anomalías en las pautas sociales de los niños. Una de las características más destacadas en los niños con autismo es su falta de habilidades para la interacción social y la comunicación, lo que a menudo los lleva a la soledad y el aislamiento. Sin embargo, el desarrollo de estas habilidades es crucial para su futura socialización con familiares y compañeros.

La promoción de la socioafectividad en los niños autistas desde una edad temprana es esencial. El desarrollo emocional y afectivo les permite construir su identidad, autoestima y confianza en sí mismos y en el mundo que los rodea. Aunque para los niños autistas puede ser más difícil comprender y expresar emociones, es importante brindarles apoyo emocional y comprensión para ayudarlos en su desarrollo.

Apoyo Psicoeducativo a los padres de niños con autismo

La familia desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral del niño, abarcando aspectos físicos, afectivos y sociales. Considerada como el núcleo central de la sociedad, cada familia tiene su propio modo de vida, influenciado por sus condiciones y relaciones internas. Cuando los padres reciben el diagnóstico de autismo en su hijo, experimentan una amplia gama de emociones intensas, como pérdida, dolor, incertidumbre y conmoción. Sin embargo, a medida que obtienen información y se educan sobre el autismo, comienzan a adaptarse a la situación, reconociendo los

cambios que implica y centrándose en el día a día.

A continuación, se presentan los aspectos del apoyo psicoeducativo dirigido a los padres de niños con autismo:

- a) La autoridad en la crianza se define como el respeto por un conjunto de normas aceptadas, otorgando legitimidad a los padres como representantes familiares. Maldonado (2009) propone que debe basarse en el mutuo respeto, mientras Carrillo (2019) destaca la importancia de adoptar un papel de “padres amistosos, dialogantes”. Se enfatiza en educar con tolerancia, respeto y amor, especialmente para hijos con autismo.
- b) El afecto es fundamental en las relaciones padres-hijos, promoviendo cercanía emocional y comunicación saludable. Oliva (2015) sugiere que niños que experimentan intercambios cálidos y afectuosos tienden a desarrollar relaciones interpersonales saludables. La UNESCO (2004) destaca el papel de los padres en comprender y reconocer las características únicas de sus hijos para promover seguridad y confianza en sí mismos.
- c) La sobreprotección, descrita por Herrera (2012), limita la capacidad de los hijos para enfrentar desafíos. Carrillo (2019) enfatiza la necesidad de preparar a los hijos para la autonomía y adquirir habilidades a través de la experiencia. La sobreprotección puede llevar a problemas emocionales en la infancia (Pérez y Ávila, 2017).



- d) La comunicación entre padres e hijos está influenciada por creencias familiares. Musitu y Soledad (citados en Pérez y Ávila, 2017) sugieren que los padres comunicativos tienden a tener una comunicación más efectiva. Aunque puede haber dificultades temporales, los niños se benefician de padres comunicativos y afectuosos (Oliva, 2015).
- e) Los conflictos familiares pueden afectar el comportamiento de los niños. Ramírez (2017) señala que el afecto negativo está relacionado con comportamientos agresivos, mientras que el autoritarismo puede generar ansiedad y depresión. Para los padres de niños con autismo, es esencial comprender cómo las dinámicas familiares pueden impactar en su desarrollo socioafectivo, creando un ambiente propicio para el bienestar de todos los miembros.

Estado del Arte

La investigación en el ámbito del autismo ha sido fundamental para comprender y abordar las necesidades específicas de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y sus familias. En este contexto, diversos estudios han explorado aspectos clave relacionados con el vínculo entre cuidadores y niños con TEA, así como el papel de la afectividad, la estimulación temprana y la resolución de conflictos en su desarrollo socioafectivo y educativo.

En el estudio "El vínculo figura cuidadora-niño en casos de autismo" (Armas,

Cansignia y Díaz, 2020), se exploraron las características de la interacción entre figuras cuidadoras y niños con TEA, con el fin de fortalecer este vínculo y promover el desarrollo de los niños. Se utilizó una metodología cualitativa y descriptiva, junto con el test MBPQS para evaluar la sensibilidad de las figuras cuidadoras. Los resultados destacaron la necesidad de fortalecer manifestaciones de cuidado sensible, y se proporcionaron recomendaciones para mejorar el vínculo y el desarrollo de los niños.

En la investigación "Afectividad de un niño con trastornos del espectro autista en el contexto escolar y familiar: estudio de un caso" (Campos, 2021), se investigaron las características socioafectivas de un estudiante con TEA en el ámbito escolar y familiar. Se utilizó una metodología cualitativa fenomenológica, incluyendo una entrevista semiestructurada. Los resultados mostraron una mayor afectividad en el contexto familiar del estudiante, mientras que el ambiente escolar generaba estrés y cansancio emocional.

El análisis "Rol de los padres en el desarrollo socioafectivo de niños con autismo de 2 a 3 años" (Zamora y Giniebra, 2022) analizó el papel de los padres en el desarrollo socioafectivo de niños con autismo de 2 a 3 años. Se empleó una metodología indagatoria y una entrevista adaptada de Stone y Hogan (1993). Los resultados resaltaron el rol sobreprotector de los padres y la importancia de comprender la situación del niño para su desarrollo social y afectivo.

En el estudio "Estimulación Temprana y Habilidades Sociales Básicas en Niños

con TEA de 3 a 5 Años en Centro Integral UPA” (Rivera y Ganchala, 2022), se explicaron técnicas y actividades utilizadas para estimular habilidades sociales básicas en niños con TEA. Se empleó una metodología de sistematización de experiencias con enfoque fenomenológico-hermenéutico, utilizando entrevistas, fichas de observación e informes de usuarios. Se concluyó que la estimulación temprana es crucial para el desarrollo de habilidades sociales básicas.

En la investigación “Desarrollo de la afectividad como propuesta mediadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un sujeto con trastorno del espectro autista” (das Neves, Correia y Seimetz, 2023), se identificó la relevancia de la afectividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de niños con TEA.

Se utilizó una metodología cualitativa con observación participante, entrevistas y

questionarios. Los resultados resaltaron la importancia de la afectividad para superar las bajas expectativas de aprendizaje y promover la inclusión educativa.

Procedimiento Metodológico

El presente estudio se adentra en el complejo mundo del cuidado y desarrollo de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), centrándose en la importancia de fomentar la afectividad en los primeros años de vida de estos niños. Para comprender mejor este proceso, se emplea un procedimiento metodológico que abarca diversos aspectos de la investigación.

- **Tipo de Investigación según las Fuentes:**

Este estudio se clasifica como una investigación de campo, ya que se recopila información mediante la obtención de datos empíricos y testimonios de los padres o tutores de niños con TEA. Se utilizan herramientas como el Filtro Mexicano para la detección de Autismo, la Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo-2 (ADOS-2) de Lord y otros (2023) adaptación de Luque, entrevistas semiestructuradas, observación no sistémica, historias de vida y bitácoras.





- **Tipo de Investigación según el**

- **Propósito:**

- Se considera que esta investigación es descriptiva y exploratoria. Es descriptiva porque propone una intervención para padres, tutores y personas interesadas en el acompañamiento de niños con TEA, con el objetivo de destacar la importancia y los beneficios de fomentar el desarrollo de la afectividad en los primeros años de vida de los niños. Es exploratoria porque no tiene antecedentes directos y busca generar conocimiento sobre aspectos que no han sido abordados previamente. Además, se adapta a circunstancias emergentes durante su desarrollo.

- **Tipo de Investigación según el Alcance:**

- Se enmarca en la Práctica Social, ya que se centra en proponer intervenciones para los padres, tutores y personas involucradas en el cuidado de niños con TEA, con el fin de promover su desarrollo saludable.

- **Tipo de Investigación según la Metodología:**

- Esta investigación es cualitativa, ya que se exploran aspectos subjetivos del mundo interior de los niños con TEA a través del contacto personal y directo con ellos. Se utilizan herramientas como el Filtro Mexicano para la detección de Autismo, la Escala de Observación



para el Diagnóstico del Autismo-2 (ADOS-2) de Lord y otros (2023) adaptación de Luque, entrevistas semiestructuradas, observación no sistémica, historias de vida y bitácoras.

- **Tipo de Investigación con relación al Tiempo:**

- Se clasifica como una investigación horizontal o longitudinal, ya que implica dos intervenciones o recopilaciones de información de los padres y niños con TEA en momentos diferentes. Esto permite analizar los resultados obtenidos a lo largo del tiempo mediante herramientas como el Filtro Mexicano para la detección de Autismo, la Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo-2 (ADOS-2) de Lord y otros (2023) adaptación de Luque, entrevistas semiestructuradas, observación no sistémica, historias de vida y bitácoras.

Metodología

La metodología utilizada en esta investigación es mixta, ya que involucra la recolección, análisis, vinculación e integración de datos cualitativos y comparativos al inicio y al final del estudio. Se emplean diversos instrumentos, como el Filtro Mexicano para la detección de Autismo de Corso, R. y Díaz, E. (1995), la Escala de Observación para el



Diagnóstico del Autismo-2 (ADOS-2) de Lord y otros (2023) adaptación de Luque, entrevistas semiestructuradas, observación no sistémica, historias de vida y bitácoras.

El enfoque metodológico de esta investigación es fenomenológico, centrado en las experiencias individuales y subjetivas de los padres y niños con TEA. Se busca describir y resaltar la importancia y los beneficios de la afectividad en los primeros años de vida de los niños, con el objetivo de promover un desarrollo más saludable en etapas posteriores.

Criterios de Inclusión y Exclusión

Población

La muestra está compuesta por seis niños varones de entre 12 meses y 6 años de edad, quienes asisten a la Escuela de Educación Especial Jame Torres Bodet N°50 en el Municipio de Zacoalco de Torres, Jalisco. Estos niños están distribuidos en los grados de maternal y segundo de preescolar.

Criterios de Inclusión

Los criterios de inclusión para la selección de la muestra fueron niños y niñas de entre 12 meses y 6 años de edad, que asisten a la Escuela de Educación Especial Jame Torres Bodet N°50 en el Municipio de Zacoalco de Torres, Jalisco, y que presentan rasgos o criterios diagnósticos de autismo.

Criterios de Exclusión

Se excluyeron niños y niñas que no presentan rasgos o criterios diagnósticos de autismo, así como aquellos que no están

matriculados en la Escuela de Educación Especial Jame Torres Bodet N°50 en el Municipio de Zacoalco de Torres, Jalisco, y que exceden los límites de edad establecidos.

Procedimientos para la recolección de información e instrumentos a utilizar.

El procedimiento para la recolección de información para esta investigación implica el uso de múltiples herramientas y técnicas para recopilar información detallada sobre los niños con TEA y su entorno.

- Filtro Mexicano para la Detección de Autismo: Este instrumento se utilizará para identificar posibles rasgos o criterios diagnósticos de autismo en los niños de la muestra. Consiste en una evaluación estructurada que permite detectar indicadores tempranos de trastornos del espectro autista.
- la Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo-2 (ADOS-2) de Lord y otros (2023) adaptación de Luque, es una herramienta estandarizada diseñada para evaluar el comportamiento social, la comunicación y los patrones de juego de niños y adultos sospechosos de tener trastornos del espectro autista. Se utilizará para realizar una evaluación más detallada y específica del comportamiento de los niños en diferentes contextos.
- Entrevistas Semiestructuradas: Se llevarán a cabo entrevistas semiestructuradas con los padres o tutores



de los niños para recopilar información sobre el desarrollo, el comportamiento y las experiencias sociales de los niños en el hogar y en la comunidad. Estas entrevistas permitirán obtener una comprensión más completa del contexto y las necesidades de cada niño.

- Observación No Sistemática: Se realizarán observaciones no sistemáticas del comportamiento de los niños en el entorno escolar y en actividades cotidianas. Esto proporcionará información adicional sobre las interacciones sociales, las habilidades de comunicación y otros aspectos relevantes del desarrollo de los niños.
- Historias de Vida: Se recopilarán historias de vida de los niños, incluyendo información sobre su desarrollo temprano, hitos importantes, experiencias familiares y cualquier evento significativo que pueda influir en su desarrollo socioemocional.
- Bitácora: Se mantendrá una bitácora detallada para registrar observaciones, notas de campo, reflexiones y cualquier otro dato relevante recopilado durante el estudio. Esta herramienta facilitará el seguimiento y la organización de la información recolectada a lo largo del proceso de investigación.

Resultados de la Investigación

El estudio reveló que la implementación de intervenciones centradas en el fomento de la afectividad durante los primeros años

de vida de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) tiene un impacto significativo en su desarrollo socioemocional. A través del análisis de datos cualitativos obtenidos de entrevistas semiestructuradas y observaciones no sistemáticas, se identificó una mejora notable en las habilidades de comunicación y en la calidad de las interacciones sociales de los niños participantes.

Además, se observó una disminución considerable en los comportamientos disruptivos y en la aparición de conductas estereotipadas en aquellos niños que recibieron intervenciones enfocadas en fortalecer la afectividad. Este hallazgo sugiere que el fortalecimiento de las relaciones afectivas en el entorno cercano del niño puede tener un efecto positivo en la regulación emocional y en la reducción de la ansiedad frecuentemente asociada al TEA.

Cabe destacar que los padres y tutores también reportaron una mayor satisfacción y confianza en sus habilidades para apoyar de manera más efectiva el desarrollo de sus hijos después de participar en las intervenciones propuestas. Esto resalta la importancia crucial de incluir a los cuidadores en los programas de intervención y de proporcionarles las herramientas necesarias para promover un ambiente emocionalmente seguro y enriquecedor para sus hijos con TEA.

En conclusión, los resultados de esta investigación respaldan contundentemente la relevancia de integrar estrategias centradas en la afectividad en los programas de intervención temprana para niños con TEA, con el fin de mejorar su bienestar



emocional y su adaptación social. Estos hallazgos tienen implicaciones trascendentales para el diseño de políticas y prácticas en el ámbito del cuidado y la educación de niños con TEA, enfatizando la importancia de abordar las necesidades emocionales de estos niños desde una edad temprana.

Propuestas de Intervención

Programas de Desarrollo de Habilidades Sociales:

- Diseñar programas estructurados que incluyan actividades específicas para mejorar las habilidades sociales de los niños con TEA, como el reconocimiento de emociones, el desarrollo de habilidades de conversación y la práctica de interacciones sociales en situaciones simuladas.

- Establecer grupos de juego o actividades recreativas supervisadas donde los niños puedan practicar habilidades sociales en un entorno seguro y estructurado, fomentando el aprendizaje mediante la observación y la participación activa.

Apoyo Individualizado en el Aula:

- Capacitar a educadores y personal escolar en estrategias de apoyo individualizado para niños con TEA, incluyendo modificaciones en el currículo, técnicas de manejo de conducta y adaptaciones en el entorno físico del aula.
- Facilitar la implementación de planes de apoyo conductual individualizados (PAI) para niños con necesidades específicas, con la participación activa de los padres y profesionales de la salud.



Intervenciones Familiares Centradas en la Afectividad:

- Ofrecer programas de formación y apoyo para padres y cuidadores, centrados en el fortalecimiento de las relaciones afectivas y la comunicación con sus hijos con TEA.
- Proporcionar recursos y herramientas prácticas para fomentar la interacción positiva, el juego compartido y el establecimiento de rutinas estructuradas en el hogar.

Terapias Psicológicas y Psicoeducativas:

- Implementar terapias psicológicas basadas en evidencia, cómo la terapia cognitivo-conductual (TCC) o la terapia de juego, para abordar las dificultades emocionales y de comportamiento asociadas al TEA.

- Ofrecer programas psicoeducativos para padres y niños, que proporcionen información sobre el TEA, estrategias de afrontamiento y recursos comunitarios disponibles.

Es importante tener en cuenta que estas propuestas de intervención no son un enfoque único para todos. Cada niño con TEA es único y tiene necesidades diferentes. Por eso, es importante adaptar estas propuestas según las necesidades individuales de cada niño; además, estas intervenciones deben ser implementadas en colaboración con profesionales de la salud, educadores, familias y la comunidad en general. Trabajar juntos nos permite abordar de manera más efectiva las necesidades específicas de cada niño y crear un entorno de apoyo que promueva un desarrollo completo y una mejor calidad de vida para los niños con TEA.



Referencias

American Psychiatric Association [APA] (2024). ¿Qué es el trastorno del espectro autista? Extraído de <https://www.psychiatry.org/patients-families/la-salud-mental/trastorno-del-espectro-autista/%C2%BFque-es-el-trastorno-del-espectro-autista>.

Arboleda, S.; Alcocer, M. y Díaz, E. (2020). El Vínculo Figura Cuidadora-Niño en Casos de Autismo. *Revista Científica*, 5, 165-184.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.

Comín, D. (2024). *Autismo severo, una historia poco explicada*. Extraído de: <https://autismodiario.com/2024/04/03/autismo-severo/>

Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2017). *Día Mundial de Concienciación sobre el Autismo*. Gobierno de México. Extraído de: <https://www.gob.mx/conadis/es/articulos/dia-mundial-de-concienciacion-sobre-el-autismo?idiom=es#:~:text=El%20%C3%BAnico%20estudio%20que%20existe,en%20la%20adolescencia%20se%20desconoce>

Corso, R. y Díaz, E. (1995). *Filtro Mexicano para la Detección de Autismo*. Enlace Autismo A.C.

Evans, B. (2013). Cómo el autismo se convirtió en autismo: la transformación radical de un concepto central del desarrollo infantil en Gran Bretaña. *Historia de las Ciencias Humanas*, 26 (3), 3-31.

Frith, U. (2003). *Autismo: Explicando el enigma*. Oxford: Blackwell.

Gómez, I. (2010). Ciencia Cognitiva, Teoría de la Mente y Autismo. *Pensamiento Psicológico*, 8 (15), 113-124.

González, R. (2024) Trastornos del Espectro Autista. *Investigaciones del Espectro Autista*, 53 (7),15-22. Centro de Estudios Universitarios de Monterrey A.C. Monterrey, México.

Hobson, R. P. (1995). Emotion and cognition in autism. En E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism* (127-145). Springer.





- Hobson, R. P., Ouston, J., & Lee, A. (1988). What's in a face? The case of autism. *British Journal of Psychology*, 79(4), 441-453.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Lord, C. et al (2023). ADOS-2. *Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo - 2*. Adaptación T. Luque. Hogrefe TEA Ediciones.
- Maseda, M. (2013). El autismo y las emociones. La Teoría de la Mente en los niños/as autistas. Su afectación dentro del ámbito emocional. Proyecto Final del Postgrado en Educación Emocional y Bienestar. Barcelona: Universidad de Barcelona. Depósito Digital: (<http://hdl.handle.net/2445/48217>)
- Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. M., & Malonda, E. (2018). *Psicología moral y educación prosocial*. Síntesis.
- Miguel, A. (2006). El Mundo de las Emociones en los Autistas. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7 (2), 169-183.
- Neves, M., Correia, R., y Seimetz, Ru (2023). Desarrollo de la afectividad como propuesta mediadora em el proceso de enseñanza-aprendizaje de un sujeto con trastorno del espectro autista. *Revista Paradigma*, 44 (1), 43-66.
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2023). *Autismo*. Extraído de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Piaget, J. (1978). *La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño, imagen y representación*. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1945).
- Rivera, J. y Ganchala, M. (2022). *Estimulación Temprana y Habilidades Sociales Básicas en Niños con TEA de 3 a 5 Años en Centro Integral UPA*. Tesis. Facultad de Ciencias Psicológicas. Universidad de Guayaquil, Ecuador.
- Rivière, Á. (1997). El desarrollo de las competencias comunicativas en el autismo. En M. Sotillo (Ed.), *Lenguaje, comunicación y autismo (9-44)*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Rizzolatti, G., Ramachandran, V. S., Oberman, L. M., Dapretto, M., & otros. (2006). The mirror neuron system and its role in autism. *Nature Reviews Neuroscience*, 7(12), 942-951.
- Russell, J., & Ozonoff, S. (2000). Executive function in autism. En J. Russell (Ed.), *Autism as an executive disorder (1-24)*. Oxford University Press.
- Saavedra, V. (2019). En Jalisco uno de cada 300 niños presenta autismo. *El Occidental*, 7 de abril de 2019. Extraído de: <https://www.eloccidental.com.mx/local/en-jalisco-uno-de-cada-300-ninos-presenta-autismo-3289710.html>
- Tirapu-Ustárrroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., & Pelegrin-Valero, C. (2007). Modelos de funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 44(11), 655-663.
- Volkmar, F. R. (2012). *Encyclopedia of autism spectrum disorders*. Springer.
- Zamora, F. y Giniebra, R. (2022). Rol de los Padres en el Desarrollo Socio Afectivo de Niños con Autismo de 2 a 3 Años. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26 (2), 210-234.

Humanismo e inclusión en la educación permanente: Fundamentos filosóficos, teóricos y transmodernidad

Raúl Villaseñor Talavera

Resumen

Este trabajo presenta la revisión de los principales fundamentos filosóficos y teóricos que sustentan el humanismo y la inclusión en la educación permanente, con el objetivo de contribuir al desarrollo de este modelo educativo. El análisis reflexivo-deductivo de los principios teóricos y filosóficos que dan existencia a sus bases conceptuales por coherencia, generalidades y justificaciones en relación con las pedagogías implícitas: crítica y humanista, y los efectos epistemológicos en diálogo con las sugerencias derivadas de la experiencia educativa operacional para la proyección de sus características al presente transmoderno, en que se desarrollan nuevas tecnologías desafiando los procesos del aprendizaje a lo largo de la vida y demandando una mayor intervención metodológica.

Palabras clave: Pedagogía, Enfoque humanista, Filosofía, Transmodernidad.

Abstract

This paper presents a review of the main philosophical and theoretical foundations that support humanism and inclusion in lifelong education, with the aim of contributing to the development of this educational model. Reflective-deductive analysis of the theoretical and philosophical principles that give life to its conceptual foundations through coherence, generalities and justifications in relation to its implicit pedagogies: critical and humanistic, and the epistemological effects in dialogue with the suggestions derived from the operational educational experience for the projection of its characteristics to the transmodern present, in which new technologies are developed challenging the processes of lifelong learning and demanding greater methodological intervention.

Key words: Pedagogy, Humanistic approach, Philosophy, Transmodernity.



1. Introducción

La premisa de la educación permanente sobre la “intervención de todos en el aprendizaje de todos a lo largo de la vida” es consecuente con la filosofía humanista que incorpora la intencionalidad de beneficios colectivos y cualidades como la autonomía, la libertad de pensamiento, la reflexión crítica y el autodesarrollo, además de la integración de la inclusión social.

En este modelo educativo recientemente revalorado debido al interés por el aprendizaje en procesos colectivos, sostenibles y participativos, integrados a procesos productivos, se fomentan las capacidades, convirtiéndolo en campo idóneo para el desarrollo humano. Tiene antecedentes en los círculos de estudio de obreros y en talleres agrícolas y comunitarios en Europa durante la primera década del siglo xx, aunque las referencias formales corresponden a Lengrand (1966; 1973)¹ y Janne (1970) retomadas por Faure *et al.* (1973) en el marco del concepto de “Aprender a Ser” como consecuencia de los esfuerzos de la UNESCO. Recientemente se reconsidera (Ochoa Gutiérrez y Balderas Gutiérrez, 2021; Tünnermann, 2010) co-

nectado el paradigma de que el ser humano se educa durante toda su vida (Freire, 1971a; 1971b) con procesos del desarrollo en donde los docentes y discentes aportan conocimientos y experiencia para resolver problemas comunes, teniendo a la educación como impulsora de la creación colectiva y cohesionante social.

Las premisas de este modelo competen a la cobertura de necesidades cognitivas y espirituales bajo un propósito trascendente más allá de los campos técnico y económico, porque se fundamenta en la plenitud del ser, un ser que se relaciona, que crece en colectivo y con efectos en la sociedad, implicando aprendizajes por interacción en la praxis con algunos elementos de la educación formal y sobretodo de la educación no formal en donde aprender se gestiona bajo fundamentos teóricos y filosóficos desde las

pedagogías crítica y humanista,



¹ El origen del concepto ocurre en el marco de la educación de adultos con una orientación mucho más amplia señalada en *Contribution au développement d'une nouvelle politique d'éducation* (inédito de El Consejo de Europa) como documento de trabajo del proyecto *Éducation Permanente (1967-1979)* dirigido por Bertrand Schwartz, que coincide con ideas análogas en otras perspectivas y contextos pedagógicos en hispanoamérica.



fortalecedoras de la inclusión. La cualidad de inclusión, referida por Booth y Ainscow (2002), Echeita y Ainscow (2019) y Parodi y Pascual (2021), entre otros, se perfila transversalmente en el desarrollo profesional, colectivo, cultural e incluso espiritual del grupo formativo contextualizado por la sostenibilidad en su más amplio concepto, contribuyendo a reorientar el horizonte educativo.

Algunos cambios han sido identificados previamente (UNESCO, 2015, 2020) y otros implican al desarrollo humano integral en un mundo con inestabilidad dinámica, en el fin de una era, con predominancias hegemónicas que oscilan entre lo tripolar y multipolar, controlado por poderes político-económico fácticos, con irrupción de nuevas tecnologías y de la inteligencia artificial (IA) que modifican las interacciones humanas. Consecuentemente, la educación sigue enfrentando dificultades para progresar, precisamente porque educar es en esencia un acto de experiencia y responsabilidad compartida que conduce a la libertad. Esa característica hace poderoso al proceso educativo permanente, implicando una ética colectiva y multifactorial que pone a prueba su propia filosofía, objetivos, valores y relaciones.

Este trabajo se enfoca en una de esas vertientes, presentando los fundamentos filosóficos y teóricos del humanismo y la inclusión como elementos de las pedagogías intervinientes. Asumir el compromiso de integrar tales elementos significa concatenar el análisis reflexivo-deductivo de sus principios y aportes al modelo de la educación permanente, que se entre-

mezclan teóricamente entre sí y con la experiencia educativa operacional, dando sentido a una contribución para su desarrollo, motivando a quienes se interesan por procesos formativos innovadores con retornos sociales positivos y perdurables.

2. Fundamentos filosóficos² de la educación permanente desde la ontología social

La educación permanente trasciende los esquemas institucionales, así como la visión de la enseñanza desde la organización Estado/Gobierno y las políticas y administraciones que parecen imposibilitar la experiencia formativa integral del ser humano por la socialización que debilita el Yo, limitando la formación autónoma³ de la que hablan Adorno (1999) y Giordano y Santos Nazareth (2021). Este modelo promueve la integralidad humana, incorporando el despertar de la conciencia social, ya sea en el sentido de un proceso emancipatorio o trabajando para la transformación, por eso se trata de un enfoque formativo poco considerado en los sistemas tradicionales. Comparte con el humanismo diversas premisas como la intencionalidad

² El "fundamento filosófico" es considerado aquí como cualquier principio que sustenta el pensamiento reflexivo alrededor del concepto, sistema o práctica, mediante los cuales se da existencia a su creación conceptual, coherencia, justificación, generalidades y efectos epistemológicos.

³ En *Educação e Emancipação* Adorno discurre sobre los procesos que pueden hacer al individuo autoritario y objeto de reproducción de la realidad: el volverse objeto se materializa cuando la existencia del individuo se restringe a la reproducción de la realidad existente a través de una educación orientada a la heteronomía y no a la autonomía.



creativa, justificatoria y formativa que va de lo individual al beneficio colectivo, motivado por valores comunes. Su ontología conduce a un posicionamiento sobre el ser del que habla Heidegger (1927/2022) aunque en un contexto de colectividad. La cualidad ontológica remite a distinguir al ser y su conocimiento individual que no se desvincula de las relaciones comunitarias, sino que las determina y está construido conforme a ellas y por ellas.

La construcción de vías para el cambio educacional conlleva involucramiento de los paradigmas crítico (por la necesidad sociocrítica implicada), complejo (por la necesidad de contextualizar, reconociendo lo singular, concreto y global), sistémico (para atender los entramados socioculturales, de pensamiento y económicos con sus sinergias) para la gestación de beneficios desde la base social en enfoque “de abajo hacia arriba” con asistencia de expertos, con



Martin Heidegger

fundamentos teóricos, propuestas dinámicas, adaptativas y transdisciplinares, que trasciendan la simplificación y disyunción, para gestar transformaciones metodológicas en la planeación, diseño curricular, didáctica y de praxis educativa.

Puede considerársele movimiento semiótico en cuanto a la creación de significados en uno con respecto de “el otro” o los otros, sus pensamientos, actos y saberes en el entorno pedagógico (Palermo, 2014), aplicable en el proceso formativo comunitario basado en la tesis paradigmática “del poder-saber al poder-hacer” con la finalidad de gestar cambios en la realidad intersubjetiva en un trabajo de cambio desde la consciencia, de tal forma que la propuesta se modifica en la praxis de la educación permanente activa y participativa como un proceso “del poder-comprender al poder-saber, para poder-hacer”.

La consciencia sobre la ‘otredad’ no se limita a esencializar las independencias y complementariedades humanas, sino que se comprenden a través de una dialéctica involucrando conexiones múltiples con sujetos y ambientes en contextos específicos, generando identidad, significaciones y contenidos del conocimiento. Tales componentes son moldeados por las percepciones interactivas y por las relaciones contextuales, formando parte de un tejido inscrito en el ecosistema en que se desarrollan procesos naturales y de producción, en donde ambos forman parte de la otredad como sustrato y soporte vital interactuante de relaciones, contexto, información y conocimiento de la realidad. Sus componentes pueden revalorizarse en la pragmática



epistemológica de la educación inclusiva⁴, por una parte, planteando integrar elementos de la realidad concebida, mediante formación igualitaria, participación colectiva sin discriminación, en esquemas idealmente democráticos, promotora del desarrollo integral, adversa a la selección individualizante y asociarlos al conocimiento colectivo en la praxis laboral.

Desde la ontología social se encuentra un esquema de relaciones y modalidades de subjetivación que afectan al funcionamiento de las relaciones de tiempo, espacio y pensamientos entre los individuos,

entre un individuo con los otros, de tal forma que los sujetos son seres con fuerza participativa e intereses co-creadores de conceptos sobre su realidad, con afectividades, influencias familiares, sociales e históricas enmarcadas en la convivencia comunitaria, cuya consolidación es temporal (Braidotti y Balzano, 2020).

La educación permanente otorga respuestas a las demandas implícitas en esa complejidad. Se inscribe en el orden de lo cotidiano, en la integración de representaciones sociales, marco de convivencia, aprendizajes, interacciones y de valorización de dificultades, problemas y soluciones, participando los integrantes del grupo sujeto a formación, influenciados por la comunidad de hombres, mujeres, jóvenes, adultos mayores y también por personas con capacidades especiales. En esos es-

⁴ Puede definirse como un sistema integrado por valores, creencias y procesos centrados en el reconocimiento del otro, en apoyar las cualidades y necesidades de cada educando y de los integrantes de la comunidad educativa, para que se sientan seguros, confiados en el aprendizaje y entorno, a fin de alcanzar metas de vida personal, éxito y satisfacciones deseadas.



Giovanni Pico della Mirandola

pacios e interacciones, sistemas-mundo, familia, esferas gremiales y campos laborales, se sitúan los diversos sustentos teóricos y filosóficos que se desarrollan dando vida a efectos educativos transformadores:

- 1). **El humanismo en la educación permanente con inclusión:** La naturaleza filosófica del modelo educativo se ubica en el horizonte del origen civilizatorio, en cuyo trayecto han dejado huella signifi-

cativa los principales pensadores humanistas con legados registrados en los primeros libros impresos conocidos por la humanidad, aunque los saberes sobre el aprendizaje de las actividades comunitarias y solidarias a lo largo de la vida son tan antiguos como la propia humanidad. Como antecedente relevante, en el siglo xvi, More exploró en *Utopía* sobre la sociedad ideal basada en la razón y la justicia, centrándose en la dignidad humana y la búsqueda del bien común, que en esencia subyace en la educación permanente. La tradición de tendencias universalistas, más allá del universalismo, fue tema presente entre los siglos xvii y xix, aunque el aquilatamiento de conceptos humanísticamente universalizadores como la dignidad y la otredad, fue clave en obras de pensadores desde el siglo xviii, como en el caso de Pico della Mirandola (1998), aunque alcanzó profundidad previa con Schiller: el *Pathos* y la sensibilidad en sus obras hasta 1785 son una expresión del desarrollo de lo humano, atrayendo interés en el movimiento obrero y en asociaciones educativas precursoras de la educación de adultos.

Comunmente las teorías educativas de corte humanista han apostado por un aprendizaje significativo y vivencial, dirigido a la reorganización del “yo interior” para el fomento de las capacidades, influyendo en la pedagogía para el desarrollo intelectual, emocional, social y espiritual (Maslow, 1970), fomento de la creatividad, empatía, autorrealización y potenciación de capacidades, como han enunciado Freire (1994), Kolb (1984),

Knowles (1975), Mezirow (1991), Rogers (1969) y Savater (1997/2008). Por ejemplo, en las ideas de Savater (1997/2008)⁵, la educación es proyectada como un proceso integral que debe priorizar el reconocimiento respetuoso a los demás, la formación ética, y la responsabilidad social como pilar del desarrollo, a la cooperación y la convivencia pacífica.

La filosofía humanista fortalece el proceso formativo continuo de la educación permanente, alrededor del desarrollo de habilidades críticas y reflexivas, en donde a cada individuo se le reconocen valores propios, singularidad y personalidad, potencial e intereses que se comparten en construcción colectiva. Una persona consciente puede alcanzar grandes logros e impactar en el bienestar común como materialización del verdadero humanismo (Córdova, 2009). Existe un deseo natural de aprender y crecer (Rogers, 1969) incluso en el discente, protagonista de su propio aprendizaje (Rodríguez, 2020) dando lugar a procesos autodirigidos y fomentando vínculos significativos entre discentes y con su entorno social, favoreciendo la comprensión de necesidades educativas, motivaciones (Noddings, 2012) e incluso de desmotivaciones en amplio respeto a la individualidad y diversidad (Gage y Berliner, 1998).

⁵ Savater critica la educación contemporánea señalando falta de claridad en objetivos, contenidos y la pérdida de autoridad del educador, argumenta que la educación se ha diluido en un relativismo dificultando la transmisión de valores y conocimientos esenciales. Su obra “El valor de educar” es un llamado a valorarla como pilar fundamental de la sociedad, abogando por combinarla con la formación ética y el pensamiento crítico.



La implementación no deja de enfrentar desafíos significativos por ejemplo en las resistencias a su praxis, en la dificultad de medir avances con evaluaciones estandarizadas y ante la necesidad de poder cumplir los principios de desarrollo personal respecto de la visión de conjunto. Al dar énfasis a la aprehensión de conocimientos grupales, reflexión, asimilación, diálogo, interretroacción y autogestión, para desarrollar la conciencia propiciando cambios ambientales, tecnológicos y gestar modificaciones prácticas en su realidad social, se encuentran límites temporales, pues es común que la comunidad educativa⁶ promueva una ciudadanía activa y comprometida con su entorno sociocultural y ecosistémico, en donde intereses y expectativas personales se diluyen parcialmente en la colectividad.

- 2). **Integración de la diversidad y la pluralidad:** En la construcción pedagógica de la educación permanente, la diversidad ha sido crucial para una formación más allá del éxito académico, fomentando ciudadanos responsables, empáticos e integrados, que asimilan el mundo complejo de opiniones, ideas, criterios, estilos de aprendizaje, habilidades y necesidades; reconociendo y valorando las diferencias, antecedentes culturales y elementos multiculturales, dándole

potencialidad a un desarrollo pleno con impacto social. Diversidad y pluralidad refieren al reconocimiento y valoración de “los otros” por diferenciación entre individuos y grupos, aspectos culturales, étnicos, de género, orientación sexual, capacidades, religión y clase o estrato social de gran interés en el posmodernismo⁷, para la comprensión de semejanzas y diferencias en contextos concretos, desde la premisa esencial de que enriquecen la experiencia humana y son fundamentales en sociedades justas e inclusivas.

El sustento filosófico emerge visiblemente desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aunque fue gestándose previamente. En su desarrollo han contribuido pensadores como Foucault (1975) respecto de las relaciones entre identidad, poder, educación y justicia social, revelando la construcción de identidades y cómo se marginalizan ciertas voces; Hooks (1994) sobre el enfoque inclusivo para desafiar estructuras de poder, abonando a la educación libertaria; Luhmann (1991) en la teoría de sistemas sociales, la comunicación y la diferenciación para la evolución social de utilidad en el diseño pedagógico. Davis (1981) referente a la interseccionalidad y la interacción de las identidades (raza, géne-

⁶ La Comunidad educativa es el conjunto de agentes educacionales que abarca personas e instituciones (educandos, educadores, exalumnos, directivos, administrativos, familias, gobierno, agentes subsidiarios e integrantes de la sociedad) que influyen y son influenciados en interacción o colaboración por un entorno educativo específico.

⁷ Surge en la segunda mitad del siglo xx en un mundo caracterizado por la globalización y el desencanto con las grandes narrativas, por lo que se orienta al fortalecimiento de las diversidades en todos los aspectos de la vida humana, con un mayor relativismo, rechazando la idea de una única verdad o realidad, celebrando la diversidad de perspectivas, con apoyo de la intertextualidad.



ro, clase) en la justicia social. También Nussbaum (2011)⁸ y Sen (2009) por su enfoque práctico sobre las capacidades humanas y el reconocimiento de la diversidad en la educación.

Más ampliamente, la obra de Arendt (1958/1973) constituye un análisis reflexivo sobre la dignidad, la pluralidad y la responsabilidad política, destacando la libertad para crear opciones, como presupuesto educativo para procesos emancipatorios. La propuesta discurre alrededor de la naturaleza humana para explorar la interacción en lo público, con exaltación al compromiso libertario, la igualdad y la participación colaborativa. Como aportes al marco

tórico de la educación permanente está el abordaje de ideas convergentes y divergentes, la promoción del diálogo y la inclusión, el fomento de la pluralidad de voces que aluden al contenido, conceptos, a los cambios en la intensidad de las opiniones y sus sentidos, reconocidos en intención, representaciones y significaciones.

Se induce a la asimilación cultural y contextos, captación de estilos de aprendizaje y en el desarrollo de la empatía para el empoderamiento de la comunidad educativa, en cuya concordancia, el papel de los docentes o asesor guía se dirige a la creación del entorno de aprendizaje equitativo y enriquecedor, apoyado en líneas de actuación, currículo y didáctica, en donde los sentimientos de valoración, aceptación y apoyo generan cambios en la conciencia social.⁹ Tomlinson (2017, p. 4) pre-

⁸ Nussbaum es crítica del relativismo cultural y la interseccionalidad, considera que las identidades no son unidimensionales y las experiencias están influenciadas por los múltiples factores de la diversidad. Desarrolló una serie de conceptos y planteamientos en la "teoría de las capacidades", lo cual implica reconocimiento y valoración de diferencias que afectan alcanzar el potencial de desarrollo; sugiere buscar equilibrio entre la universalidad de los derechos humanos y el reconocimiento de las particularidades culturales.

⁹ Los resultados educativos en donde media la reflexión crítica sobre las interacciones y beneficios colectivos se pueden identificar rápidamente y casi enseguida apa-



cisa que "la diferenciación pedagógica es una estrategia clave para atender la diversidad (permite ajustar contenidos, procesos y productos de aprendizaje a las características específicas) y en esa orientación Gay (2018) propone integrar la diversidad cultural al currículo.

En la transmodernidad como periodo de transición interpocal, hay nuevas perspectivas y una evidente acentuación a la importancia de la diversidad como unidad, reflejando una visión más compleja, sobre las realidades con manifestaciones de pluralidad. Se bus-

recen efectos en las familias, en donde de forma interretroactiva se ejerce un poder complementario, transformador, pues el núcleo familiar tiene la capacidad de inspirar el cambio desde adentro, incidiendo en la comunidad.

ca crear un entorno inclusivo adaptado a una mayor complejidad curricular, en las aproximaciones didácticas y en metodologías diferenciadas, reconociendo y valorando formas de pensar, estratos sociales, limitaciones físicas, mentales e inclusive emocionales, incluyendo de forma empática y considerativa, en ambientes de confianza, seguridad y apoyo (López, 2022) superando lo tradicional con la participación de todos (Freire, 1970, 1971a), en donde educar se constituye en acto liberador, por convertir a las personas en agentes de cambio de sus propias vidas, traspasando las características tradicionales para llegar a lo laboral (Lave y Wenger, 1991), desarrollando habilidades de trabajo en

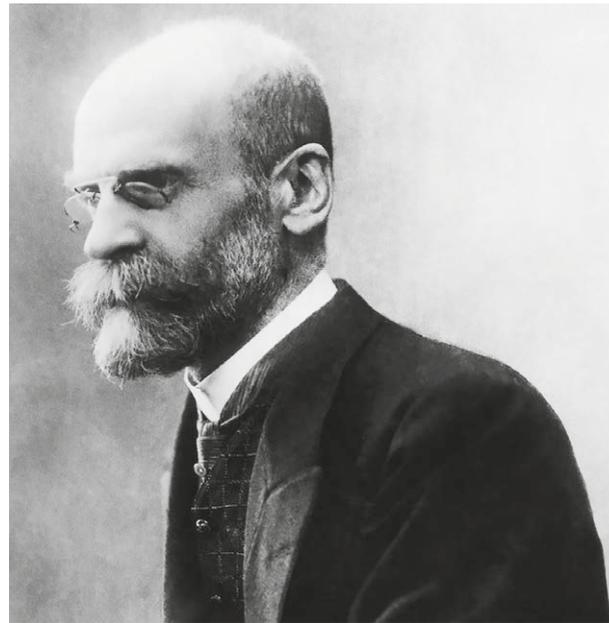
equipo e interpersonales y formándose para la acción social (Moriña, 2017).

- 3). **Autenticidad y libertad:** La autenticidad se refiere a la capacidad del individuo para vivir de acuerdo con su propia naturaleza, impulsos y elecciones en lugar de restringirse a las expectativas externas o a normas sociales (Sartre, 1946).¹⁰ La idea está ligada a la noción de libertad, a la cual los seres humanos se supeditan, pues cada individuo debe crear su propia esencia a través de elecciones y acciones, acorde a su conciencia y capacidad para construirse y proyectarse al futuro. La idea es romper de manera natural y sistemática con las limitaciones de la realidad social. No se puede escapar del destino libertario configurado como capacidad para actuar por voluntad propia. En analogía con Fromm (1941/1985): La libertad es fundamental para el desarrollo humano, pero conlleva la responsabilidad de tomar decisiones con efectos que pueden ser abrumadores. Para evitarlos, se puede caer en la conformidad, la sumisión al *statu quo* o la adopción de ideologías que simplifican su vida, reduciendo responsabilidad por simplicidad o exclusión, manipulación y control, sometimiento, que deriva en desinterés por el diálogo constructivo, además de deshumanizar, constituyendo antítesis

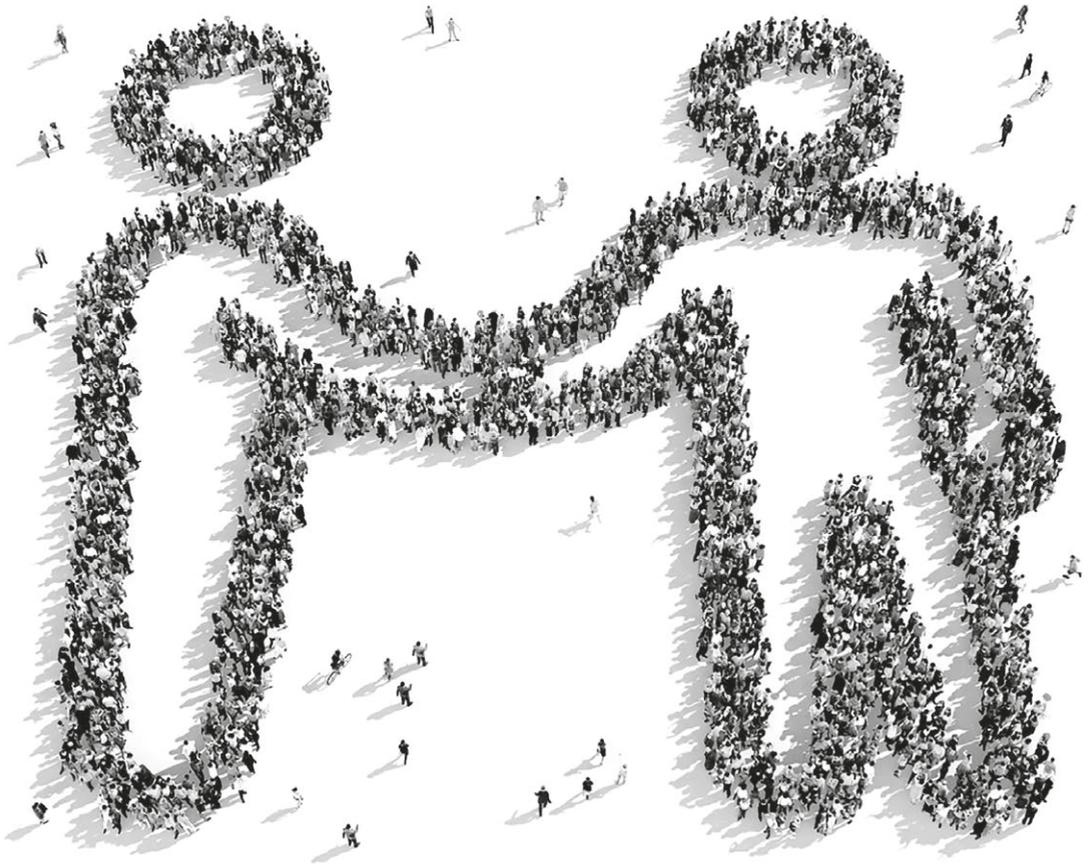
¹⁰ Esta postura aparentemente contraria al orden social no coincide con el enfoque constructivista de la educación permanente, pues desde la pedagogía crítica, las normas sociales son modificadas, revertidas y adaptadas en procesos dinámicos en las organizaciones, instituciones y estructuras sociales, bajo la égida de modificar desde su interior los elementos del estructuralismo aun prevalentes.

de las premisas de la educación permanente. El ser humano tiene una necesidad innata de pertenencia y conexión; su libertad puede hacer que se sienta desprotegido y renuncie a la autonomía, buscando seguridad, traduciendo sociológicamente en tendencia a la creación de colectividades. Esta característica puede prevalecer en las reacciones innatas de origen evolutivo y como conciencia social a través del *continuum* bio-psico-socioambiental, inscrito en las reacciones del inconsciente.

Sobre el gregarismo y la tendencia a formar grupos como aspectos fundamentales para la cohesión social y la transmisión de normas y valores culturales, Durkheim (1893) argumentó la influencia en la evolución de la conducta, también determinada por motivaciones sociales claves para la super-



Emile Durkheim



vivencia y el desarrollo de la especie. Todo indica que el procesamiento neuronal del gregarismo y la pertenencia a grupos está vinculado a la activación de circuitos cerebrales relacionados con la recompensa y la motivación, reforzando la importancia evolutiva de la afinidad grupal (Cikara y Van Bavel, 2014). Consecuentemente tiene sentido que el miedo a la libertad, las responsabilidades individuales alrededor del gregarismo también se vinculen con la “necesidad de afiliación” (Horney, 1950) que motiva a los individuos a someterse a las normas y valores de los grupos para

obtener aceptación y aprobación, incluso a costa de su propia individualidad.¹¹

Fromm (1941/1985) enfatizó la importancia individual de cultivar una autenticidad personal. La verdadera libertad en el contexto comunitario implica el desarrollo de lo individual y la

¹¹ Fue hasta la primera década del presente siglo que las investigaciones neurofisiológicas, psicológicas y sociológicas refieren la estrecha relación entre la libertad, las restricciones que ésta causa y el gregarismo humano, con efectos en la evolución de la conducta y la adaptación. Un estudio de neuro-imagen realizado por Mohr *et al.* (2010) encontró una mayor activación en las regiones cerebrales relacionadas con el procesamiento de amenazas y la evitación de riesgos (amígdala y la corteza prefrontal) en relación con las conductas de responsabilidad y libertad.

capacidad de actuar de acuerdo con los propios valores y deseos, de forma significativa y responsable en el contexto grupal, contrastando con estructuras productivas en donde a menudo el miedo a la libertad se vincula con la alienación a sistemas de producción, control político y al consumismo, en lugar de la autorrealización. El enfoque constructivo, creativo y liberador derivado del manejo adecuado del miedo, de la individuación, de la autenticidad, del trabajo individual e incluso de la identidad y pertenencia en la comunidad, favorece el desarrollo en las esferas familiar, de equipos de trabajo, gremio y comunidad.

La autenticidad es esencial para el desarrollo humano (Rogers, 1969) al fomentar la autoexpresión y creatividad, elección de temas, expresión de ideas y para trabajar en proyectos con intereses comunes, favoreciendo el sentido de identidad y responsabilidad sobre el aprendizaje propio. Contribuye a los tránsitos “del poder-comprender al poder-saber, para poder-hacer”, pues interviene en: 1) el fomento de la motivación intrínseca permitiendo conectar de manera más profunda con contenidos (Rodríguez, 2021); 2) el desarrollo de la identidad personal al permitir que los individuos expresen sus experiencias y perspectivas únicas (González, 2020); 3) la promoción de la reflexión crítica sobre las experiencias y conocimientos previos, esencial para el aprendizaje significativo al integrar nuevas ideas con experiencias (López, 2021); 4) la adaptación a nece-

sidades individuales concatenadas con las colectivas, permitiendo que todos avancen compartiendo experiencias y responsabilidades (Sánchez, 2020); y 5) la creación de comunidades de aprendizaje (Martínez, 2019).

- 4). **Aprendizaje autodirigido:** La autodirección implica propiciarse los satisfactores propios, es empoderamiento por autodirección, así como responsabilidad por la libertad inevitable. La autodirección implica desarrollo de una autoconciencia para identificar necesidades propias, capacidades y potencial, así como de comprender diversas maneras de gestionar cambios personales e interrelacionales con efectos en la consciencia social para reconocer las de los demás, interactuar, hacer equipo, sinergia, aprender juntos y compartir experiencias que contribuyan al crecimiento grupal. La autodirección está íntimamente ligada a la autorrealización y a la autogestión derivadas de motivaciones internas y externas, al despliegue y cultivo de las propias potencialidades y talentos (Maslow, 1943) en cuanto la plenitud de lo que el individuo es capaz de ser y lograr.

La educación se centra parcialmente en la autonomía del discente, quien asume la responsabilidad sobre sus metas, objetivos y ritmo de aprendizaje. Para Knowles (1975) es un proceso mediante el cual “los individuos asumen la iniciativa, con o sin la ayuda de otros, en la diagnosis de sus necesidades de aprendizaje, en la formulación de metas de aprendizaje, en la



identificación de recursos, en la elección y aplicación de estrategias” (p. 18). Ofrece beneficios para el desarrollo de habilidades críticas por resolución de problemas, pensamiento reflexivo, crítica social y creatividad (Candy, 1991), adaptabilidad a nuevas circunstancias y para capacidades laborales en donde el conocimiento se renueva siempre, sobrepasando las capacidades de dislucidación oportuna y comprensión integral. Otras características implican la motivación intrínseca por el deseo genuino de aprender, aumentando compromiso y persistencia (Deci & Ryan, 2000), capacidad de autorregulación para planificar, monitorear y evaluar el aprendizaje de forma adaptativa ante nuevas situaciones y desafíos (Zimmerman, 2002). El empoderamiento apoyado desde el aprendizaje autodirigido logra incrementar el sentido de control en el desarrollo personal (Garrison, 1997) conduciendo frecuentemente a satisfacciones personales gestionadas emocionalmente y en sinergia con beneficios psico-sociales.

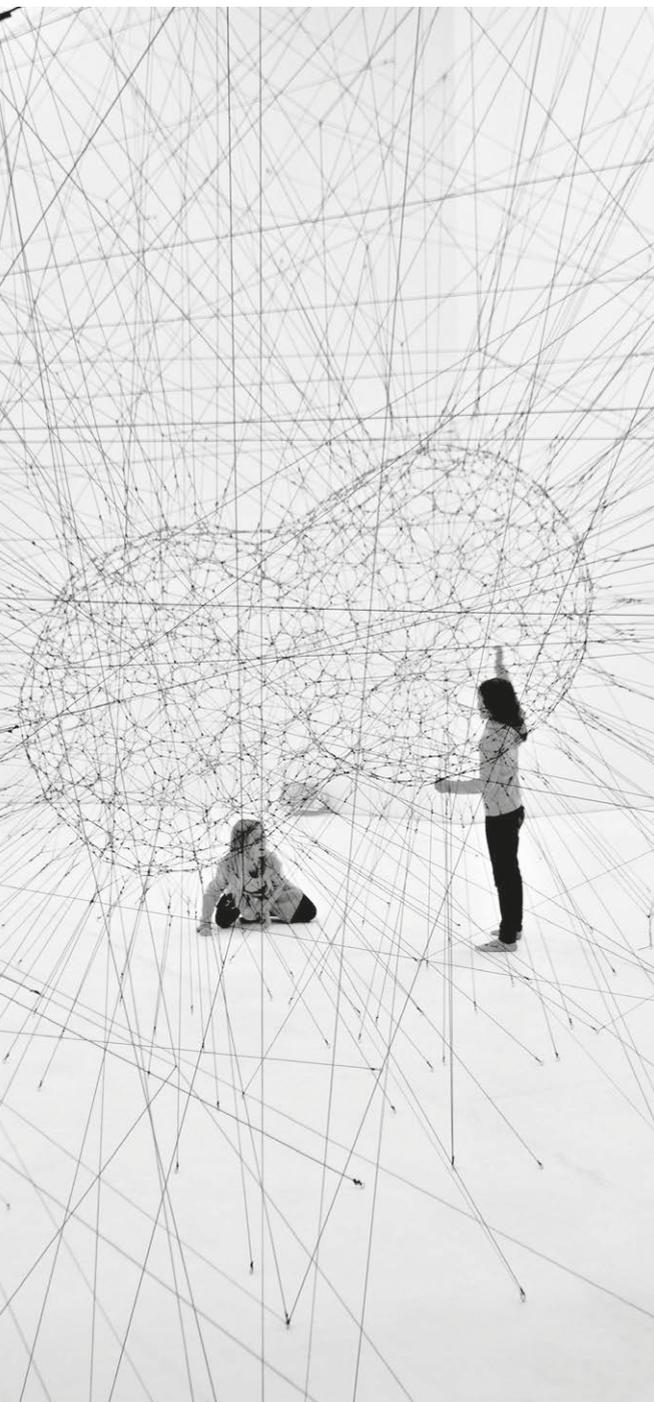
Los desafíos corresponden a la necesidad de estructura para organizar con escasa guía, el acceso a recursos adecuados y suficientes (Duncan, 2013) y la disciplina con autocontroles que no todos pueden desarrollar especialmente por la formación previa bajo esquemas tradicionales (Zimmerman, 2002). Asimismo, el avance de la tecnología y la expansión del acceso a la información ha contribuido al fomento del aprendizaje autónomo, aunque,

por otra parte, también se ha incrementado la brecha en las capacidades económicas,¹² lo que dificulta el acceso a medios tecnológicos, al conocimiento desde las tecnologías de la información y comunicación (TIC) así como a los recursos de la inteligencia artificial (IA).

Extender este enfoque puede resultar complejo, más aún ante la necesidad de fortalecer el marco conceptual y metodológico. Ahí reside la relevancia de integrar teoría, filosofía y orientaciones prácticas para la educación permanente. Lo ideal es incorporar procesos para la autonomía y autorregulación, sin perder de vista el contexto, la complejidad en el grupo educativo y la derivación a beneficios en donde el fin ulterior, el deber ser, es el resultado en la colectividad.

- 5). Colaboración y participación:** El humanismo pedagógico aboga por el aprendizaje activo y colaborativo, enfatizando la relevancia de la experiencia práctica, del pensamiento crítico y la reflexión, con promoción de conocimiento y saberes asociados al desarrollo emocional, ético y social. La colaboración fomenta un entorno en donde las personas se apoyan, valorando las relaciones interpersonales con experiencias favorables. La participación corresponde a aprender junto a otros y colaborar con ellos en experiencias compartidas (Giordano y Nazareth, 2022).

¹² Para 2024 se estimó que 1,100 millones de personas viven en situación de pobreza extrema, lo que afecta las capacidades de desarrollo y limita las oportunidades de acceso a servicios públicos, educación y tecnología (Banco Mundial, 2024).



La orientación constructivista y pragmática en lo psico-social fue estudiada por Vygotsky (1978, 1995) quien desarrolló en su teoría sociocultural del aprendizaje, la tesis de que unos aprenden de otros, fortaleciendo habilidades sociales y emocionales; sostuvo que la dirección del desarrollo del pensamiento va de lo social a lo individual, pues las interacciones determinan el desarrollo cognitivo a través del lenguaje.

En cuanto a la percepción y la experiencia, Husserl (1970) y Merleau-Ponty (1962)¹³ analizaron independientemente la forma en que la percepción del otro influye en la experiencia del “yo” y viceversa. La otredad se ve como un fenómeno que enriquece la experiencia del sujeto, de los dicentes, al mismo docente convertido en guía o asesor a través de metodologías como la investigación-acción, en donde existe un aprendizaje experiencial y colaboración, implicando diversas significaciones de las realidades, desde múltiples perspectivas en el grupo educativo, suscitando cuestionamientos sobre los niveles de la complejidad, determinantes en la capacidad de empoderamiento.

6). Complejidad en el proceso educativo:

Morin (2005) define la complejidad como un fenómeno con una cantidad extrema de interacciones e interferencias entre un número muy grande de

¹³ Para Merleau-Ponty la percepción es intencional, está dirigida hacia los objetos en el mundo; redefine la comprensión de la percepción como un proceso corporal, dinámico y relacional, enfatizando la importancia de la experiencia vivida en la constitución de la subjetividad. Esta intencionalidad implica que la experiencia esté mediada por el contexto y las relaciones con el entorno.



unidades, aunque precisa que “no comprende solamente cantidades de unidades e interacciones que desafían nuestras posibilidades de cálculo; también abarca incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios” en donde existe lo circunstancial e impredecible.

En esta perspectiva, el aprendizaje se ve como un proceso dinámico y multidireccional, relevante en la interacción autodirección-colectividad. De la teoría se desprende que los docentes adopten enfoques flexibles y adaptativos para facilitar el aprendizaje continuo y significativo en donde media el pensamiento complejo.¹⁴

Morin (2000) propuso responder a la complejidad social bajo reconocimiento de las limitaciones epistemológicas, aplicar principios del conocimiento pertinente, enseñar la condición humana, enseñar la identidad planetaria, enfrentar incertidumbres, integrar la comprensión y enseñar la ética del género humano. Se busca integrar la interrelación de diferentes dimensiones de la realidad, reconociendo la multidimensionalidad en la comunidad educativa. La interconexión induce al reconocimiento de que los integrantes de la comunidad educativa y del propio



Edgar Morin

sistema social en donde ésta incide, están interrelacionados; la no-linealidad inherente a la aceptación de procesos interrelacionables, con retroalimentaciones complejas, en donde algunas causas son a la vez efecto de otras.

En la educación permanente se abordan problemas complejos de forma efectiva, fomentando un aprendizaje que refleja la interconexión de temas, de personas, de sus reflexiones, intereses, relaciones familiares, de producción y relaciones ecosistémicas, en donde el ambiente tiene un lugar relevante, muchas veces reflejando el micro-habitat humano, al ambiente inmediato como sustrato y soporte de la vida biológica y comunitaria y otras veces representando al complejo ecosistema que los integra, llega a constituir la identidad planetaria (Morin, 2000). Es un aprendizaje alrededor de la capacidad de comprender, el “poder compren-

¹⁴ Este paradigma epistemológico concibe la realidad como un sistema de información en permanente cambio, desarrollo y emergencia; en donde el todo es una integración sinérgica de las partes y la especificidad de las partes existe como un microsistema respecto al todo. Esto permite superar el pensamiento simplificador para ir hacia una lógica disyuntora-reductora. Esta estructura de pensamiento facilitaría la generación de conocimientos que fomentan una nueva forma de ser, pensar, actuar y convivir, para la transformación social (Estrada, 2020).

der” la realidad que se desea cambiar para poder hacerlo de forma efectiva, mediando el conocimiento y los saberes, cerrando la sentencia proverbial “del poder-comprender, al poder-saber, para poder-hacer”.

- 7). **Responsabilidad ambiental:** La actuación social transita alrededor de la crisis ambiental y de riesgos para la sostenibilidad. Paradójicamente existe una mayor consciencia sobre la obligación de las generaciones actuales de cuidar el ambiente y los ecosistemas en beneficio de las futuras (Norton, 1987; Rawls, 1971/1999). Se trata de una responsabilidad de tipo intergeneracional y transgeneracional. Esta responsabilidad ambiental atañe al deber social ante el ambiente, como una ética del cuidado sobre “el otro” o una ética de la justicia que les atañe, en tanto ese otro es espacio, sustrato, esfera propia,

ambiental o ecosistema. La otredad, en su sentido más amplio incluye al ambiente natural, ecosistémico y al planeta, la empatía entre los usuarios de los recursos naturales que compiten por ellos, la creación de consciencia colectiva para priorizar el bienestar común, con el fomento del sentido de comunidad, el apoyo mutuo y el cuidado por el ambiente físico, sea éste un habitat concreto, una comunidad, una nación, región o todo el planeta Tierra.

Desde una perspectiva utilitarista, las acciones humanas deben conocerse, analizarse y evaluarse en función de su contribución al bienestar general que incluye la salud ambiental y ecosistémica (Mill, 2001); el bien común trasciende en la conservación de la vida y la biodiversidad. La premisa ética antecede a la formación de la ética ambiental, bajo la sugestión de que los





seres humanos tienen una responsabilidad moral hacia la naturaleza, concordando con la filosofía de la sostenibilidad en tanto que ésta resalta la necesidad de mantener el bienestar humano y ecológico a largo plazo.

- 8). **Ética de la justicia:** La importancia sobre “lo que es justo” tiene implicaciones éticas y de él pueden suspenderse estrategias para promover un entorno que además de inclusivo, induzca a la justicia social con igualdad de oportunidades en el proceso formativo (Rawls, 1993). La justicia social como valor implica hacer lo correcto asegurando oportunidades para alcanzar el máximo potencial en condiciones de equidad. Se refiere a garantizar que todos los participantes en el proceso formativo independientemente de su origen y estrato social¹⁵, tengan acceso a oportunidades

equitativas. En la educación, por ejemplo, que los docentes sean conscientes de las cualidades, condiciones de los docentes, de su entorno sociocultural, ambiental, económico y de las desigualdades que existen para trabajar activamente con ellos. En las sugerencias de Morin (2005) la educación debe incluir una ética que reconozca la interconexión entre los individuos, la sociedad y el planeta, fomentando una conciencia abarcativa de todo, de modo que los actos vayan encaminados a lo justo, incluso para las relaciones entre sociedades, economías, ambiente y ecosistema. Esto implica gestionar la solución a los problemas comunes mediante planes de acción, induciendo a ver individualidades y desarrollos específicos que convergen en representación social, en donde paradójicamente se diluye la individualización.

En la educación permanente importan estas conceptualizaciones bajo las nuevas condiciones de una actua-

¹⁵ La existencia de desigualdades estructuradas que son desigualdades sociales resultado de patrones en la estructura social y económica, entre grupos en términos de acceso a recompensas materiales o simbólicas, da lugar a la estratificación social (Giddens *et al.*, 2016).

3. Proyección de la educación permanente en la transmodernidad

En la transmodernidad se recogen los retos pendientes de la modernidad y de la posmodernidad, se enfatiza la continuidad y la evolución de la cultura enmarcada por acelerados desarrollos tecnológicos, representando una respuesta a desafíos actuales con problemas ambientales intermitentes, desigualdad social, lucha de minorías por tener reconocimiento social, así como la confrontación entre valores tradicionales y la cultura *Woke*,¹⁶ cuyas consecuencias aún son inciertas. Se proponen nuevas formas de entender al ser humano, su identidad, culturas y a las múltiples facetas de la sociedad que se integra en algunas formas y se excluyen en otras, en cierto modo regresando al pasado en una suerte de redescubrimiento de conocimientos y percepciones ancestrales que se pueden conectar con los temas del presente y modular las conductas controladas por la información global y el acceso a tecnologías digitales y a la inteligencia artificial.

Según Dussel (2006), la transmodernidad se fundamenta en la necesidad de

lidad transmoderna, caracterizada por gran dinamismo, donde los problemas son complejos y las soluciones menos obvias (Bennis y Nanus, 2007, p. 12) expresándose en un desarrollo humano marcado por nuevas tecnologías de la información y comunicación, mediadas por documentos, datos y tecnologías digitales (Ferraris, 2023) lo cual exige un mínimo de equidad, pues como Señala Cortina Orts (2019): "el principio de justicia exige distribuir equitativamente los beneficios de las nuevas tecnologías, porque todos son afectados, promover un mundo inclusivo, en que la brecha digital no divida a la humanidad con una nueva fórmula. El desigual acceso a los bienes tecnocientíficos socava la cohesión" (p. 391).

¹⁶ El término *Woke* originado en los EE. UU. se usó inicialmente alrededor de la posición defensiva de afroamericanos ante prejuicios raciales y discriminación, derivando rápidamente a otras cuestiones de desigualdad social. Actualmente se utiliza para identificar movimientos autodefinidos como progresistas, aunque paradójicamente dinamizados desde élites económicas hipercapitalistas que inciden en políticas, migración, control de la natalidad, consumo y comercio mundial, religión y cultura, principalmente.



un intercambio cultural que cuestiona la supremacía del discurso moderno occidental, al mismo tiempo que aspira a crear una ética global.¹⁷ Su enfoque es más de aspiración que de praxis educativa, pues no aborda la forma en que es viable la multiplicidad de eventuales cambios sociales, sin embargo destaca la importancia de las culturas no eurocéntricas, desde las cuales emergen propuestas de cambio y expectativas de vida social justa y equitativa.

La filosofía subyacente provee los elementos para un nuevo paradigma de pensamiento que refleja la complejidad con globalización como conector de la economía, la política y la cultura, pero en proceso de desintegración por disrupción de enlaces regionales, y por otra parte reaparecen en diversos sectores, los conocimientos y saberes ancestrales, de modo que son componentes inter-pluri-trasnacionales y trans-epocales por interacciones atemporales, abonando a la experiencia por múltiples elementos de culturas, tradiciones, diáloguicidad entre lo antiguo y lo contemporáneo, retro trayendo saberes e integrando experiencias nuevas para unos y compartidas para otros.

La proyección de las nuevas perspectivas de la educación permanente con soporte en las pedagogías crítica y humanista, hacen repensar la realidad trascendiendo las limitaciones de enfoques previos, para incorporar la conceptualización de la complejidad de los sistemas sin perder de vista la dualidad humano-ecosistema

¹⁷ En el aspecto ecosistémico, la transmodernidad busca un equilibrio que respete tanto al ser humano como al planeta.



y las condiciones microsistema que determinan una educación contextualizada, promoviendo crítica constructiva, uso de la diversidad y la interconectividad socio-cultural, entre las realidades regionales y locales y entre los acontecimientos actuales y los echos del pasado.

Consecuentemente las características distintivas del cambio paradigmático abarcan: Interconectividad a diversos niveles, que llevan a la comprensión de la realidad por fenómenos globalizantes y transculturales, autonomía y crítica sobre los fenómenos sociales actuales no resueltos (que obligan a voltear a ver el estructuralismo), ciberontología en tanto estudio de la realidad material que es transfor-



mada por la realidad virtual, semiurgía como análisis de las formas en que los signos generan realidad, procesos iterativos atemporales como saberes que pueden reaparacer sin mediar el *continuum* psicosocial, diversidad cultural y búsqueda de un espacio para otras culturas, diálogo intercultural, uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y de la inteligencia artificial (IA)¹⁸ y la redefinición

¹⁸ La IA tiene su origen con los desarrollos informáticos promovidos durante la Segunda Guerra Mundial (la locución se acuñó en 1956), pero es hasta el presente siglo que se desarrolla aceleradamente abarcando una gran variedad de campos de conocimiento y del desarrollo tecnológico, desde aprendizaje y percepción, reconocimiento de voz, demostración de teoremas matemáticos, escritura y lenguaje, diagnósticos clínicos, cibernética, áreas de la producción sistematizadas y propósitos generales.

de la existencia humana y de las relaciones interpersonales y sociales en función de la presencia en línea y la huella digital como elementos constitutivos de identidad.

El desarrollo de las nuevas tecnologías y la IA para sintetizar y automatizar tareas intelectuales y su gran dispersión, trae consigo el temor a problemas éticos, legales, afectación al empleo y alteración de las relaciones y procesos humanos. Algunas inquietudes se refieren al efecto en el comportamiento moral a medida que diseñan, construyen, usan e interactúan entes de inteligencia artificial, así como a la preocupación por el comportamiento de los agentes morales artificiales en la ética de las máquinas. La consciencia como fenómeno emergente puede manifestarse en sistemas computacionales complejos capaces de desarrollar formas de experiencia subjetiva similares a la humana (Chalmers, 2010), lo cual contrasta con sugerencias sobre el hecho de que no podrían alcanzar una verdadera comprensión o experiencia consciente al no poseer estados mentales reales (Searle, 1980). No obstante, la acelerada dispersión de la IA y poder realizar tareas implicadas al humano, como la toma de decisiones complejas (Russell y Norvig, 2020) ha transformado la forma de interacción con la tecnología suscitando una serie de cuestiones de orden filosófico.

Las cuestiones sobre la consciencia, la inteligencia, el impacto en la identidad, percepción del ser, toma de decisiones y las modificaciones en la conducta (Hoque, 2025), así como las formas de creación de nuevas identidades y la comprensión de lo que significa el ser humano en relación



con la digitalización y los documentos en la construcción de la realidad (Ferraris, 2019, 2023) están siendo motivo de nuevas reflexiones. Se corre el riesgo de que se transgredan valores, sistemas normativos y formas de pensar; Clark (2003) lo deja claro al señalar algunos efectos del uso de la IA, en tanto que para filósofos como Floridi (2013) la IA podría complementar los tres dominios de la realidad: lo inorgánico, lo orgánico y lo artificial, constituyéndose en un cuarto dominio.



Luciano Floridi

Sin duda es esencial establecer principios éticos claros para guiar el uso de la IA (Borenstein *et al.*, 2017) y fortalecer la educación permanente con esas tecnologías previniendo usos inadecuados que deriven en efectos sociales, como han señalado para otros ámbitos, Brynjolfsson y McAfee (2014) así como para maximizar los beneficios a través de la pedagogía. Algunas implicaciones filosóficas y éticas fueron planteadas por Hoque (2023, 2025) quien propuso fortalecer la conexión humana auténtica e interactuar de manera efectiva con la IA, manteniendo la capacidad de pensamiento independiente y fomentando las habilidades de pensamiento crítico desde la filosofía:

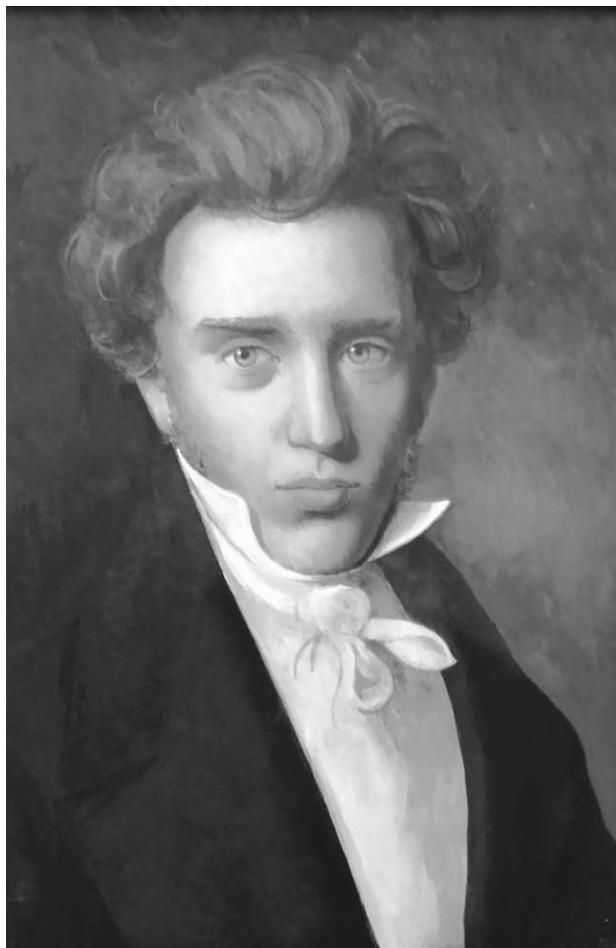
- a). Limitaciones humanas y modestia epistemológica con base en las filosofías de Aristóteles y Kant, para facilitar la autocrítica, identificar capacidades, debilidades y potencialidades, para plena consciencia sobre los límites humanos y diferenciarlos de la IA.
- b). Reconocimiento de patrones estándares y trascendencia con base la filosofía existencialista, pues mientras que la IA sigue algoritmos, las personas pueden ir más allá de patrones predeterminados y ser creativas, por ejemplo, a partir de la reflexión crítica sobre creencias y patrones limitantes, así como para la superación individual y colectiva.
- c). Escalas de valores, aprovechando la jerarquía de valores de Max Scheler para introducir el uso de valores superiores orientados a lo espiritual y cul-

tural, o desde la “*frónesis* aristotélica” para determinar lo que es realmente importante en cada situación de las interrelaciones humanas: 1.- Capacidad de percibir los aspectos más destacados de una situación aplicable en la identificación de problemas y eventuales soluciones con jerarquización de alternativas, escenarios o planes de solución complementarios; 2.- Tomar decisiones acertadas en función de un fin loable o el discernimiento sobre los pasos a seguir; 3.- Implicaciones de conocimiento, en función del contexto social, necesidades del grupo educativo, programa elegido o construido y cualidades del docente como Asesor-Guía; 4.- Disposición moral que va acompañada del discernimiento, y 5.- Como forma de sabiduría diferente a la de *sofía* que hacía alusión al conocimiento universal. En este caso se trata de saberes ancestrales, conocimientos construidos en conjunto, aprendizajes grupales.

- d). Responsabilidad en la toma de decisiones consciente y libre, como en el caso de la voluntad reflexiva de Hannah Arendt para fortalecer la capacidad decisoria en lugar de ir por el camino al que puede accederse por la IA; de acuerdo con la filosofía de Sören Kierkegaard sobre la existencia humana independiente que involucra desarrollo integrado colectivamente o en el sentido de responsabilidad de Jonas (1995) cuyo objetivo principal es despertar la conciencia para asegurar la esencia de la huma-

nidad en el futuro del mismo ser humano y de la naturaleza mediante un cambio ético radical con el principio de responsabilidad.

- e). Fomento de la conciencia de conexión auténtica, por ejemplo, cuestionando periódicamente qué decisiones se delegan inconscientemente en la IA y que alteran las relaciones humanas, esto con base en la filosofía de Martin Buber.



Sören Kierkegaard



- f). Evaluación de implicaciones éticas, por ejemplo, desde el principio de responsabilidad formulado por Hans Jonas en relación con la ética de la tecnología para ser conscientes de la necesidad de analizar las afectaciones al ambiente y desarrollo de equipos de trabajo.
- g). Alineación del uso de la IA con las motivaciones trascendentales humanas desde la logoterapia de Viktor Frankl, para reconocer el sentido de la vida como necesidad humana primera, dando relevancia a objetivos elevados y liberando potencial, en tanto que se utilice la IA para tareas rutinarias derivadas de lo humano.
- h). *Webfare*: Uso de la *web* en el mejoramiento del bienestar social, para facilitar el acceso a servicios sociales, apoyo comunitario y recursos informativos, a través de plataformas digitales, incluyendo recursos revisados desde la ética y humanismo.

A modo de corolario sobre este proceso reflexivo, los principales fundamentos filosóficos del humanismo y la inclusión detallados previamente, están indisolublemente vinculados al conjunto axiológico que abarca la empatía, autorrealización, solidaridad, autenticidad, libertad, ética, cooperación y autogestión, como sustentación de las dimensiones epistemológicas de la educación permanente en cuanto a diversidad y pluralidad, inclusión, autenticidad y libertad, complejidad del proceso educativo, responsabilidad ambiental, ética de la justicia, aprendizaje autodirigido y aprendizaje colaborativo, activo y participativo.



Viktor Frankl

Estas cualidades dan forma a la sentencia proverbial “del poder-comprender al poder-saber, para poder-hacer” con las funciones educativas dirigidas al aprendizaje significativo y vivencial para el fomento de las capacidades y potencialidades de los individuos y de su comunidad a través del grupo educativo reconocido como agente de cambio social.

Referencias

- Adorno, T. (1999). *Educação e Emancipação*. Paz e Terra.
- Arent, H. (1958/1993). *La condición humana* (Trad. Ramón Gil). Paidós, Edic. orig. en inglés: *The Human Condition*. University Press.
- Banco Mundial (2024). *Informe sobre la pobreza, la prosperidad y el planeta 2024: Caminos para salir de la polícrisis*. Banco Mundial
- Bennis, W., & Nanus, B. (2007). *Leaders: Strategies for taking charge*. Harper-Collins.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação-LaPEADE, FE-UFRJ.
- Borenstein, J., Harkert, J. R., & Miller, K. W. (2017). The ethics of autonomous cars. *The Atlantic*.
- Braidotti, R. y Balzano, Á. (2020). Introducción; en: Braidotti, R. (Ed.). *El conocimiento posthumano* (11-31). Gedisa Editorial.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). *The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*. W. W. Norton & Company.
- Candy, P. C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. Jossey-Bass.
- Chalmers, D. J. (1996). *The conscious mind: In search of a fundamental theory*. Oxford University Press.
- Cikara, M., & Van Bavel, J. J. (2014). The neuroscience of intergroup relations: An integrative review. *Perspectives on Psychological Science*, 9(3), 245-274.
- Clark, A. (2003). *Natural-born cyborgs: Minds, technologies, and the future of human intelligence*. Oxford University Press.
- Córdova López, E. (2009). Ensayo filosófico sobre educación superior y humanismo. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(2), 355-364.
- Davis, A. (1981). *Women, race & class*. Random House.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Duncan, A. (2013). Access to learning resources in the 21st century: A challenge for education. *Educational Studies*, 39(1), 1-12.
- Durkheim, É. (1893). *The division of labor in society*. The Free Press.
- Dussel, E. (2006). Transmodernity and Interculturality: An Interpretation from the Perspective of Philosophy of Liberation. *Polígrafi*, 11(41/42), 5-40.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2019). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 15-31.
- Estrada García, A. (2020). Los principios de la complejidad y su aporte al proceso de Enseñanza. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.* 28 (109). Oct-Dec 2020



- Faure, E., Herrera, F., Abdul-Razzak, K., Lopes, H., Petrovski, V., Rahnema, M. y Champion Ward. F. (1973). *Aprender a ser: La educación del futuro*. UNESCO/Alianza Editorial.
- Ferraris, M. (2019). *Posverdad y otros enigmas*. Alianza Editorial.
- Ferraris, M. (2023). *Documanidad: filosofía del mundo nuevo*. Alianza Editorial.
- Floridi, L. (2013). *The ethics of information*. Oxford University Press.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1971a). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1971b). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of Hope: Re-living Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Fromm, E. (1941/1985). *El miedo a la libertad*. (1ª edición *Escape from freedom*. Holt, Rinehart and Winston). Planeta
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1998). *Educational psychology* (6th ed.). Houghton Mifflin.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.
- Giddens, A., Duneier, M., Appelbaum, R. P., Carr, D. (2016). *Introduction to sociology*, New York, London, W. W. Norton y Company, Inc.
- Giordano, R. C., & Santos Nazareth, L. J. (2021). Consideraciones filosóficas sobre la inclusión educativa. *Revista de Filosofía Universidad Iberoamericana*, 54(152), 58-85.
- González, M. (2020). *La autenticidad en la educación: Un enfoque hacia el desarrollo personal*. Editorial Universitaria.
- Heidegger, M. (1927/2022). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Hoque, F. (2023). 7 critical thinking skills you need in an AI-powered workplace. *Fast Company*. <http://f-st.co/MPyle7T>
- Hoque, F. (2025). *Transcend: unlocking humanity in the age of ai is scheduled to be released*. Post Hill Press,
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Horney, K. (1950). *Neurosis and human growth: The struggle toward self-realization*. W. W. Norton & Company.
- Husserl, E. (1970). *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology*. Collier Books.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Association Press.
- Janne, H. (1970). *L'éducation permanente, facteur de mutation*. En *Éducation permanente*. Consejo de Europa.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

- Lengrand, P. (1966). *L'éducation permanente*. Paris
- Lengrand, P. (1973). *Introducción a la educación permanente*. Colección UNESCO: Programas y métodos de enseñanza. Teide - UNESCO.
- López, A. (2022). Diversidad e inclusión en el aula: Un enfoque humanista. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(3), 45-60.
- López, R. (2021). *Reflexión crítica y aprendizaje significativo en la educación permanente*. *Revista de Educación y Aprendizaje*, 15(2), 45-60.
- Luhmann, N. (1991). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*. Universidad Iberoamericana
- Martínez, J. (2019). *Comunidades de aprendizaje: La importancia de la autenticidad en la educación*. *Educación Inclusiva*, 12(1), 23-34.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). Harper & Row.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. Routledge.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Mill, J. S. (1863/2001). *Utilitarianism*. Prometheus Books (Original 1863).
- Mohr, P. N., Biele, G., & Heekeren, H. R. (2010). Neural processing of risk. *Journal of Neuroscience*, 30(19), 6613-6619.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil.
- Morin, E. (2005). *La mente bien ordenada*. Gedisa.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.
- Noddings, N. (2012). *The caring relation in teaching*. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781.
- Noddings, N. (2018). *Philosophy of education*. Routledge.
- Norton, B. G. (1987). *Why preserve natural variety?* Princeton University Press.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Belknap Press.
- Ochoa Gutiérrez, R. y Balderas Gutiérrez, K. (2021). Educación continua, educación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida: coincidencias y divergencias conceptuales. *Revista Andina de Educación*. 4. 67-73.
- Palermo, Z. (2014). Irrupción de saberes "otros" en el espacio pedagógico: hacia una "democracia decolonial". En: Borsani, M. A. y Quintero P. (Comps). *Los desafíos decoloniales de nuestros días: Pensar en colectivo*. Educo-Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Parodi, G., & Pascual, I. (2021). La educación inclusiva en las políticas educativas de Latinoamérica: avances y desafíos. *Revista Española de Discapacidad*, 9(1), 139-158.
- Pico della Mirandola, G. (1998). *Discurso sobre la dignidad del hombre*. Ediciones Cátedra.
- Rawls, J. (1971/1999). *A theory of justice* (Rev. ed.). Harvard University Press.
- Rawls, J., (1993). *Liberalismo Político*. Fondo de Cultura Económica.



- Rodríguez, F. (2020). El papel del docente en la educación humanista. *Revista de Pedagogía*, 12(1), 40-55.
- Rodríguez, A. (2021). Motivación intrínseca y autenticidad en el aprendizaje. *Journal of Adult Education*, 10(3), 78-89.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Charles E. Merrill Publishing Company.
- Russell, S., & Norvig, P. (2020). *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. Pearson.
- Sánchez, P. (2020). Adaptación educativa y autenticidad en la educación de adultos. *Revista de Educación de Adultos*, 8(4), 112-126.
- Sartre, J. (1946). *El existencialismo es un humanismo*. FCE.
- Savater, F. (1997/2008). *El valor de educar*. Ariel/Planeta
- Searle, J. R. (1980). Minds, brains, and programs. *The Behavioral and Brain Sciences*, 3(3), 417-424.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Belknap Press.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.
- Tünnermann Bernheim, C., (2010). La educación permanente y su impacto en la educación superior. *Rev. Iberoamericana de Educación Superior*, I (1), 120-133.
- UNESCO (2015). *Replantear la Educación ¿Hacia un bien común mundial?* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- UNESCO (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2020: Inclusion et éducation: tous, sans exception*. 1ª Ed. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological processes*. Harvard University Press.
- Vigotsky, L. S. (1995). *La educación de las formas superiores de conducta. Obras escogidas Vol. III*. Madrid. Visor.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

¿Qué es y qué no es el progreso científico?

Héctor Sevilla Godínez

Resumen

El presente artículo pretende demarcar lo que es la ciencia y en qué consiste su progreso, así como clarificar cuál es el uso que se da a los avances científicos y a quiénes benefician. Además, se pone en la mesa de debate de qué manera se divulga el saber científico, cómo se transmiten los nuevos saberes y con qué plataformas y criterios se dialoga al respecto. La investigación requiere de posicionamientos críticos y análisis continuos. No basta con construir ciencia, también es necesario buscar el progreso social. En ese sentido, evaluar el progreso científico nos invita a reconsiderar la relevancia de los cuestionamientos filosóficos hacia la ciencia.

Palabras clave: Investigación, Demarcación, Ciencia, Bienestar social, Razón.

Abstract

This article aims to demarcate what science is and what its progress consists of, as well as to clarify what is the use that is given to scientific advances and who they benefit. In addition, there is a debate about how scientific knowledge is disseminated, how new knowledge is transmitted and with what platforms and criteria it is discussed. Research requires critical positioning and continuous analysis. It is not enough to build science; it is also necessary to seek social progress. In this sense, evaluating scientific progress invites us to reconsider the relevance of philosophical questions towards science.

Key words: Research, Demarcation, Science, Social welfare, Reason.



Introducción

La ciencia, al ser parte de la cultura, es materia de análisis del ejercicio filosófico. Ya sea para avalarla o cuestionarla, la filosofía aborda los planteamientos de la ciencia en busca de su rigurosidad, tanto en su planteamiento como en su elaboración. La filosofía revisa las implicaciones culturales que están inmersas en las distintas nociones de progreso. En el ámbito educativo, es menester que se instruya a los estudiantes en la reflexión sobre los paradigmas que están detrás de los que son considerados avances científicos.

Al estar inmersa en la dinámica social y política a la que pertenece, la ciencia debería edificarse con la debida lealtad social, de ello se desprende la importancia de comprender el andamiaje social en el cual se sustenta la noción de progreso. Resulta pertinente elaborar juicios razonados sobre las implicaciones que están presentes al afirmar que la ciencia ha progresado o que ha cumplido su misión. Los criterios para distinguir lo que es científico surgen a partir del andamiaje sociopolítico-cultural. La filosofía, aún sin estar exenta de tal influjo, es herramienta ineludible en la reflexión sobre lo que es benéfico para el individuo y lo que, aun pretendiendo beneficiarlo, genera desasosiego o malestar.

Cuando se alude al *progreso* suele asumirse que aporta beneficios incuestionables. Sin embargo, cualquier tipo de progreso supone la alteración de las condiciones anteriores que se cree necesario superar; de tal modo, cuando se progresa se generan rupturas situacionales mediante el

cambio. De lo anterior se desprende que del avance devienen distintas modificaciones. La filosofía está llamada a revisar la noción de progreso y las repercusiones históricas, económicas y políticas en la ciudadanía.

Lo anterior, de hecho, no debiera circunscribirse a los filósofos, sino que interpela a cualquier ciudadano reflexivo que muestre interés por responder de manera crítica a las situaciones vividas en su entorno. Los hallazgos científicos, por sí mismos, ni tienen voluntad ni se manifiestan a favor del beneficio de la sociedad, sino que dependen: a) del uso que se haga de ellos; b) de la aplicación concreta que propongan quienes ostentan el poder en un grupo social. Por ello, resulta fundamental que los parámetros con los que se entiende el progreso sean revisados. En concreto, debe demarcarse lo que es la ciencia, analizar el impacto social de su avance, clarificar las vetas desde las cuales se asume que progresa y señalar quiénes son las personas o instituciones que se benefician con ella.

1. La filosofía como sinodal ante la ciencia

Desde la mitad del siglo pasado se han desarrollado avances, perspectivas y cuestionamientos sobre la labor que la ciencia debe desarrollar en la sociedad, sus alcances, posibilidades y compromisos, así como las maneras en que pueden delimitarse, distinguirse y diferenciarse los procedimientos científicos.

En uno de sus artículos, Carnap (2009) manifestó la urgencia de filosofar sobre el conocimiento y no dar tregua a los



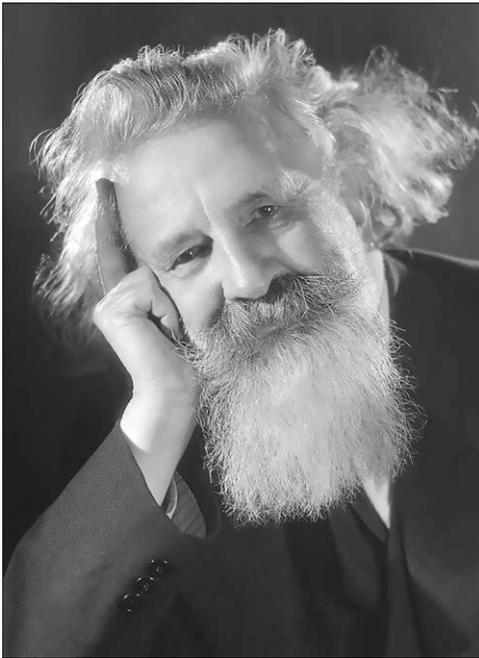
mitos o a las imperfecciones del lenguaje cuando se utiliza para describir la realidad. Tales señalamientos emulan las reflexiones de Hume (1996), sobre todo cuando el escocés reconoce que no tiene sentido reflexionar sobre problemas pseudo filosóficos que no se concretan mediante datos precisos. En su interesante libro sobre el

Círculo de Viena, Kraft (1986) refiere que uno de los principios que tal colectividad ofreció para regular el pensamiento científico fue la lógica empírica. Esto coincide con el pensamiento de Russell (1995), quien concluyó que a la filosofía le corresponde centrarse en los problemas del lenguaje y del conocimiento.



La intención de comprender la ciencia ha dado lugar a posturas integradoras de diversos paradigmas, tal como lo invita la interdisciplinariedad (Apostel, 1983) o lo explica el interaccionismo simbólico (Blumer, 1982). En tal óptica, el proceder científico aglutina distintas interacciones y puentes de cruce (Bronowski, 1978) para elaborar explicaciones sobre lo que es mejor y más conveniente para el ser humano; en ese tenor, la pregunta por lo que es o no es la ciencia continúa manifestándose (Chalmers, 1988). Cabe resaltar la dedicación y la responsabilidad que el investigador, científico o filósofo, debe tener hacia su labor, tal como lo indica Bachelard (1976) en su trabajo titulado *El compromiso racionalista*.

La influencia del Círculo de Viena sigue presente en los debates sobre la ciencia



Gaston Bachelard

en el mundo contemporáneo, al grado que se ha generado una nueva filosofía de la ciencia (Brown, 1983). A pesar de ello, algunas pretensiones académicas siguen siendo representativas de una forma mítica del poder que privilegia la autoridad de algunos pocos (Feyerabend y Naess, 1979). Una parte central del debate científico en las últimas décadas apunta al establecimiento de los criterios que demarcan los límites de la ciencia (Feyerabend, 1981).

De tal modo, la crítica sobre las maneras con las que se demarca la ciencia exige filosofar sobre la ciencia, incluso sin circunscribirse de manera unívoca al análisis lingüístico. Uno de los pasos para lograr semejante cometido es comprender la génesis y el desarrollo del desarrollo científico (Fleck, 1986) y las implicaciones que tiene el contexto histórico y cultural en las perspectivas contemporáneas sobre la ciencia (Gardiner, 1961). De tal obligación se puede entrever la necesidad de una elocuente filosofía de la historia (Cruz, 1992), la cual debería detonar la comprensión de la influencia de ésta última en el imaginario de lo que es científico y lo que no lo es.

Así como el Círculo de Viena elaboró sus propios lineamientos, la ciencia y la filosofía tienen la exigencia de esclarecer su función actual; es encomiable cuando además dirigen sus esfuerzos a la liberación social (Easlea, 1977) o a la construcción de una sociedad libre (Feyerabend, 1982), lo cual es evidencia de su responsabilidad social. La filosofía se encuentra relacionada con las ciencias naturales, humanas o sociales (Goldmann, 1970), de modo que la revolución sólo es posible mediante el

traslado de una ciencia academicista a una ciencia crítica de sí misma (Joliot-Curie, 1992) que sea capaz de confrontar sus propios métodos y su perspectiva social. De tal ejercicio derivaría una ciencia con conciencia (Morin, 1980), abierta a la crítica racional y al uso reflexivo de la técnica y la tecnología (Moya, 1998).

La construcción autocrítica de la filosofía de la ciencia permite confrontar el procedimiento científico y conduce a las ciencias a relacionarse de manera filosófica con sus propios presupuestos (Radnitzky *et al.*, 1982). Si las revoluciones se inician desde dentro, la revolución más íntima de la filosofía, en su reflexión sobre la ciencia, comienza con la delimitación de sus modelos de demarcación y con la aplicación rigurosa de los mismos en su propio proceder.

Las revoluciones científicas se detentan cuando se reconoce alguna problemática en el modo en que se conoce algo (Valenzuela, 2004), por ello es fundamental repensar la noción del progreso y la representación social de lo que significa la ciencia. Es prioritario demarcar la rigurosidad filosófica de la noción de progreso científico a través de un análisis multimodal. Esto último coadyuvará en la edificación de la ciencia a través de la restructuración de sus propios cimientos (Ziman, 1981).

Por todo ello, es una obligación ética realizar las reflexiones que permitan demarcar la rigurosidad científico-filosófica en los paradigmas centrales de la noción de progreso de la ciencia, a través de un análisis multimodal centrado en referentes de verificabilidad filosófico-científicos.

2. La demarcación de la ciencia y su progreso

La distinción de lo científico se involucra con el aspecto epistemológico. Como punto de partida es necesario clarificar las diferencias entre la ciencia, la religión y el mito. La filosofía de la ciencia, al proponer un lenguaje preciso para describir los hechos,





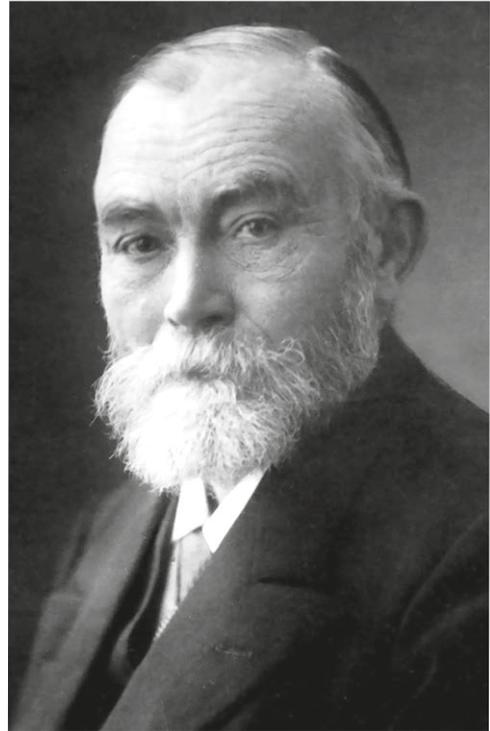
pone en entredicho los planteamientos que ocultan su falta de rigor mediante discursos elegantes, pero sin contenido.

El nacimiento de la filosofía analítica se debe en gran parte a Gottlob Frege, matemático alemán que es considerado uno de los padres de la lógica. En 1879, Frege publicó su revolucionaria *Conceptografía o Escritura de conceptos*, con la cual sentó las bases de la lógica matemática moderna. En su teoría del significado, presentada en *Sobre el sentido y la referencia*, Frege aludió que los signos permiten que los objetos se asocien con las palabras. Lo anterior muestra un claro contraste con la tesis de Locke, consistente en que las palabras son signos de ideas, derivando así que las palabras son *habitadas* por concepciones subjetivas que están contenidas en la mente de los hablantes.

De acuerdo con Frege, el objeto es la referencia del signo. La noción que se tiene del objeto es una *imagen interna* construida a partir del recuerdo que tal objeto produce. Los significados de las palabras, por tanto, corresponden a comunidades de hablantes y no a las mentes particulares de los individuos; lo que es exclusivo de los individuos son sus representaciones subjetivas. De tal manera, las palabras no son signos de las representaciones, sino que pertenecen al mundo de las nociones. Por ello es impropio proponer un proyecto universal en el uso del lenguaje. Los significados de las colectividades que pregonan el progreso de la ciencia difieren de aquellos que corresponden al resto de los individuos que no muestran interés por la ciencia.

El significado del progreso científico, o los criterios con los cuales es determinado, mantiene su vigencia sin ser consensuado por la población, debido a que no existen voces alternas a la cúpula académica que, desde una representación subjetiva y crítica del progreso, denuncien las posibles irregularidades encontradas. Russell advirtió la dependencia entre el conocimiento y la experiencia directa que tienen los individuos. Si la ciudadanía no se involucra con el conocimiento científico, o si la cultura no tiende a la ciencia, no se forjan plataformas para debatir o encontrar la posible falacia en los pronunciamientos oficiales sobre el progreso científico.

Russell señaló que la filosofía debe desmenuzarse atómicamente sus conteni-



Gottlob Frege

dos, a pesar de que nunca podrá llegar a una verdad última. Desde esa perspectiva, el crítico de la ciencia debe centrarse en el uso del lenguaje, remitiéndose a cuestiones interdisciplinarias. Russell (1995) cuestiona: “¿Hay en el mundo algún conocimiento tan cierto que ningún hombre razonable pueda dudar de él? Este problema, que a primera vista podría no parecer difícil, es, en realidad, uno de los más difíciles que cabe plantear” (p. 15). El filósofo inglés mencionó que en el dominio de las ciencias pueden usarse modos negligentes y dogmáticos que deben ser cuestionados con todo derecho por cualquier persona crítica.

Popper, quien mostró afinidad con algunos planteamientos del Círculo de Viena y después criticó el positivismo imperante que se desprendió de ahí, observó que la función de la ciencia consiste en proponer nuevas hipótesis y conjeturas que permitan explicar los hechos y hacer predicciones sobre lo que podría acontecer en el futuro a partir de los datos obtenidos. El filósofo austriaco se centró en el estudio del desarrollo del conocimiento científico (Popper, 1967), así como en la posibilidad de que tal conocimiento sea objetivo (Popper, 1974). La rotunda afirmación de que es posible utilizar un lenguaje universal para las ciencias no parece dar opción a objeciones, de modo que, según el criterio popperiano, se trata de un afán que no ha sido alcanzado y no hay elementos para negarlo porque no puede concluirse que nunca se alcanzará. Por tanto, al no poder negar la posibilidad de la universalización del uso de la ciencia no cabe asegurar que eso mismo se trata de un planteamiento riguroso.



No es necesario negar algo que se afirma de manera quimérica. En ese sentido, al menos desde el falsacionismo que propone Popper, cabe criticar la opción de percibir a la ciencia y al conocimiento desde una visión exclusiva.

Partiendo de su perspectiva historicista de la ciencia, Koyré (1983) propuso un método de investigación que consiste en investigar las estructuras que subyacen en las ideas de una época. En ese sentido, las actuales nociones de progreso de la ciencia, al estar inmersas en un contexto temporal concreto, penden de las tendencias científicas, de los postulados sobre el conocimiento y de lo que se considera digno de ser investigado. La recepción popular sobre la *ciencia del mundo académico* tiene también una explicación historiográfica que es digna de pensarse, tal como debe hacerse con la ciencia en sí (Koyré, 1994).

La concepción discontinuista de la ciencia sostiene dos postulados centrales: a) los problemas sociales no se superan cuando se propone una solución para ellos; b) las leyes que se establecen no se



comparan con otras posibles, sino que son impuestas por los influjos de la época. En ciertos casos, siguiendo estas premisas, los avances científicos direccionan al mundo hacia modelos de consumo que favorecen al sector privado. El beneficio económico, por encima de la responsabilidad social, ha sido un aspecto condicionante del criterio sobre lo que es un avance científico. Lo anterior supone un conflicto cuando los objetivos de los avances científicos se fusionan con la ganancia de quienes los financian. Lo anterior es de suma importancia considerando que:

Los capitales privados han incrementado su participación brindando soporte económico a numerosos proyectos de investigación. El costo creciente de la investigación y su dependencia de tecnologías y equipamientos complejos, con elevados costos de adquisición y mantenimiento, ha sido uno de los principales factores que influyeron en esta colaboración económica entre la industria privada y la investigación

básica y/o clínica en universidades, al igual que en otros ambientes académicos públicos que no cuentan con fondos suficientes para cubrir dichos gastos (Carobene, 2013, p. 145).

El conflicto de interés no está circunscrito de manera exclusiva en el ámbito de la tecnología, sino que está presente en la investigación que se realiza en las áreas de la salud y las humanidades, tal como lo refieren Groeger y Barnes (2003) en un estudio centrado en la situación científica y la recepción de fondos económicos.

Hace más de cinco décadas, Kuhn percibió que el avance científico va ligado al uso del poder económico. Por otro lado, anunció que los paradigmas sobre la ciencia son movibles, de modo que no cabe esperar que los actuales sean idénticos a los que habrá en el futuro. Además, aseveró (Kuhn, 2007) que ninguna teoría científica sobrevive para siempre, lo cual supone el crecimiento de la ciencia sobre sí misma o,



como expresó Hawking (2010), que siempre hay manera de sentarse en los “hombros de gigantes”. Resulta clara la necesidad de que los métodos sean trascendidos en algún punto, pero es riesgoso que los procedimientos estén sujetos al interés de minorías o de tendencias dominantes. En consonancia con ello, es oportuno realizar cuestionamientos que nos permitan elucidar algunas líneas de reflexión respecto al progreso científico y la influencia cultural que la ciencia, con todo y sus manejos, ocasiona en la vida de los individuos.

3. Problematicación filosófica de la ciencia

La noción de progreso de la ciencia debe ser puesta a juicio por la filosofía. Enseguida se proponen algunos cuestionamientos en torno a los discursos sobre el avance científico.

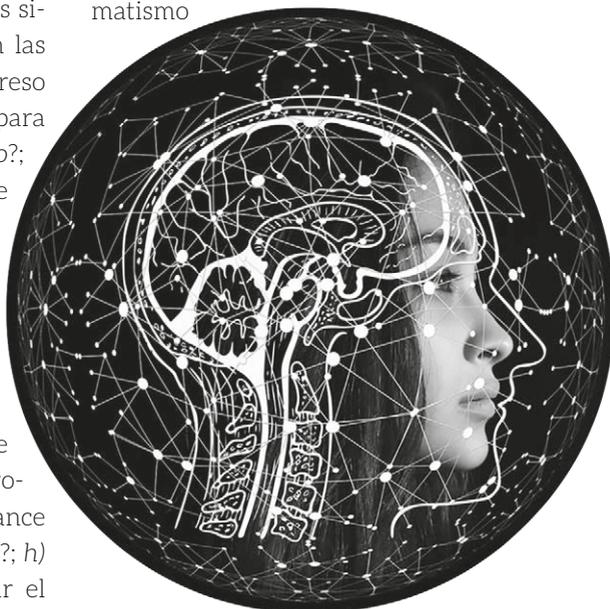
Las preguntas que dan lugar a las siguientes secciones son: a) ¿cuáles son las modificaciones que produce el progreso científico?; b) ¿qué parámetro se sigue para establecer el término *progreso científico*?; c) ¿desde qué condición histórica se afirma que los conocimientos científicos han progresado?; d) ¿en qué lógica de poder se encuentran los paradigmas desde los cuales se establece que un aporte científico deviene en progreso?; e) ¿a qué tradiciones responde el supuesto *progreso de la ciencia*?; f) ¿de qué manera afecta a la naturaleza el progreso de la ciencia?; g) ¿cuál es el alcance de la ciencia en las dinámicas sociales?; h) ¿qué grupos se empoderan al afirmar el

progreso científico y en qué condiciones opera su autoridad?; i) ¿cómo favorecer el ejercicio ético en la investigación universitaria? En el mismo orden, se abordará con detalle cada uno de estos planteamientos.

3.1 Modificaciones producidas por el progreso científico

La demarcación de la ciencia debe estar ligada a un genuino interés por utilizarla para el beneficio de la sociedad a través de la resolución de problemas o la comprensión del ser humano. La ciencia genera cambios en la dinámica de las sociedades, pero el ciudadano común no suele mostrar interés en revisar el discurso utilizado en los ámbitos científicos.

El progreso científico se vuelve un problema filosófico cuando no se reflexiona en la influencia que provoca en las dinámicas sociales. El conocimiento tiene implicaciones en los individuos, por ello el pragmatismo



imperante no debe sustraer el interés filosófico por los motivos y alcances de los avances científicos. El desarrollo de la ciencia y la tecnología acontece de manera más progresiva que el desarrollo de la conciencia de las personas, quienes no siempre se plantean cuál es el uso debido de los artefactos derivados de las dos primeras.

Puede tenerse un teléfono sin saber lo que se quiere comunicar; es factible contar con los servicios de un avión sin reflexionar sobre el sitio al que se quiere ir; puede haber quien provea una red internacional de comunicaciones sin que los usuarios analicen el contenido de las narrativas que deben ser expresadas en tal red. Los avances que se ofrecen a las masas no suponen que los individuos sepan qué hacer con ellos, a pesar de saber cómo acceder a ellos.

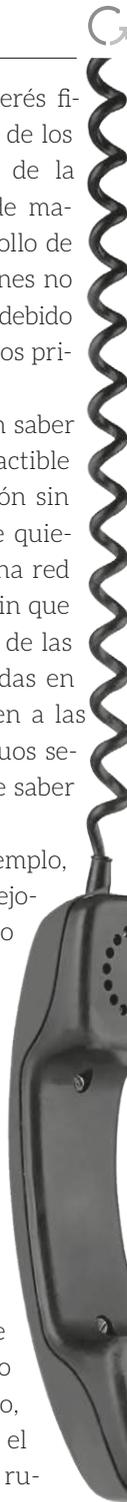
Se ha comprobado, por ejemplo, que muchos estudiantes tienen mejores resultados académicos cuando existen vínculos de aprecio hacia sus docentes (Fernández *et al.*, 2010, p. 63-78), no obstante, siguen existiendo fricciones entre el profesorado y los estudiantes y no se han acentuado las prácticas específicas que favorezcan mejores condiciones; se sabe que los empleados disfrutaban más de entornos laborales en los que la autoridad de los directivos no se enfatice de manera agresiva o no exista *mobbing*, pero, pese a ello, no hay mejoras consolidadas en el tema. Lo mismo sucede en otros ru-

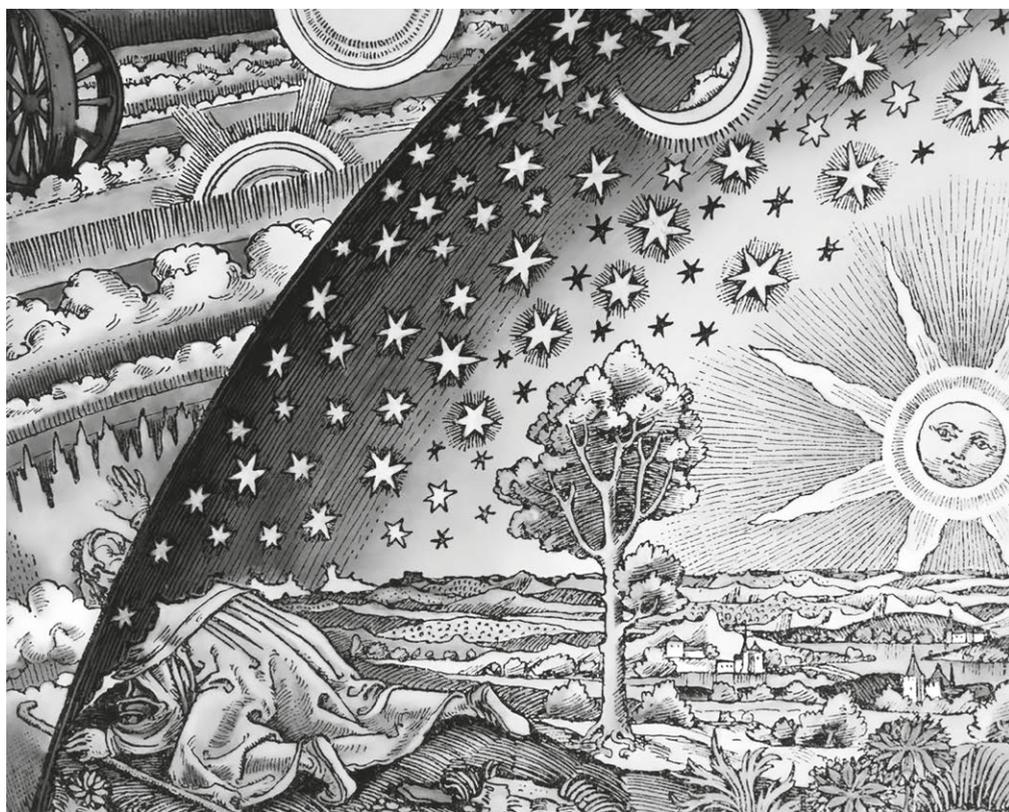
bro en los que la ciencia ha delineado lo que corresponde hacer, pero sus sugerencias no son seguidas por la población.

Son innumerables los estudios en los que se propone la convivencia familiar centrada en la comunicación, se han mostrado evidencias de los problemas de salud provocados por el hábito de fumar, se ofrecen pruebas del daño que ocasiona la contaminación, se publican los beneficios de adoptar dietas vegetarianas o se delinean los conflictos que ocasiona el fanatismo en el desarrollo de las sociedades; pese a todo ello, continúan elevándose los índices de violencia intrafamiliar, existen incontables casos de cáncer pulmonar derivados del cigarro, hay más polución en las calles y el aire que respiramos es dañino, existe mayor consumo de alimentos derivados de la carne con muy pueriles restricciones y aumentan de manera progresiva y alarmante los ámbitos religiosos en los que el diálogo es casi una quimera. Con lo anterior se observa que, a pesar de que existen evidencias científicas disponibles, no existe el hábito de leer textos científicos o no se llega al punto en que lo leído modifique la conducta.

3.2 El contenido del término "progreso científico"

El análisis lingüístico, inaugurado por Frege (1998) mediante su célebre obra *Ensayos de semántica y filosofía de la lógica*, puede ser utilizado ante la dinámica progresiva de la ciencia. El análisis propuesto por el filósofo invita a la revisión del





modo en que se construye el término *progreso*. De acuerdo con Frege, la referencia de un signo no es idéntica a la representatividad que éste propicia en el individuo particular que lo contacta. De tal modo, el discurso sobre el *progreso de la ciencia* debe estar sometido al análisis. En los casos en que lo anterior no sucede, la idea del progreso se vuelve un problema al no estar clarificadas las bases desde las cuales se afirma.

Si un individuo se contenta con escuchar que algo progresó, sin clarificar en qué sentido se afirma tal cosa, podría estar juzgando de manera superficial. No todo el progreso es benéfico. Si progresa un virus

en la sangre no hay consecuencias agradables, como tampoco las habrá si progresa un cáncer en la próstata o si aumenta la intolerancia social. Alabar el progreso o el aumento de algo, sin la suficiente reflexión sobre las implicaciones que eso acarrea, nos puede cegar y atraer dificultades. Estamos inmersos en una sociedad que alaba el consumo, el derroche y la abundancia, pero el progreso indefinido no siempre supone beneficios.

El progreso de los hallazgos científicos no ha conducido a un equivalente progreso en las condiciones de bienestar de las naciones. Desde luego, existen ejemplos de lo contrario que son dignos de encomio y



aplausos. En virtud de los avances de la tecnología existen automóviles que antes no eran imaginables; no obstante, hace cien años, sin la presencia de automóviles, habría sido inaudito el nivel de contaminación actual. Ha sido notable la producción de alimentos transgénicos, anunciados con bombo y platillo para el fin del hambre en el mundo; pero a lustros enteros de tan optimista meta, no ha disminuido el problema de la desnutrición o la falta de alimentos para millones de personas del mundo. Lo que sí cambió, en tal caso, es el tipo de insecticidas que hoy se requieren para enfrentar las plagas que, tras haber mutado (Tabashnik, 2013, p. 510-521), asechan de manera decisiva los nuevos plantíos. Las empresas detrás de ese proyecto jamás ofrecerán disculpas.

Las mejoras en algunas áreas ocasionan retrocesos en otras.

Es eso lo que debe considerarse al evaluar el progreso. La trampa o error de percepción consiste en creer que el progreso científico atrae, por sí mismo, el progreso social.

Los hallazgos de la ciencia resultan significativos por los saberes que se obtienen en las distintas áreas del conocimiento, pero tales saberes, en el plano de la ética y la



política pública, necesitan impregnarse de responsabilidad social. Asimismo, salvo en raras ocasiones, el alcance de los científicos no es suficiente para repercutir en dos campos de acción distintos: el de la elaboración o sustento de las teorías y el de la puesta en práctica de estas en la sociedad tras comprobar que son óptimas. Lo anterior plantea la oportunidad de que unos de los papeles de los políticos y de la ciudadanía sea aprovechar los planteamientos científicos para la transformación de las dinámicas sociales.

3.3 Condiciones históricas y afirmación del progreso científico

La construcción del progreso científico acontece en condiciones históricas que la propician o favorecen. Los científicos requieren preguntarse a sí mismos la relación entre su investigación y el momento histórico que viven. La situación discontinuista de la ciencia que propuso Koyré resulta evidente en la sociedad contemporánea, en la que las líneas de investigación se modifican a través de las implicaciones que éstas tienen con la generación de beneficios privados.

El triunfalista discurso sobre el progreso de la ciencia es consecuencia de condiciones contextuales que provocan ciertas tendencias en las narrativas que edifican la idea del progreso y la manera de presentar los hallazgos de la ciencia, así como su difusión, significado y reiteración. No obstante, los científicos cuya óptica está permeada por criterios éticos y sustentables

admiten que los avances de la ciencia no siempre se utilizan con perspectivas de responsabilidad social. A pesar de ello, las investigaciones requieren recursos y los académicos suelen privilegiar el tipo de temáticas para las que se ofrecen acuerdos y remuneraciones propicias. La dedicación a la ciencia y la implementación de la investigación tiene costos, de modo que el progreso es delineado por quienes ofrecen las fuentes del recurso.

Las diferencias entre los presupuestos destinados a la ciencia en los distintos países ponen en evidencia la desigualdad de posibilidades para crear conocimiento y ejercer labores científicas en distintas regiones. Si el conocimiento es poder, la ciencia propicia poder en quien la desarrolla y, sobre todo, en quienes la financian; así, el progreso científico deviene en lucha internacional por el poder, lo cual también se replica en el ámbito de cada nación entre los grupos de investigadores. No se trata de que todos los países tengan el mismo presupuesto para la investigación científica, cuestión que resulta absurda si se considera que no todas las naciones cuentan con investigadores calificados para utilizar los recursos de manera eficiente; sin embargo, a pesar de que varios hallazgos científicos están al alcance de la humanidad por mediación de la tecnología, sin contar de qué nación surgió el conocimiento, esto no ha conducido al aprovechamiento generalizado del conocimiento y tampoco ha generado progresos homogéneos.

Resulta improbable que el desarrollo de la ciencia o el beneficio que adquiere de ella la población sea idéntica en cada



nación del mundo, así que no cabe lugar para semejante utopía, pero sí es oportuno conocer las implicaciones desde las que se construye la noción del progreso y, a partir de ahí, acceder a una mirada más despierta ante los paradigmas que condicionan la investigación nacional e internacional.

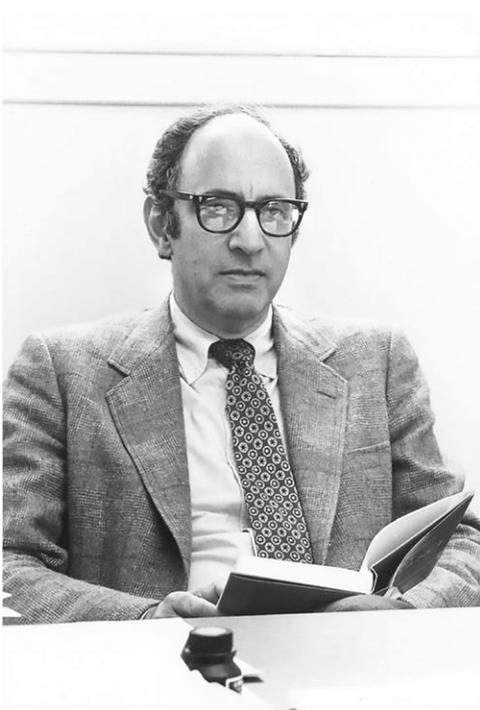
3.4 La lógica del poder detrás de los paradigmas del progreso científico

El paradigma implícito en la idea de progresividad científica y los intereses derivados del mismo, tal como afirma Kuhn (2007), están sujetos a la lógica de poder que permea las condiciones propiciadoras, facilitadoras o contenedoras de lo que se entiende por el avance de la ciencia. La noción que se tenga del progreso científico constituye un problema filosófico si se considera que detrás de ello están validándose, como manera de legitimación, una serie de premisas sobre lo que la ciencia debe ser y lo que ella misma debe lograr en función



de ciertos intereses o parámetros de credibilidad.

Es obligación de los filósofos, así como de la ciudadanía reflexiva, ser capaz de poner en duda las afirmaciones categóricas sobre los avances científicos; sólo partiendo de tal actitud se logrará retornar a la pregunta por el significado de la ciencia. Al respecto, Kuhn (2007) afirmó: “Para que el cultivo de la historia de la ciencia adquiera cabal sentido y rinda todos los frutos que promete, se impone el examen de ciertas coyunturas, propias del desenvolvimiento científico” (p. 2). Asimismo, dejó en claro que estudiando la historia de las revoluciones científicas podemos observar las peculiaridades del desarrollo de la ciencia, usualmente ocasionado por circunstancias histórico-sociales. Si la revolución científ-



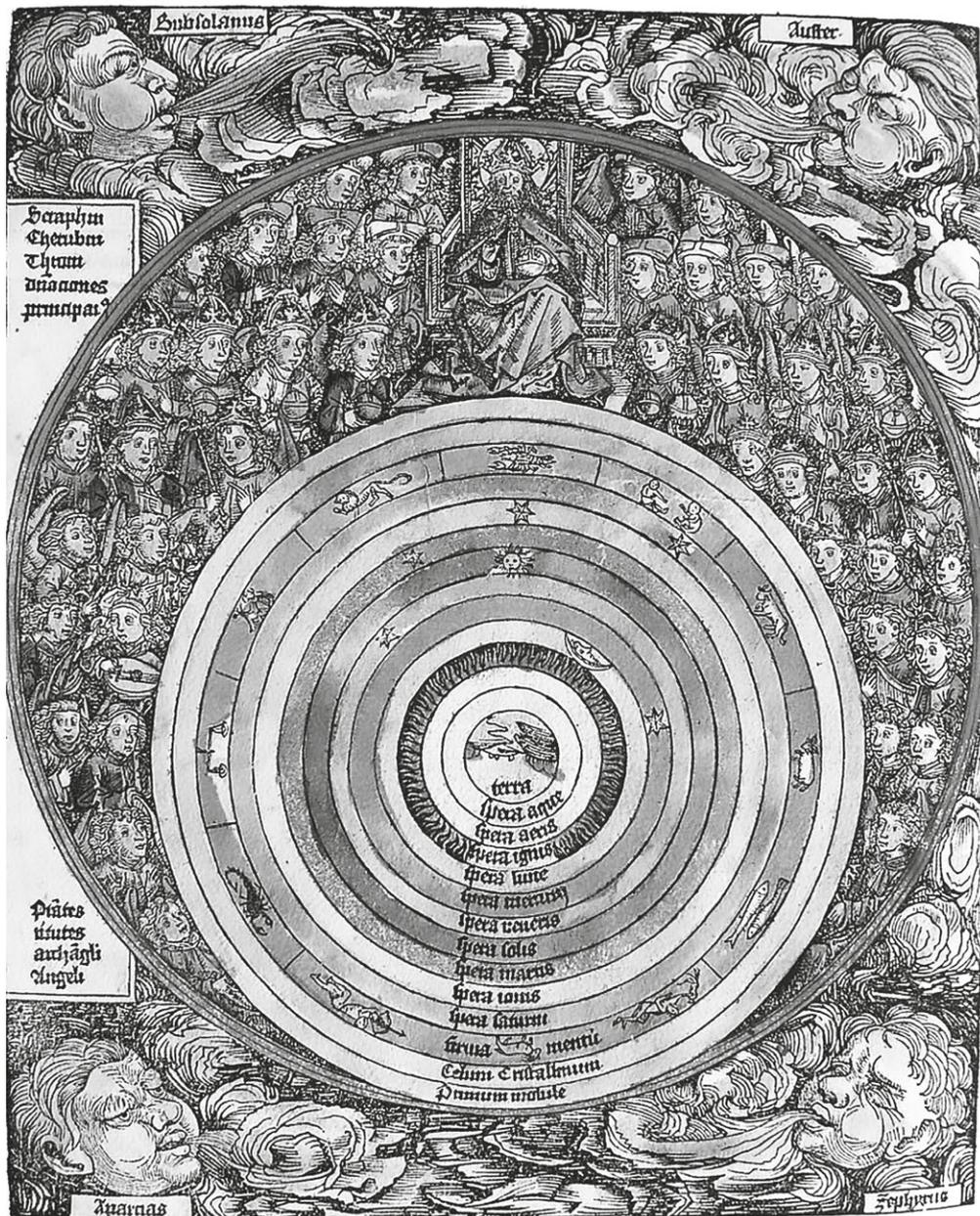
Thomas S. Kuhn

ca acontece a partir del cambio de paradigmas, es oportuno reconsiderar la modificación de los paradigmas en torno a la idea de progreso científico.

3.5 Tradiciones a las que responde el “progreso de la ciencia”

Laudan (1986) advirtió que el progreso de las ciencias se vincula con la superación de las tradiciones que no sintonizan con los tiempos en los que vive. Desde esa óptica, la idea del progreso se circunscribe a un contexto o es derivación de una tradición particular, a la cual se afianza o supera. Si en algunas esferas sociales y académicas se considera importante simular el saber, sin demostrarlo o argumentarlo, entonces prevalece un paradigma de progreso que debe ser cuestionado. A su vez, la dinámica social a la que responden tales tradiciones constituye una oportunidad reflexiva para la filosofía. Visto así, el mantenimiento de la tradición implica una serie de dinámicas autoritarias que se ejercen para el beneficio de quienes ostentan el poder. En ese tenor, la noción de *progreso científico* queda inserta en la tradición de la que deriva.

Un breve esbozo de algunas tradiciones científicas podría ser el siguiente: a) “aquellas para las que su centro de gravedad, lo que es reconocido (por los miembros de la tradición por lo menos) como su área de investigación lo constituye la articulación de ejemplos paradigmáticos de una teoría. Para estas tradiciones, predominantemente teóricas, el abandono del núcleo teórico significa el abandono de la tradición o su desmembramiento” (Martínez, 1993, p. 49); b) otro tipo de tradición científica son las no



teóricas, las cuales “pueden clasificarse en dos grandes grupos: las descriptivas y las experimentales. Una tradición descriptiva genera explicaciones y predicciones acer-

ca del comportamiento de los entes que constituyen el dominio de una disciplina sobre la base de un sistema clasificatorio para esos entes. La lingüística descriptiva



y la taxonomía son ejemplos típicos de este tipo de tradición” (Martínez, 1993, p. 49); c) por último se encuentran las tradiciones empíricas que “se articulan alrededor de problemas y técnicas experimentales, desarrollándose de manera autónoma, a lo largo de la historia, [a partir] de tradiciones teóricas” (Martínez, 1993, p. 50).

Incrustada en la tradición empírica se encuentra el trabajo experimental, el cual va mucho más allá de la mera recolección de datos o de información. Lo experimental, más bien, tiene que ver con “el tipo de razonamiento que predomina en la formación y el cuestionamiento de las creencias

y métodos de investigación” (Martínez, 1993, p. 50).

Cabe distinguir que las tradiciones científicas están vinculadas con las tradiciones culturales y sociales que delimitan la noción de progreso científico. Si bien es cierto que cada ámbito de la ciencia se organiza en función de sus miembros y los parámetros que éstos establecen, no puede dejarse de lado que su labor se engloba en contextos de orden sociopolítico. Por tanto, la suposición de que la tradición científica es autónoma del contexto sociocultural tendría que ser cuestionada. Ubicar las tradiciones al interior de la ciencia permite

relacionar las investigaciones con las condiciones de las que se desprenden. Si las tradiciones científicas están delimitadas por las tradiciones históricas y sociales, corresponde mantenerse críticos ante los discursos que emanan de ellas.

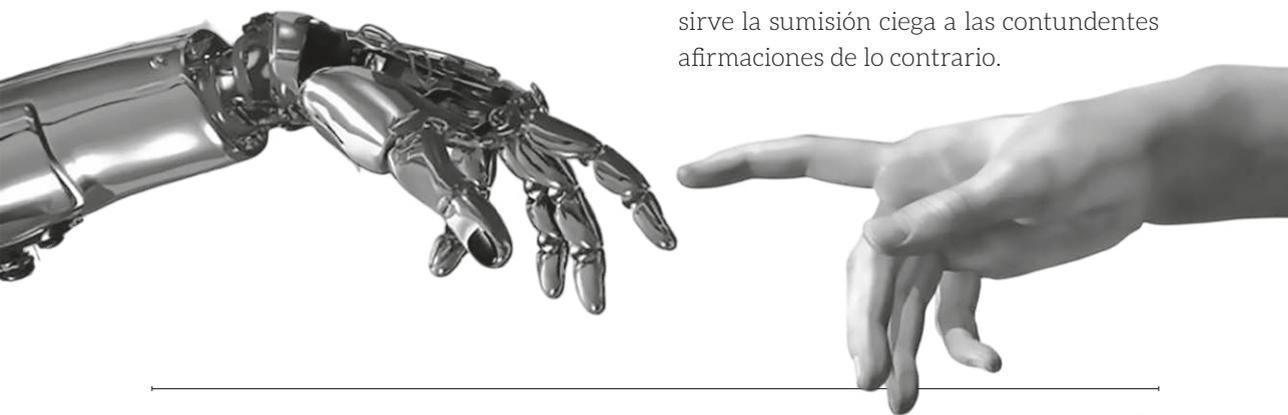
3.6 Afectaciones a la naturaleza tras el progreso de la ciencia

La manera en la que se utilizan algunos progresos científicos genera daño a los ecosistemas y a la biología en general, según advierte Jonas (2000). La ciudadanía debe analizar los casos en los que las formas de aplicación del conocimiento ocasionan perjuicios.

Si se dejan de lado las consideraciones éticas sobre el uso y el progreso de la ciencia (Jonas, 1995), no se advertirán las consecuencias en el clima, la vida animal y la existencia humana. En ese sentido, la obra de Jonas “abre un nuevo camino de reflexión sobre la precariedad de la vida y muestra el gran alcance filosófico de ese abordaje de la biología, pues vuelve a colocar la vida en una posición privilegiada y lejos de los extremos del idealismo irreal y del limitado materialismo” (De Siqueira, 2001, p. 278).

Del mismo modo, “la tremenda vulnerabilidad de la naturaleza sometida a la intervención tecnológica del hombre muestra una situación inusitada, pues nada menos que toda la biósfera del planeta está expuesta a posibles alteraciones, lo cual hace imprescindible considerar que no sólo debe anhelarse el bien común, sino también el de toda la naturaleza extrahumana” (De Siqueira, 2001, p. 279). De estas consideraciones se desprende que la corresponsabilidad no sólo tiene que ver con el tiempo presente o se limita a quienes comparten el mundo con nosotros, sino que se dirige también a los no nacidos, quienes habitarán en el futuro y recibirán un mundo al que le faltará lo que no sepamos preservar.

De Siqueira (2001) considera que “en varios países latinoamericanos (...) la economía oficial menosprecia la noción de ciudadanía cuando elabora planes macroestructurales orientándose de acuerdo con criterios propuestos por los sectores financieros de los países centrales. La idea de hombre fue desintegrada” (p. 280). Tal como se observa, existen serios problemas cuando la noción de progreso científico no está alineada con la de progreso social, comunitario, planetario o humano. De nada sirve la sumisión ciega a las contundentes afirmaciones de lo contrario.





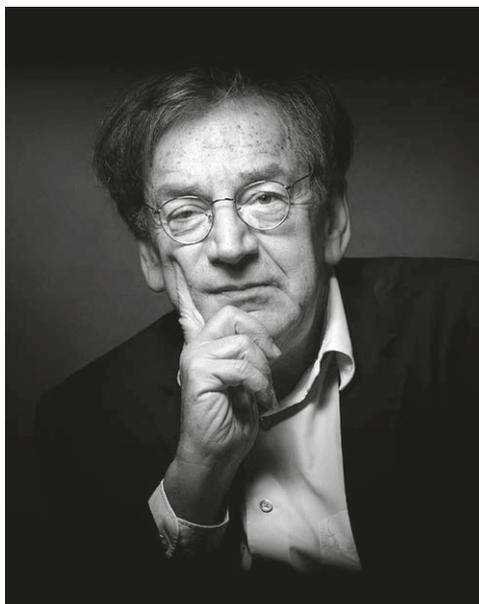
Respecto a la problemática del cambio climático, Useros (2013) considera que “ocupa hoy uno de los primeros lugares entre los problemas que afectan a la humanidad, por sus efectos medioambientales y, sobre todo, porque su principal determinante es el incremento de los gases de efecto invernadero, resultantes de las actividades humanas” (p. 71). Resulta desafortunado que este problema siga siendo insignificante para algunas personas y gobernantes.

3.7 Alcances del progreso científico en las dinámicas sociales

Para Carnap (2009), la ciencia debe centrarse en la practicidad del conocimiento y sustentarse en hechos. Desde esa lógica, el uso que se ha dado a la ciencia no siempre ha sido propiciador de mejoras sociales. Los alcances del progreso científico deben ser puestos a debate, centrándonos en las particularidades de cada caso.

Los productos derivados de los avances científicos no están al acceso de todas las personas porque no son capaces de pagar los costos de su uso. En distintos rubros, el progreso de la ciencia genera mayor división social, tejiendo un marco de diferencias entre los que pueden avanzar al ritmo científico y aquellos que están despojados de tal posibilidad. Del mismo modo, las instituciones educativas generan división social a partir de discursos clasistas en los que el acceso a la ciencia se alude como una forma aceptada de gregarismo.

Finkelkraut (2004) señaló que la ciencia ha ido perdiendo la batalla de su propia congruencia al no ser aplicada para



Alain Finkelkraut

favorecer la igualdad social. Además, el pensador francés denuncia de manera categórica la ruptura del vínculo entre el mundo científico y el social. El progreso de la ciencia se edifica en medio de cierta indiferencia a la fragilidad del ámbito social. De ello se desprende que su progreso también sea frágil para los fines colectivos.

Además, según advierte Finkelkraut (1998), existe indiferencia ante la historia y las consecuencias sociales que pueden derivar de las decisiones políticas y económicas, lo cual vuelve urgente la reflexión filosófica y la denuncia. Si el progreso de la ciencia no se acompaña de un proyecto de divulgación, los beneficios no se vuelven tangibles. En los países en los que no se ofrece ninguna alusión a la ciencia en la programación de la televisión pública, debido a que no es algo que al pueblo le interese, se está perdiendo, por apatía o des-

conocimiento, la riqueza de algunos de los hallazgos contemporáneos. Esto se vuelve cíclico cuando la ciudadanía no está interesada en formarse en el ámbito del conocimiento y la cultura. No basta con ir a la escuela si en ella no existen proyectos de acercamiento genuino a la ciencia.

El ejercicio del intelectual contemporáneo está sometido a los vaivenes modales de la sociedad posmoderna, debido a su carácter cambiante y liquidez, pero esto no lo exenta de analizar si los planteamientos científicos procuran el beneficio de la población. Los gobiernos no han cumplido las promesas de bienestar y prosperidad con la que se presentan ante la ciudadanía, en buena parte porque no han aceptado la asesoría de hombres y mujeres de ciencia o los han alineado a sus intereses políticos. La ciudadanía desaprovecha la ciencia cuando no está informada de sus avances y prefiere sustentar sus decisiones en el azar, la voz de las masas acríticas, el destino, la magia o la fantasía.

Como escéptico del progreso, Finkelkraut apunta que la humanidad está perdida, pero que existe la esperanza de recapturar la esencia de su camino si se vuelve a valorar la vida y se reconocen los errores humanos que han condicionado la historia. La vuelta al pasado, la conciencia histórica y el resurgimiento del papel denunciante en los intelectuales conjuntan el culmen de semejante osadía.

3.8 Autoridad y progreso científico

Cuando se habla del progreso científico se confirma la eficiencia del grupo de científicos, empresarios o políticos que lo apoyaron o financiaron. No obstante, Besnier y otros (2010) afirman que el hombre se equivoca al creer que el progreso científico nos da derecho a intentar gobernar la naturaleza. Al poner la ciencia a juicio, se propone rechazar la ideología de un mundo que obedece los dictados de la autoridad científica, cuando más bien la ciencia debe





ajustarse a la naturaleza de las cosas. No se puede confiar de manera absoluta en que el progreso de la ciencia supone el beneficio del mundo y sus habitantes, sobre todo porque la ciencia no es un sujeto moral que actúe por voluntad propia. El uso y los fines que delimitan las autoridades detrás de los proyectos científicos es lo que determina su valía en las comunidades.

No es lo mismo construir conocimiento que elaborar de manera sesgada un conjunto de afirmaciones favorables a distintos grupos que sustentan su autoridad en la imposición de ideologías y que aumentan su poder al presentarse como promotores del progreso científico. A partir del paradigma constructivista, propio de la psicología social, es posible superar el objetivismo empirista y el relativismo discursivo, de tal modo que cuando se hable de progreso de la ciencia se esboce, a manera de confrontación, que el conocimiento no se construye de manera individual,

sino que se produce a través de la relación con los demás (Bialakowsky *et al.*, 2006). Lo que se adopta como realidad se elabora en el plano de la colectividad (Kusch, 2000), incluyendo, en este caso, el significado del progreso científico.

La cuestión sobre lo que se encuentra detrás de la afirmación sobre el progreso de la ciencia y las pretensiones de autoridad detrás de tal discurso constituyen un reto para la criticidad. En el entendido de que el poder tiene valor, cabe esperar que el otorgado por el conocimiento colinde con la manía de acreditarse y obtener autoridad a través de los avances científicos. Con todo esto no se pretende eliminar la natural intención de los científicos de hacer prevalecer su autoría en lo que descubren, sino que se denuncian y repudian las veces en que sus habilidades son utilizadas para generar ganancias de minorías que perjudican a las mayorías.



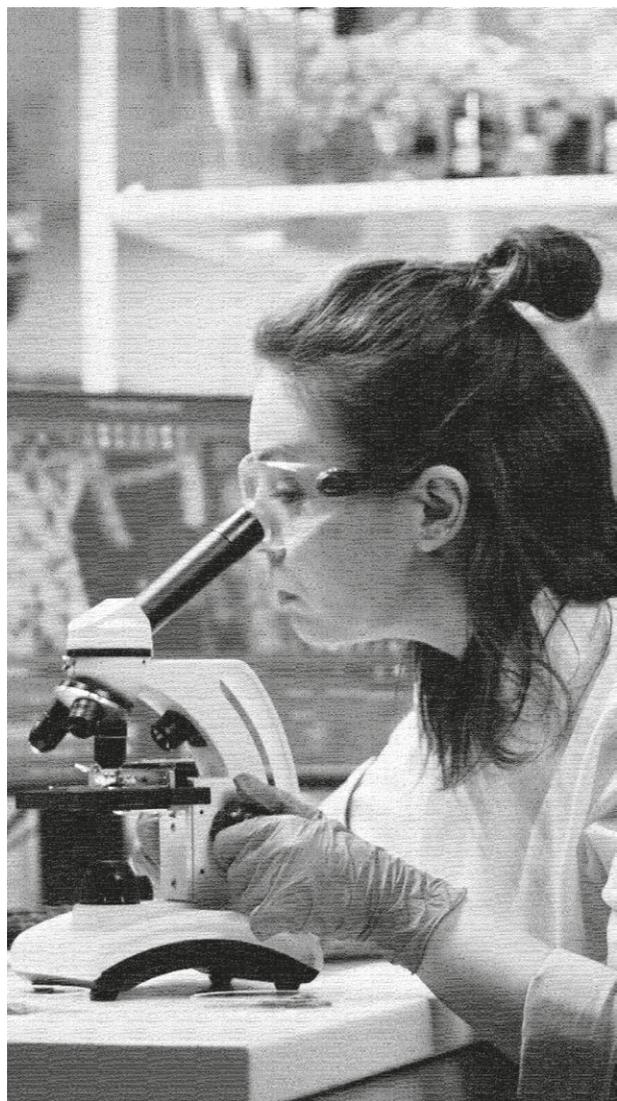
Los discursos triunfalistas sobre el avance de la ciencia o sobre el progreso de cualquier índole son ocasión para exigir argumentos concretos. Saber notar la falta de sustento en las afirmaciones de las instituciones, de los gobiernos o de los grupos de poder, es sustancial para elaborar, desde la criticidad, las propias conclusiones.

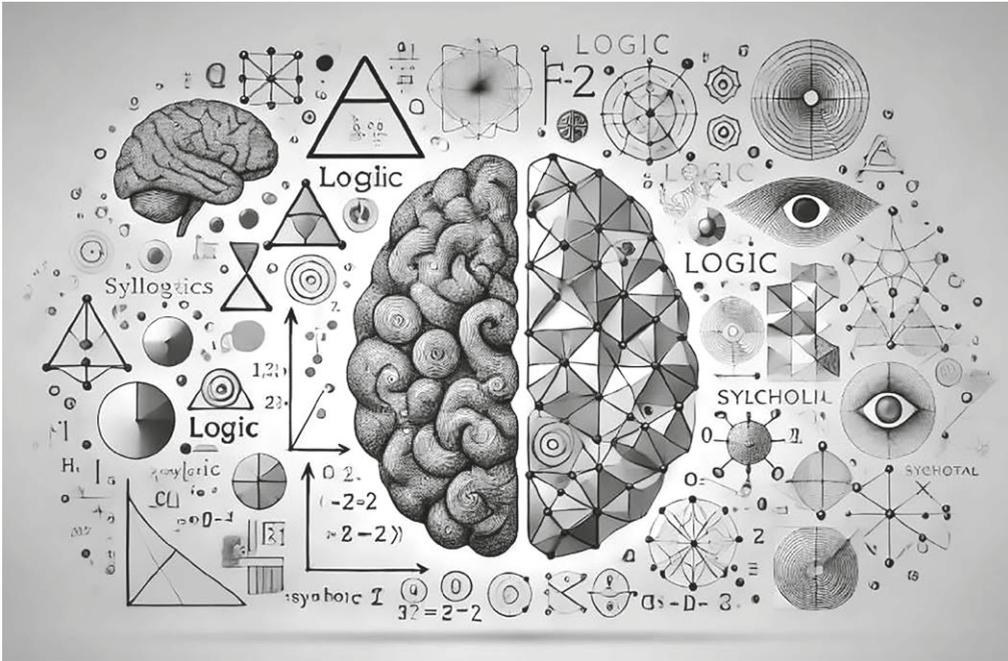
3.9 Ejercicio ético en el ámbito de la investigación universitaria

Una alternativa para favorecer el ejercicio ético en la generación de conocimiento en las universidades es la de crear un órgano regulador de los proyectos de investigación. Una de las funciones de dicho órgano, que también podría ser el Comité Institucional de Ética, consiste en garantizar que los miembros de la institución educativa respeten, entre otras cosas, la propiedad intelectual, patentes o derechos de los autores nacionales e internacionales. A su vez, mediante la validación de los protocolos de investigación, el Comité podría promover la honestidad y el seguimiento de las vías y medios legales para la obtención de datos e información.

A su vez, al Comité le corresponde abogar por la protección de los derechos civiles de los involucrados en la investigación, así como el manejo confidencial de sus datos. Velar por la justificación ética de los proyectos de docencia e investigación también es intención adicional del Comité, el cual podría estar conformado por miembros de cada disciplina de estudios del centro educativo del que se trate, así como un representante del personal administrativo y uno más que realice funciones de gestión directiva.

Para la justificación ética de los protocolos de investigación necesita asentarse con claridad la voluntad de no causar daño personal, colectivo o comunitario; del mismo modo, es menester la promoción de la congruencia y la desestimación de la simulación. Es importante que los proyectos académicos cuenten con ecuanimidad





(sean realizables), autonomía (no estén su-
peditados a credos o ideologías que condi-
cionen los resultados del estudio) y neutra-
lidad (posibilidad de dar cuenta cabal de los
resultados, sin modificarlos o alterarlos).

Corolario

El ejercicio ético y la reflexión filosófica no
siempre van de la mano del progreso cien-
tífico. Conviene, en todos los casos, delimi-
tar las condiciones que posibilitan el pro-
greso y las estrategias para que el progreso
sea entendido como tal. La conocida afir-
mación de que “la ciencia no piensa” (Hei-
degger, 2005, p. 19), reitera la necesidad de
filosofar sobre ella, no solo para demarca-
la, sino también para delinear y separar lo
que realmente es progreso y lo que, a pesar
de llevar tal nombre, no lo es.

El poder atrae responsabilidad, pero
cuando el poder se encuentra en manos
desleales supone un peligro. La ciencia,
como mediadora de la construcción de
conocimiento, representa genuino poder,
pero también tiene límites, según expu-
so Feyerabend (1981). Los científicos y los
filósofos no debieran ser los únicos de-
nunciadores (asumiendo que logran serlo)
de la incongruencia de los discursos que
toman la bandera de la ciencia para obte-
ner recursos o mostrarse legítimos ante
la población; también corresponde a cada
individuo ser crítico frente las narrativas
imperantes. Los límites humanos no son
obstáculo para que cada hombre y mujer
sean capaces de reconocer la existencia de
la encrucijada social y aviven su interés
por fomentar el verdadero progreso social.

Referencias

- Apostel, L. (1983). *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*. Tecnos.
- Bachelard, G. (1976). *El compromiso racionalista*. Siglo XXI.
- Besnier, J. et al. (2010). *La Science en jeu*. Arles, Actes Sud/IHESST.
- Bialakowsky, A. et al. (2006). Capitalismo y método. Alternativas de la coproducción investigativa. *Laboratorio/online*, VIII (19), 63-74.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectivas y métodos*. Hora.
- Bronowski, J. (1978). *El sentido común de la ciencia*. Península.
- Brown, H. (1983). *La nueva filosofía de la ciencia*. Tecnos.
- Carnap, R. (2009). *La superación de la metafísica por medio del análisis lógico del lenguaje*. IIF, UNAM.
- Carobene, M. (2013). El conflicto de interés en la investigación científica. *Revista argentina de microbiología*, 45 (3), 135-136.
- Chalmers, A. (1988). ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos. Siglo XXI.
- Cruz, M. (1992). *Filosofía de la historia*. Paidós.
- De Siqueira, J. (2001). El principio de responsabilidad de Hans Jonas. *Acta bioeth*, 7 (2), 277-285.
- Easlea, B. (1977). *La liberación social y los objetivos de la ciencia*. Siglo XXI.
- Fernández, O. et al. (2010). Procesos socioafectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores en el ámbito escolar. *Telos*, 12 (1), 63-78.
- Feyerabend, P. y Arne N. (1979). *El mito de la ciencia y su papel en la sociedad*. Teorema.
- Feyerabend, P. (1981). *Límites de la ciencia*. Paidós.
- Feyerabend, P. (1982). *La ciencia en una sociedad libre*. Siglo XXI.
- Finkelkraut, A. (1998). *La humanidad perdida: ensayo sobre el siglo XX*. Anagrama.
- Finkelkraut, A. (2004). *La derrota del pensamiento*. Anagrama.
- Fleck, L. (1986). *La génesis y el desarrollo de un hecho científico*. Alianza.
- Frege, G. (1998). *Ensayos de semántica y filosofía de la lógica*. Tecnos.
- Gardiner, P. (1961). *La naturaleza de la explicación histórica*. UNAM.
- Goldmann, L. (1970). *Las ciencias humanas y la filosofía*. Nueva Visión.
- Groeger, J. y Mark B. (2003). Conflict of interest in human subjects research. *Critical Care Medicine*, 31, 137-142.
- Hawking, S. (2010). *A hombros de gigantes*. Crítica.
- Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* Trotta.
- Hume, D. (1996). *Estudio sobre el entendimiento humano*. Losada.
- Joliot-Curie, F. (1992). *De la ciencia académica a la ciencia crítica*. Anagrama.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder.
- Jonas, H. (2000). *El principio de vida: hacia una biología filosófica*. Trotta.
- Kuhn, T. (2007). *La estructura de las relaciones científicas*. FCE.
- Koyré, A. (1983). *Estudios de historia del pensamiento científico*. Siglo XXI.



- Koyré, A. (1994). *Pensar la ciencia*. Paidós.
- Kraft, V. (1986). *El círculo de Viena*. Taurus.
- Kusch, R. (2000). *Obras completas, vol. 1*. Fundación Ross.
- Laudan, L. (1986). *El progreso y sus problemas*. Encuentro.
- Martínez, S. (1993). Método, evolución y progreso en la ciencia. *Crítica, Revista Hispanoamericana de Filosofía*, XXV (73), 37-69.
- Morin, E. (1980). *Ciencia con conciencia*. Anthropos.
- Moya, E. (1998). *Crítica de la razón tecnocientífica*. Biblioteca Nueva.
- Popper, K. (1967). *El desarrollo del conocimiento científico*. Paidós.
- Popper, K. (1974). *Conocimiento objetivo*. Tecnos.
- Radnitzky, G. et al. (eds.). (1982). *Progreso y racionalidad en la ciencia*. Alianza.
- Russell, B. (1995). *Los problemas de la filosofía*. Labor.
- Tabashnik, B. et al. (2013). Insect resistance to Bt crops: lessons from the first billion acres. *Nature Biotechnology*, 31, 510-521.
- Useros, J. (2013). El cambio climático: sus causas y efectos medioambientales. *Anales de la Real Academia de Medicina y Cirugía de Valladolid*, 50, 71-98.
- Valenzuela, G. (2004). *La Problemática del Conocer*. Universidad Arturo Prat / CECAD.
- Ziman, J. (1981). *La credibilidad de la ciencia*. Alianza.



**Convocatoria para presentar artículos
de investigación para publicar en la
revista **Girum****

Sistema de arbitraje

La revista Girum cuenta con un Cuerpo de Árbitros especializados en las distintas áreas que configuran las líneas de investigación de la revista. Cada artículo será arbitrado por dos doctores e investigadores del Cuerpo de Árbitros de Girum. Estos informarán por escrito al Coordinador Editorial (Dr. Héctor Sevilla) quién notificará los resultados a los autores. En caso de proponer que un artículo deba tener correcciones, el editor lo informará al autor y sólo éste las podrá realizar. Si las opiniones de los árbitros no concuerdan, lo resolverá un tercer árbitro.

**Líneas de investigación
de la revista **Girum****

1. *Procesos Socio-culturales.*
2. *Cognición y Educación.*
3. *Psicología y enfoques terapéuticos.*
4. *Paradigmas del pensamiento filosófico.*



Instrucciones abreviadas para la presentación de artículos.

El sólo envío de un trabajo para ser publicado en Girum implica expresión de deseo de que sea publicado y la aceptación de todas estas normas, así como la autorización para publicarlo, bajo responsabilidad del autor. Ningún artículo será considerado para revisión si no cuenta con los lineamientos solicitados (la respuesta será solamente tal observación).

a) Recepción de Artículos

Se recibirán artículos que sean producto de una investigación de tipo documental o cualitativa; cuyo tema se encuentre exclusivamente dentro de las líneas de investigación referidas. Eventualmente podrán recibirse algunos artículos de corte cuantitativo cuya calidad lo justifique. Los artículos podrán ser publicados en el número siguiente o considerados para números posteriores. Se apela al buen criterio de los autores en cuanto a que sus artículos contribuyan a Girum, al pensamiento de vanguardia y a la sociedad. Esencialmente, los artículos deberán contener, en congruencia con el nombre de la revista, alguna propuesta que detalle un giro de pensamiento o cambio de paradigma de entre los establecidos en el terreno del conocimiento de las humanidades. La extensión del artículo deberá ser mayor a 5000 palabras e inferior a 7000.

b) Micro-currículum

Los autores deberán proporcionar una síntesis curricular no mayor de 100 palabras.

c) Envío del texto

Los envíos de los trabajos deben dirigirse exclusivamente en archivo adjunto de word al correo: hectorsevilla@unag.mx
En su "asunto" se escribirá: *Para Girum*.

d) Envío de imágenes

En caso de que el autor lo desee, podrá enviar imágenes ilustrativas de su artículo, las cuales se incluirían en la publicación si tienen la calidad suficiente.

e) Normas

- Todos los trabajos enviados para su publicación en la revista Girum deberán ser textos originales inéditos, no presentados por el autor en ninguna otra publicación mayor o similar.
- Los artículos deberán ser presentados en español.
- El título no podrá exceder de quince palabras.
- El autor agregará un resumen de 150 palabras (máximo), en español. Se agregará el correspondiente *abstract* y título en idioma inglés.
- Deben incluirse 5 palabras claves, cada una en dos idiomas.
- Todas las contribuciones deben enviarse en un adjunto, en formato word, Times New Roman, tipo 12 a 1.5 de interlineado, con todos sus márgenes de 2.5 cm. Con tablas, gráficos e imágenes (de haberlos) en archivos adjuntos aparte pero en el mismo email, y con indicación de su ubicación en el texto, y declaración de su origen o fuente. No se publicarán gráficos en que esto no sea aclarado.
- Las Notas explicativas irán a pie de página en Times New Roman, cuerpo de letra 10, interlineado sencillo.

f) Elaboración de citas

- **Citas textuales menores de 40 palabras**
Van dentro del párrafo u oración y se les añaden comillas al principio y al final.
- **Citas textuales de 40 palabras o más**
Se escriben en párrafo aparte, sin comillas y con sangría del lado izquierdo de 1 cm. Dejar las citas a interlineado igual que el texto normal. La primera línea de la cita textual no lleva ninguna sangría adicional. Use tres puntos suspensivos (contenidos en paréntesis) dentro de una cita para indicar que se ha



omitido material de la oración original. No se usarán los puntos suspensivos al principio ni al final de una cita, aún en caso de que se haya omitido material.

g) Referencias

Identificación de la fuente antes o después de cualquier tipo de cita

Se debe incluir el apellido o apellidos del autor o autores, el año en que se publicó la obra donde encontramos la información y la página o páginas donde aparece la cita directa o indirecta; Ejemplo: (García, 2005, p. 8).

Referencias finales

La sección de referencias bibliográficas va al final del artículo. Se deben listar por orden alfabético solamente las obras citadas en el texto (no se debe incluir bibliografía consultada pero no mencionada en el artículo). Enseguida se referirán algunos ejemplos sobre el modo de referir las fuentes al final (la última sección) del artículo:

Libros

Ziman, John (1981). *La credibilidad de la ciencia*. Madrid: Alianza.

Capítulos en libros

Bailey, J. (1989). "México en los medios de comunicación estadounidenses". En: Coatsworth J. & Rico C. (Eds.), *Imágenes de México en Estados Unidos* (pp. 37-78). México: Fondo de Cultura Económica.

Artículos en revistas académicas (journals)

Galdeano, M. (2006). "Los materiales didácticos en Educación a Distancia". En: *Boletín Informativo Virtual*, No. 20, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.



UNIVERSIDAD
ANTROPOLÓGICA