



UNIVERSIDAD MAYOR REAL Y PONTIFICIA DE
SAN FRANCISCO XAVIER
DE CHUQUISACA



Vanguardia¹

Científica

Revista de la Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación

Volumen 2 No. 3 octubre, 2025

Revista Vanguardia Científica

Volumen 2, número 3, 2025

URL: <https://revistas.usfx.bo/index.php/vanguardia-cientifica>

Editor: Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca

Calle: Junín esquina estudiantes

Sucre – Bolivia

E-mail: dec.humanidades@usfx.bo

Edición: octubre de 2025

Depósito Legal N°: 3-3-283-2024P.O.

ISSN: 3078-9966 (Impreso). ISSN: 3078-9974 (On line)

DOI: <https://doi.org/10.56469/vc.v1i2>

Vanguardia³

Científica

COMITÉ EDITORIAL



Editor en Jefe

Calani Choque, Mónica Juana Ph.D.
Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca

Comité editorial

Magne La Fuente, María Marcela Ph.D.
Marín Guzmán Silvia MSc.
Reyes Ortega, Aleyda Rosa Reina MSc.

Autoridades universitarias

Arizaga Cervantes Walter Ph.D., Rector
Mita Arancibia, Erick G. Ph.D., Vicerrector

Calani Choque, Mónica Juana Ph. D., Decana de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Sánchez Torrez, Janeth MSc., Directora de la Carrera de Idiomas
Fernández, José Ernesto MSc., Director de la Carrera de Turismo y Gastronomía
Reyes Liceras Verónica Alicia MSc., Directora de la Carrera de Pedagogía
Castro Torres, Mario Eduardo Ph.D., Director de la Carrera de Psicología
Villca Paniagua Gloria Adela MSc., Coordinadora de la Carrera de Trabajo Social

Comité revisor Nacional

María Teresa Vargas La Torre Ph.D., Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca - Bolivia.

Gladys Emiliana Zuna Llanos Ph.D., Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca - Bolivia.

Zulema Nimia Ramos Lucas Mgtr., Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca - Bolivia.

Comité revisor Internacional

Alicia Judith Alvarado Escobar Mgtr., Universidad San Carlos de Guatemala
Guatemala

Alejandra, Garay Mgtr., Universidad Nacional de Asunción
Paraguay

Carlos Villalobos Sanchez Mgtr., Universidad del Zulia
Venezuela

Cindy Margarita López Murillo PhD., Universidad Autónoma de Sinaloa
México

Clara Judith Brito Carrillo Mgtr., Universidad de La Guajira
Colombia

Guerrero Rodríguez Lilia Esther Mgtr., Universidad de Veracruz
México

Irma Beatriz Vega de Luna Mgtr., Universidad Estatal de Arizona
Estados Unidos

Lizeth Serrano Ponce PhD., Universidad Autónoma de Sinaloa
México

Leonel Del Prado PhD., Universidad de la República
Uruguay

Luis Fernando Muisin Salazar MSc., Universidad Técnica de Cotopaxi
Ecuador

Marisela Rivera Montoya PhD., Universidad Autónoma de Sinaloa
México

Milka Icela Ruiz de Galástica Mgtr., Universidad de Panamá
Panamá

Nelson Rodrigo Chiguano Umajinga PhD., Universidad Técnica de Cotopaxi
Ecuador

Rocío Margarita González Navarro Mgtr., Corporación Universitaria Rafael Nuñez
Colombia

Diseño y maquetación

Laura Adriana Gonzales Vila, Diseñadora Gráfica
Oscar Andrés Delgadillo Alvarado, Ingeniero de Sistemas

La revista “Vanguardia científica” es una publicación académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Su objetivo es difundir investigaciones y estudios relevantes en el campo de la educación, las ciencias humanas y la cultura, ofreciendo un espacio para la reflexión crítica y el intercambio de ideas. Esta revista se caracteriza por su enfoque en temáticas contemporáneas, abordando desafíos educativos desde una perspectiva interdisciplinaria y promoviendo el diálogo entre académicos, docentes y estudiantes. Cada número presenta trabajos originales que contribuyen al desarrollo y mejoramiento de las prácticas educativas, con un compromiso por la innovación y la transformación social.

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente las posiciones de los editores de esta publicación.

PRESENTACIÓN

En esta nueva entrega de la Revista Vanguardia Científica, reafirmamos nuestro compromiso con la producción de conocimiento crítico, interdisciplinario y pertinente para los desafíos contemporáneos. Los artículos y ensayos que conforman este número abordan problemáticas que atraviesan la educación, el derecho, la psicología y la investigación social, proponiendo reflexiones y alternativas que enriquecen el debate académico y profesional.

El primer artículo, “Contrastes en la práctica educativa comunitaria: entre luces, sombras y retos”, de María Marcela Magne y Nancy Urzagaste, explora la experiencia de la Práctica Educativa Comunitaria (PEC) en Bolivia, destacando sus fortalezas como espacio formativo y sus limitaciones en aspectos de planificación, duración y coordinación institucional. El estudio ofrece propuestas de mejora para consolidar esta práctica como un componente esencial en la formación docente.

En “La investigación social en el contexto del Trabajo Social en la Universidad Técnica de Cotopaxi-Ecuador”, Nelson Rodrigo Chiguano analiza la relevancia de la investigación social en la formación de trabajadores sociales. A través de encuestas a 326 estudiantes, demuestra la fuerte correlación entre la calidad de la formación investigativa y su impacto en la práctica profesional, subrayando la necesidad de capacitación continua, interdisciplinariedad y uso de herramientas tecnológicas.

El tercer artículo, “Análisis jurídico de los procesos disciplinarios administrativos educativos”, elaborado por Franklin Amador Montesinos, examina las deficiencias del actual marco normativo que regula los tribunales disciplinarios en Bolivia. El estudio revela la falta de preparación jurídica de sus integrantes, lo cual compromete el debido proceso, y plantea reformas normativas que incluyan la exigencia del título de abogado y la unificación de normativas en un Código de Ética.

El aporte interdisciplinario se enriquece con “Habilidades generales de las inteligencias artificiales en ámbitos aplicados de la psicología”, escrito por Bismar Medina, Carlos Mariano Ocampo Pereira, Kevin Limachi Inclan, Milenka Barañado y César Roberto Flores. El artículo evalúa las posibilidades y limitaciones actuales de las IA en el campo psicológico, reconociendo su potencial para apoyar la salud mental, pero también advirtiendo sobre la necesidad de mejoras en calidad, ética y control de sesgos.

En la sección de ensayos argumentativos, Paola Verónica Arraya presenta “Estilos de aprendizaje y su impacto en la adquisición de una segunda lengua”, donde examina cómo las diferencias individuales en la percepción y procesamiento de la información pueden potenciar la enseñanza de lenguas extranjeras. El ensayo resalta la importancia de metodologías inclusivas que fortalezcan la motivación, la autonomía y la participación activa del estudiante.

Finalmente, Rodolfo Bruno Rocha propone en “Motivación intrínseca como motor del aprendizaje en la era digital” una reflexión sobre el papel de la motivación interna frente a los retos de la educación mediada por tecnologías. El ensayo argumenta que, más allá de las herramientas digitales, es la motivación intrínseca la que sostiene procesos de aprendizaje significativos y duraderos.

Con estas contribuciones, este número ofrece un panorama plural y crítico que invita a la reflexión y a la acción, reafirmando que la investigación científica y los ensayos académicos son motores fundamentales para el cambio social y educativo.

Atentamente,

Comité Editorial de la Revista "Vanguardia científica"

Octubre de 2025

ÍNDICE

Contenido

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN	1
CONTRASTES EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA COMUNITARIA: ENTRE LUCES, SOMBRAS Y RETOS	2
María Marcela Magne La Fuente Nancy Urzagaste Pantoja	
LA INVESTIGACIÓN SOCIAL EN EL CONTEXTO DEL TRABAJO SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE COTOPAXI-ECUADOR	17
Nelson Rodrigo Chiguano Umajinga	
ANÁLISIS JURÍDICO DE LOS PROCESOS DISCIPLINARIOS ADMINISTRATIVOS EDUCATIVOS	24
Franklin Amador Montesinos Fernandez	
HABILIDADES GENERALES DE LAS INTELIGENCIAS ARTIFICIALES EN ÁMBITOS APLICADOS DE LA PSICOLOGÍA	42
Bismar Medina Carlos Mariano Ocampo-Pereira Kevin Limachi-Inclan Milenka Barañado Méndez César Roberto Flores Torrejón	
ENSAYOS ARGUMENTATIVOS	83
ESTILOS DE APRENDIZAJE Y SU IMPACTO EN LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA	84
Paola Verónica Arraya Justiniano	
MOTIVACIÓN INTRÍNSECA COMO MOTOR DEL APRENDIZAJE EN LA ERA DIGITAL.	91
Rodolfo Bruno Rocha Yucra	
DIRECTRICES PARA LOS AUTORES	104

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN



CONTRASTES EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA COMUNITARIA: ENTRE LUCES, SOMBRAS Y RETOS

CONTRASTS IN COMMUNITY EDUCATIONAL PRACTICE: BETWEEN LIGHTS, SHADOWS AND CHALLENGES

María Marcela Magne La Fuente¹
magne.maria@usfx.bo
ORCID: 0000-0001-7264-7661

Nancy Urzagaste Pantoja²
nancyurzagastepantoja@gmail.com
ORCID: 0009-0005-4732-3231
Sucre - Bolivia

Recibido: 31 de mayo de 2025 / Aceptado: 05 de septiembre de 2025

RESUMEN

La Práctica Educativa Comunitaria es un proceso integral que busca fomentar la colaboración entre escuelas y comunidades, articulando contextos sociales y culturales con la investigación educativa. Este artículo tiene como objetivo examinar la PEC en la Escuela Superior de Formación de Maestros "Mariscal Sucre" durante la gestión 2024, analizando sus aspectos positivos y negativos, identificando retos y proponiendo mejoras.

La metodología adoptada es cualitativa-cuantitativa, utilizando un cuestionario validado por expertos y una revisión bibliográfica exhaustiva. El cuestionario fue aplicado a 335 estudiantes y 20 docentes de manera anónima, garantizando la confiabilidad de las respuestas.

Los resultados indican que la PEC es valorada como esencial en la formación inicial de maestros, proporcionando experiencias significativas que contribuyen

al desarrollo profesional. Sin embargo, se identificaron desafíos como el tiempo limitado para actividades significativas y la falta de coordinación entre docentes.

En conclusión, se sugiere mejorar la comunicación con las Unidades Educativas y ampliar el tiempo dedicado a la PEC. También es fundamental preparar adecuadamente a los estudiantes antes de su participación en las aulas, asegurando que cuenten con las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos educativos.

Palabras clave : Práctica Educativa Comunitaria; Formación de maestros; Investigación educativa; Transformación educativa.

Abstract. Community Educational Practice is a comprehensive process that seeks to foster collaboration between schools and communities, articulating social and cultural contexts with educational research. This article aims to

¹ Docente de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.

² Coordinadora Académica y de Investigación Educativa, Producción de Conocimientos, Práctica Educativa Comunitaria (IEPC-PEC) de la Escuela Superior de Formación de Maestros "Mariscal Sucre"

examine the PEC at the “Mariscal Sucre” Teacher Training School during the 2024 administration, analyzing its positive and negative aspects, identifying challenges and proposing improvements.

The methodology adopted is qualitative-quantitative, using a questionnaire validated by experts and an exhaustive bibliographic review. The questionnaire was administered to 335 students and 20 teachers anonymously, guaranteeing the reliability of the responses.

The results indicate that the PEC is valued as essential in the initial training of teachers, providing significant experiences that contribute to professional development. However, challenges were identified such as limited time for meaningful activities and lack of coordination between teachers.

In conclusion, it is suggested to improve communication with the Educational Units and extend the time dedicated to the PEC. It is also essential to adequately prepare students before participating in classrooms, ensuring that they have the necessary tools to face educational challenges.

Keywords : Community Educational Practice ; Teacher training ; educational research; Educational transformation.

1. INTRODUCCION

La Práctica Educativa Comunitaria (PEC) es un proceso sistemático y holístico que integra la gestión comunitaria, institucional y curricular, con el objetivo de fomentar acciones colaborativas entre la escuela, las comunidades y diversas colectividades. Este enfoque articula el contexto social, cultural y productivo con la investigación en el ámbito educativo, buscando transformar las realidades educativas mediante la implementación de propuestas pedagógicas fundamentadas en el conocimiento de la dinámica de la

comunidad, la Unidad Educativa y el aula. De acuerdo con el estudio realizado por Magne (2022), En los centros de formación inicial docente, el espacio asignado para la práctica pedagógica, tanto en términos temporales como espaciales, ha sido históricamente un punto focal de interés y preocupación. Este escenario permite a los estudiantes demostrar los saberes, destrezas, actitudes y valores que configuran su perfil como futuros profesionales de la educación.

Con miras a cualificar este proceso, se ha incorporado la investigación educativa como una herramienta clave, ya que facilita la observación, la reflexión crítica, la comprensión, la innovación y la generación de conocimiento a partir de teorías aplicadas y experiencias vividas. Entre los productos derivados de esta labor se encuentran las planificaciones, materiales didácticos, textos escolares, guías pedagógicas, ensayos académicos e informes de investigación.

Aunque la sistematización de experiencias educativas surgió en los años ochenta, en los últimos tiempos se ha consolidado como un requisito para el egreso profesional docente. Esta práctica busca fomentar una reflexión crítica sobre la experiencia formativa, permitiendo teorizar desde la vivencia y proyectar mejoras en los procesos pedagógicos futuros.

A nivel latinoamericano, entre 2016 y 2020, países como México, Colombia, Costa Rica, Venezuela y Brasil han liderado los esfuerzos por integrar la investigación educativa en la formación docente inicial, generando abundantes informes, artículos, ensayos y libros disponibles en plataformas virtuales. También Argentina, Cuba, Chile, Perú y Ecuador han contribuido con producciones relevantes en este campo.

Según diversos autores (Casanova, Díaz-Barriga, Loyo, Rodríguez, Rueda, Picón, 2017; Mendoza, Dietz, Latorre, Buitrago,

2018; Yedaide, Trujillo, Marín-Díaz, Cabero-Almenara, 2019), los procesos de investigación en la formación docente son heterogéneos, muchas veces alejados de la planificación curricular y diversos tanto en sus temáticas como en sus productos. No obstante, se identifican preocupaciones comunes, entre ellas:

- Promover espacios de diálogo entre actores educativos (autoridades, docentes en ejercicio, organizaciones sociales, formadores y estudiantes) para fortalecer políticas orientadas a mejorar la formación del profesorado.
- Potenciar el desempeño de los docentes encargados de investigación y práctica profesional mediante programas de actualización.
- Fomentar la innovación pedagógica desde una perspectiva investigativa.
- Incorporar estrategias que posicionen a la investigación como un instrumento clave para la mejora continua de la práctica docente.
- Una estrategia valiosa en este sentido es la sistematización de experiencias, la cual permite reconstruir de manera crítica los procesos educativos vividos, haciéndolos conscientes y útiles para intervenciones formativas futuras.

En esta línea, se destacan las contribuciones de instituciones como el Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo (CEESTEM), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), la Red ALFORJA, el Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS) y el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). También resultan significativos los aportes teórico-prácticos de Guiso y Torres (1998), Verger i Planells (2002), Jara (2012), Barbosa y Rodríguez (2015), Pérez de Maza (2016), Inciarte y Camacho (2017), así como Villa-Holguín (2019).

En Bolivia, la formación inicial docente ha sido responsabilidad de instituciones como las Escuelas Normales, los Institutos Normales Superiores (INS) y las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM), todas sujetas a normativas y lineamientos curriculares nacionales.

La investigación educativa fue incorporada como recurso para acercar a los futuros docentes al ejercicio profesional, aunque su integración ha variado con el tiempo. En 1955, tras la promulgación del Código de la Educación Boliviana, las Escuelas Normales organizaron sus planes en áreas afines a lo filosófico-humanista, pedagógico-profesional y práctico-docente. Los egresados, luego de dos años de servicio, debían elaborar una memoria o tesis, aunque esta no era de carácter obligatorio.

Con la Ley 1565 de Reforma Educativa (1994), se integran la práctica docente y la investigación (PDI) para formar maestros críticos capaces de analizar y sistematizar su labor pedagógica a partir de sus propias experiencias. Sin embargo, en los INS estos procesos eran asumidos de manera individual y vertical, con un enfoque teoría-práctica lineal que resultaba en reflexiones fragmentadas, presentadas ante tribunales de grado.

La Ley de Educación N° 070 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" (2010) propuso un cambio sustancial al plantear una articulación entre la escuela, las instituciones de formación y las comunidades, impulsando la conexión entre educación y sociedad. Desde 2012, las ESFM implementan este enfoque a través de la IEPC-PEC (Investigación Educativa, Producción de Conocimientos y Práctica Educativa Comunitaria), desarrollada en equipos comunitarios. Al concluir el quinto año, los estudiantes presentan y defienden sus trabajos de grado ante instancias comunitarias e institucionales.

Las modalidades de estos trabajos han variado por periodos: de 2012 a 2014 se aceptaban proyectos, tesis o sistematizaciones; de 2015 a 2017, proyectos y sistematizaciones; entre 2018 y 2020, textos de desarrollo curricular y sistematizaciones sobre saberes ancestrales, proyectos técnico-productivos o investigaciones bajo el enfoque de investigación acción participativa; y, desde 2018 a la fecha proyectos educativos innovadores.

Pese a los avances y esfuerzos por mejorar la formación docente a través de la IEPC-PEC y los aportes teórico-prácticos que han surgido, persisten desafíos y necesidades. Estos requieren una comprensión profunda del proceso formativo para dirigir con mayor pertinencia los cambios necesarios que contribuyan a una transformación educativa efectiva desde la formación de maestros.

Es fundamental realizar una evaluación del proceso de PEC desde la perspectiva de dos actores clave: los estudiantes y los docentes de las instituciones de formación inicial de maestros, en este sentido, el objetivo del artículo de investigación es examinar la Práctica Educativa Comunitaria realizada en la Escuela Superior de Formación de Maestros (ESFM) "Mariscal Sucre" durante la gestión 2024, analizando sus luces y sombras, identificando retos y proponiendo mejoras que beneficien tanto a docentes como a estudiantes.

En relación con la metodología, esta investigación se enmarca dentro del eje temático "Lecciones y aprendizajes en la Práctica Educativa Comunitaria", caracterizándose por su naturaleza descriptiva, aplicada y contextual. Se ha optado por un enfoque metodológico cualitativo-cuantitativo, lo que permite integrar datos cualitativos y cuantitativos para obtener una comprensión más completa del fenómeno estudiado. Para la recolección de datos, se emplearon dos técnicas principales: el cuestionario

y la revisión bibliográfica. Se diseñó un cuestionario como instrumento de investigación, que fue sometido a un riguroso proceso de validación académica, que incluyó la consulta a cinco profesionales con grado académico de doctorado, especialistas en el tema, quienes revisaron y proporcionaron recomendaciones para asegurar la calidad y relevancia de las preguntas.

El cuestionario se aplicó de manera anónima, para garantizar la confiabilidad de las respuestas, a 335 estudiantes de todos los años de formación y especialidades de la ESFM "Mariscal Sucre", así como a 20 docentes de la misma institución. Los estudiantes fueron seleccionados por conveniencia, considerando la asignación laboral de las investigadoras. Complementando el cuestionario, se llevó a cabo una revisión bibliográfica exhaustiva. Esta revisión incluyó la identificación de componentes teóricos extraídos de diversas fuentes bibliográficas, tanto impresas como digitales, utilizando plataformas como SciELO, Redalyc y Google Académico.

El desarrollo del artículo está estructurado en tres partes relativas a la comprensión de las características de la PEC, a sus antecedentes y a la valoración y proyección del proceso de práctica desarrollado durante la gestión académica 2024 en la ESFM "Mariscal Sucre" desde las perspectivas de estudiantes y docentes de la institución.

2. METODOLOGIA

El proceso de investigación desarrollado en este artículo se estructuró metódicamente para explorar las percepciones y experiencias de estudiantes y docentes en relación con la Práctica Educativa Comunitaria (PEC). Su diseño, fundamentado en un enfoque mixto, combinó estrategias cualitativas y cuantitativas con el objetivo de captar tanto datos objetivos

como interpretaciones subjetivas que enriquezcan la comprensión del proceso estudiado.

El enfoque mixto fue seleccionado debido a su capacidad para integrar y complementar perspectivas numéricas y narrativas. Esto permitió identificar tendencias generales a partir de datos cuantitativos y profundizar en las interpretaciones y significados de estas a través de los aspectos cualitativos. Este enfoque resulta especialmente útil en estudios educativos, donde las experiencias individuales y colectivas son cruciales para comprender la efectividad de un proceso como la PEC.

El diseño de investigación implementado fue exploratorio-descriptivo, adecuado para analizar un fenómeno poco investigado en su contexto específico. Este diseño permitió no solo recolectar y describir las experiencias de los participantes, sino también identificar patrones y contrastes entre los aspectos positivos, negativos y los retos percibidos en la práctica.

La población del estudio incluyó a estudiantes y docentes de la Escuela Superior de Formación de Maestros (ESFM) "Mariscal Sucre". La muestra comprendió: 335 estudiantes de todos los años de formación y diversas especialidades, seleccionados por conveniencia, un criterio basado en la asignación laboral de las investigadoras; y, 20 docentes, quienes aportaron su perspectiva sobre la PEC y su impacto en los practicantes y en la dinámica educativa.

Para la recolección de datos se emplearon: Cuestionarios, diseñados con preguntas estructuradas y abiertas, permitiendo recoger tanto datos cuantitativos (valores de satisfacción, percepción de necesidad) como cualitativos (descripciones de experiencias y retos); Revisión bibliográfica, una estrategia complementaria que incluyó el análisis de literatura académica relevante, extraída

de plataformas como SciELO, Redalyc y Google Académico. Este ejercicio permitió contextualizar los hallazgos empíricos con fundamentos teóricos actualizados y establecer un marco conceptual sólido.

La combinación de cuestionarios y revisión bibliográfica se justificó por la necesidad de articular las voces de los actores educativos con un marco teórico que respalde y contraste los hallazgos. El uso del criterio de conveniencia para la selección de estudiantes garantizó la viabilidad del estudio dentro de las limitaciones de tiempo y recursos disponibles para las investigadoras.

3. RESULTADOS

En la Escuela de Formación de Maestros "Mariscal Sucre", al igual que en otras instituciones hermanas, la Práctica Educativa Comunitaria se lleva a cabo en entornos áulicos, institucionales y comunitarios, abarcando tanto la gestión comunitaria como la gestión curricular e institucional. Esta práctica se distingue por fomentar la colaboración en contextos educativos y sociales específicos, facilitar el contacto y el diálogo con los miembros de las comunidades involucradas, y promover un análisis crítico y reflexivo que enriquezca la formación profesional de los futuros docentes, creando espacios para la integración y articulación de saberes; en estas acciones la herramienta empleada para poder conocer, comprender y transformar cualitativamente los entornos educativos y comunitarios se emplea la investigación educativa.

En la valoración de la PEC participaron, respondiendo a los cuestionarios, 335 estudiantes y 20 docentes de la ESFM "Mariscal Sucre" de las especialidades de "Valores, Espiritualidad y Religiones", "Electricidad y Electrónica", "Educación Primaria Comunitaria Vocacional", "Comunicación y Lenguajes: Lengua castellana", "Ciencias Naturales: Biología", "Ciencias Naturales: Física - Química",

“Educación Inicial en Familia Comunitaria”, “Educación Física y deportes”, “Ciencias Sociales” y “Artes Plásticas y Visuales”. Del total de estudiantes consultados 93 (27,9%) pertenecen al 1º año de formación, 54 (16,2%) a 2º, 62 (18,6%) a 3º, 71 (21,3%) a 4º y 53 (15,9%) a 5º.

Para comprender la perspectiva de los estudiantes en formación inicial docente sobre el proceso de Práctica Educativa Comunitaria en la que participan, se llevó a cabo la aplicación de un cuestionario con preguntas dirigidas a explorar diversos aspectos de esta experiencia formativa. Las preguntas se centraron en cuatro ejes principales: el nivel de satisfacción, el impacto percibido, las recomendaciones para futuros practicantes y la percepción sobre la necesidad de esta experiencia dentro del proceso de formación docente.

En cuanto a la satisfacción, la mayoría de los estudiantes expresó una valoración positiva respecto a su participación en la Práctica Educativa Comunitaria. Se destacaron elementos como el acompañamiento docente, la posibilidad de aplicar conocimientos teóricos en contextos reales y el fortalecimiento de habilidades interpersonales y comunicativas. Este nivel de satisfacción sugiere que la práctica no solo cumple con los objetivos académicos, sino que también responde a las expectativas personales y profesionales de los practicantes.

Respecto al impacto, se evidenció que esta experiencia ha contribuido significativamente al desarrollo de una mirada más crítica, empática y comprometida con las realidades socioculturales de las comunidades. Los estudiantes mencionaron que esta práctica les permitió reconocer la diversidad y complejidad de los contextos educativos, así como la importancia de una intervención pedagógica contextualizada, inclusiva y transformadora. Además, manifestaron que la experiencia impactó en su identidad profesional docente, al

generar una mayor conciencia sobre el rol social de la enseñanza.

En el apartado de recomendaciones para futuros practicantes, los estudiantes sugirieron la necesidad de una preparación previa más profunda en relación con los contextos comunitarios, estrategias didácticas adaptativas y gestión emocional ante situaciones adversas. También recomendaron mantener una actitud abierta, respetuosa y colaborativa con las comunidades, valorando los saberes locales y promoviendo el diálogo intercultural.

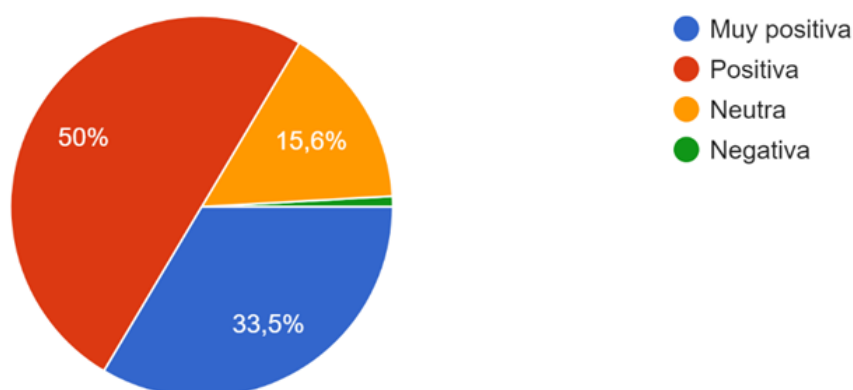
Finalmente, en relación con la percepción sobre la necesidad de este proceso en la formación inicial, la gran mayoría coincidió en que la Práctica Educativa Comunitaria es un componente esencial e irremplazable. Argumentaron que permite trascender el enfoque tradicional de la formación docente centrado exclusivamente en el aula escolar, abriendo paso a una comprensión más integral del fenómeno educativo y del compromiso ético y social que implica ser maestro o maestra en contextos diversos.

Así, las respuestas obtenidas muestran que la Práctica Educativa Comunitaria no solo es valorada como una instancia formativa clave, sino que se reconoce como una experiencia transformadora, tanto a nivel personal como profesional. Los estudiantes en formación la consideran indispensable para construir una docencia crítica, reflexiva y comprometida con las realidades sociales de su entorno.

- En cuanto a la experiencia general, la mayoría de las respuestas describen la experiencia como positiva, lo que sugiere una aceptación favorable de la práctica educativa comunitaria, así:

Figura 1

Valoración estudiantil sobre la Práctica Educativa Comunitaria



Nota. Gráfico elaborado con base de las respuestas brindadas por los estudiantes consultados.

- Con relación a los aspectos satisfactorios, las respuestas más comunes destacan el contacto con la realidad, el aprendizaje significativo, y la experiencia de entrar al aula como los elementos más gratos.
- Sobre los beneficios del proceso de PEC, uno de los aspectos más destacados por los estudiantes en formación inicial docente en relación con la Práctica Educativa Comunitaria (PEC) son los beneficios personales y profesionales que experimentan a lo largo del proceso. Muchos de ellos coinciden en señalar que esta práctica representa una instancia significativa para el fortalecimiento de habilidades pedagógicas, comunicativas y socioemocionales.

Entre los beneficios más mencionados se encuentra la inspiración y motivación para continuar en la carrera docente, lo cual sugiere que la experiencia en terreno contribuye de manera positiva a la construcción de la identidad profesional. Este tipo de experiencias permite a los futuros maestros conectar emocional y vocacionalmente con la labor educativa, reafirmando su decisión de ser parte del sistema educativo desde una perspectiva crítica

y comprometida.

Asimismo, los estudiantes destacan una mejora en sus relaciones interpersonales, tanto con los miembros de la comunidad educativa como con sus pares. La práctica en contextos comunitarios exige un trabajo colaborativo, la escucha activa, la empatía y el respeto por la diversidad, habilidades que se fortalecen en la interacción constante con diferentes actores sociales. Este aspecto es fundamental, ya que prepara a los futuros docentes para desenvolverse de manera efectiva en entornos complejos y dinámicos.

Además, se reconoce el desarrollo de nuevas capacidades, especialmente aquellas vinculadas a la adaptación a contextos cambiantes, la resolución de problemas en terreno, la creatividad para diseñar estrategias pedagógicas pertinentes y la sensibilidad ante las realidades sociales que afectan a las comunidades. Estas capacidades difícilmente se adquieren solo en el ámbito teórico, por lo que la PEC se posiciona como un espacio clave para la formación práctica integral del profesorado.

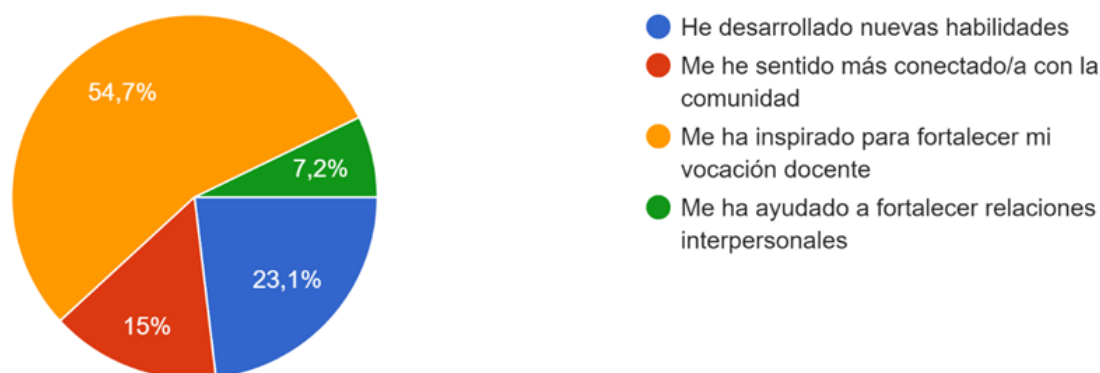
Los beneficios mencionados por los estudiantes revelan que la PEC no solo cumple una función formativa dentro del currículo, sino que también opera como

una experiencia de crecimiento personal, vocacional y profesional, que deja huellas significativas en su proceso de convertirse

en docentes conscientes, reflexivos y comprometidos con su entorno.

Figura 2

Maneras en que la PEC ha beneficiado o impactado en los estudiantes en formación docente



Nota. Gráfico elaborado con base de las respuestas brindadas por los estudiantes consultados.

- Con relación a los retos o elementos a mejorar: algunos estudiantes mencionan la necesidad de tener paciencia o mejorar el manejo del aula.
- Las recomendaciones a futuros practicantes, giran en torno a aprovechar al máximo la experiencia, ser reflexivos con los aprendizajes, y manejar la paciencia.
- En la percepción de necesidad, la mayoría de los estudiantes consideran que la Práctica Educativa Comunitaria es necesaria en su formación (305 estudiantes, 91,6%), con solo una minoría expresando dudas o respuestas parciales (en parte 26 respuestas: 7,8% y no 2, siendo el 0,6% de personas que optaron por esta respuesta)

De acuerdo con la información recabada, los estudiantes valoraron principalmente la experiencia general de la práctica, considerándola enriquecedora, en cuanto a los aspectos a mejorar la falta de tiempo fue el principal desafío mencionado, aunque varios participantes no identificaron aspectos negativos, siendo en este sentido la gestión del tiempo un

área para mejorar, lo que sugiere una necesidad de mayor duración o mejor organización del proceso de PEC.

En cuanto a **la perspectiva de los docentes**, los datos del cuestionario sobre la Práctica Educativa Comunitaria (PEC) revelan una serie de percepciones y experiencias que permiten interpretar su impacto y áreas de mejora. A continuación, se presentan las conclusiones más relevantes.

Para los docentes catedráticos los aspectos positivos de la PEC se centran en:

- Muchos docentes reportaron un aumento en la conexión con la comunidad por parte de los practicantes, lo que les permite comprender mejor las realidades educativas y sociales en las que operan.
- La PEC ha sido una fuente de inspiración para fortalecer la vocación docente, con numerosos testimonios que indican que esta experiencia motiva a continuar en el ámbito educativo.
- Los docentes afirman que los practicantes han desarrollado

nuevas habilidades pedagógicas, incluyendo el diseño de recursos didácticos y estrategias metodológicas innovadoras.

- Se mencionan momentos significativos, como el uso de lengua de señas en clases y experimentos prácticos, que no solo enriquecieron la experiencia educativa, sino que también fomentaron un ambiente de aprendizaje activo y participativo.

Las dificultades encontradas por los docentes en el proceso de PEC son:

- El escaso tiempo disponible para realizar las actividades programadas durante la PEC. Muchos docentes sugieren que se debería ampliar el tiempo destinado a estas prácticas para permitir un desarrollo más completo de las actividades.
- Se identificó una falta de coordinación entre diferentes especialidades que asistieron a una misma Unidad Educativa, lo que dificultó el trabajo conjunto y la implementación efectiva de instrumentos de investigación, como las entrevistas al director y al Consejo Educativo.
- Algunos docentes señalaron que había desconocimiento por parte de los directores sobre la importancia y el funcionamiento de la PEC, lo que afectó la integración de los practicantes en las unidades educativas.

Los docentes recomiendan para la mejora del proceso de Práctica Educativa Comunitaria:

- Elaborar un cronograma más estructurado que contemple todas las actividades necesarias para optimizar el tiempo y asegurar que se cumplan los objetivos educativos propuestos.
- Fortalecer la formación académica de los estudiantes en formación

inicial de maestros, ya que es crucial que los futuros practicantes reciban una formación más robusta en metodologías didácticas antes de iniciar su práctica, lo cual les permitirá abordar mejor los desafíos del aula.

- Fomentar el diálogo y la colaboración para establecer canales claros entre docentes guías y practicantes, lo que podría facilitar la identificación y resolución de problemas durante el desarrollo de la PEC.

La Práctica Educativa Comunitaria ha demostrado ser una experiencia valiosa tanto para los docentes como para los estudiantes. A pesar de las dificultades encontradas, los beneficios en términos de conexión comunitaria, desarrollo profesional e inspiración son significativos. Las recomendaciones apuntan a mejorar la planificación y coordinación para maximizar el impacto positivo de futuras prácticas educativas.

4. DISCUSION

4.1. Antecedentes de la Práctica Educativa Comunitaria: Raíces históricas y evolución de un enfoque transformador.

La Práctica Educativa Comunitaria en Bolivia, se desarrolla en un contexto histórico y social caracterizado por la diversidad cultural y la necesidad de una educación descolonizadora, inclusiva y contextualizada. Algunos antecedentes clave incluyen:

A partir de la Constitución Política del Estado de 2009, Bolivia es un país con una rica diversidad cultural y lingüística, por ello se reconoce la plurinacionalidad y la necesidad de una educación que respete y valore esta diversidad. Este marco normativo ha impulsado la necesidad de enfoques educativos que integren los saberes comunitarios y ancestrales en el currículo escolar.

Durante la década de 1990, se promovieron modelos educativos alternativos que buscaban una mayor participación de las comunidades en el proceso educativo. Iniciativas como la educación bilingüe intercultural, que reconoce y utiliza las lenguas originarias, son un ejemplo de cómo se ha buscado integrar la comunidad en la educación (Ticona, 2016).

La Reforma Educativa de 1994 estableció un nuevo enfoque pedagógico que buscaba democratizar y descentralizar la educación, promoviendo la participación de los actores educativos y las comunidades. Esta reforma sentó las bases para el desarrollo de una práctica educativa que vincule más estrechamente la escuela con su contexto social (Ministerio de Educación de Bolivia, 1994). Los Lineamientos Curriculares para la formación de maestros del 2010, enfatizan la importancia de la educación comunitaria y la integración de saberes locales en la formación docente. Estos lineamientos promueven una educación que responda a las realidades sociales y culturales de los estudiantes, fomentando la construcción colectiva del conocimiento (Ministerio de Educación de Bolivia, 2010). Los Lineamientos Curriculares para la Formación de Maestras y Maestros de 2022 en Bolivia buscan actualizar y fortalecer la formación docente en el marco de una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Estos lineamientos se articulan con las políticas educativas nacionales y los principios de la plurinacionalidad, garantizando que la educación responda a las necesidades y realidades de las comunidades, cuyos elementos clave se traducen en los siguientes:

El reconocimiento pleno de la diversidad cultural de Bolivia y promueven una educación que integre saberes y prácticas de las diferentes culturas. Esto implica que las y los futuros maestros deben ser capaces de desarrollar una pedagogía que respete y valore la identidad cultural de sus estudiantes, fomentando un ambiente de inclusión y respeto (Ministerio de Educación de Bolivia, 2023).

Énfasis en la importancia de la participación activa de las comunidades en el proceso educativo. Los docentes en formación deben aprender a involucrar a padres de familia, líderes comunitarios y organizaciones locales en el diseño y la implementación de actividades educativas. Esta participación es decisiva para garantizar que la educación sea relevante y responda a las necesidades locales (Ministerio de Educación de Bolivia, 2023).

Los lineamientos promueven el aprendizaje basado en la realidad local. Los maestros deben utilizar ejemplos y situaciones del entorno de sus estudiantes para facilitar el aprendizaje. Esto no solo enriquece el proceso educativo, sino que también hace que el aprendizaje sea más significativo y aplicable a la vida cotidiana de las y los estudiantes.

Se busca que la formación de maestros abarque no solo aspectos cognitivos, sino también emocionales y sociales. Esto implica fomentar habilidades como la empatía, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo, fundamentales para una práctica educativa que esté en sintonía con las comunidades (Ministerio de Educación de Bolivia, 2023).

Se subraya la importancia de formar maestras y maestros que promuevan valores de paz, respeto y convivencia pacífica. La educación debe contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, donde todos los estudiantes se sientan valorados y seguros.

La Práctica Educativa Comunitaria en Bolivia tiene raíces profundas en la diversidad cultural del país y en esfuerzos históricos por transformar la educación en un proceso más inclusivo y participativo. Los Lineamientos de Formación de Maestros reflejan esta realidad y buscan preparar maestras y maestros capaces de integrar el contexto comunitario en su práctica docente.

4.2. Fortalezas, Desafíos y Propuestas de Mejora en la Práctica Educativa Comunitaria

La Práctica Educativa Comunitaria (PEC) representa un componente esencial en la formación inicial docente, al ofrecer a los estudiantes la oportunidad de vincular los saberes teóricos con la práctica pedagógica en contextos reales. A través de esta experiencia, los futuros docentes no solo desarrollan habilidades profesionales fundamentales, sino que también fortalecen su compromiso ético y vocacional con la educación. No obstante, para potenciar verdaderamente su alcance formativo, es necesario avanzar en aspectos clave como la planificación, la duración y la coordinación interinstitucional de la PEC. Superar estos desafíos permitirá consolidar esta práctica como una instancia estratégica para preparar a los nuevos maestros frente a la complejidad y diversidad del entorno

educativo contemporáneo.

La PEC constituye una experiencia profundamente formativa y significativa en el proceso de formación docente. A pesar de las limitaciones que aún presenta, ha demostrado ser una herramienta eficaz para acercar a los estudiantes a las realidades concretas del ámbito educativo, permitiéndoles reflexionar críticamente sobre su rol profesional, enfrentar desafíos reales y aplicar conocimientos teóricos en contextos auténticos. En este sentido, las recomendaciones de mejora buscan no solo optimizar su implementación, sino también fortalecer su impacto pedagógico, consolidándola como un componente fundamental e irremplazable en la preparación integral de los futuros docentes.

En la actualidad, la PEC, es percibida como un proceso con virtudes, aspectos a mejorar y retos a asumir, a citar:

Cuadro 1

Aspectos positivos, aspectos negativos y retos identificados en la Práctica Educativa Comunitaria.

CATEGORÍA	PERSPECTIVA ESTUDIANTIL	PERSPECTIVA DOCENTE
Aspectos positivos	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencia general considerada positiva por la mayoría. - Contacto directo con la realidad educativa. - Desarrollo de habilidades pedagógicas e interpersonales. - Refuerzo de la motivación para continuar en la carrera docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conexión de los practicantes con las comunidades educativas y sociales. - Inspiración para fortalecer la vocación docente. - Innovación en estrategias metodológicas y recursos didácticos. - Creación de experiencias significativas, como el uso de lengua de señas y aprendizaje práctico.

Aspectos negativos	<ul style="list-style-type: none"> - Tiempo insuficiente para desarrollar plenamente las actividades. - Desafíos en el manejo del aula y la paciencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escaso tiempo asignado para cumplir los objetivos propuestos. - Falta de coordinación entre especialidades dentro de las unidades educativas. - Desconocimiento institucional de la importancia y funcionamiento de la PEC.
Retos identificados	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar la duración de la práctica o mejorar la gestión del tiempo asignado. - Fortalecer la formación inicial en metodologías didácticas y manejo del aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Crear cronogramas estructurados que contemplen todas las actividades. - Establecer canales de comunicación efectivos entre docentes guías y prácticas

Nota. Cuadro elaborado con base de las respuestas brindadas por los estudiantes y docentes consultados.

La Práctica Educativa Comunitaria (PEC) es ampliamente valorada como una experiencia enriquecedora en la formación inicial docente, tanto desde la perspectiva de los estudiantes como de los docentes. Los futuros maestros destacan que la PEC les brinda un contacto directo con las realidades educativas, permitiéndoles conectar la teoría aprendida en las aulas con situaciones concretas. Este acercamiento promueve aprendizajes significativos y refuerza su motivación para continuar en la carrera docente, además de desarrollar habilidades pedagógicas e interpersonales esenciales, como la creatividad en la elaboración de recursos didácticos y el manejo de estrategias metodológicas innovadoras.

Desde la perspectiva de los docentes, el PEC no solo refuerza la conexión de los practicantes con la comunidad educativa, sino que también se convierte en un espacio donde se potencian la vocación y el compromiso con la enseñanza. Testimonios de docentes

destacan momentos significativos, como la incorporación de metodologías participativas y el uso de recursos inclusivos, como la lengua de señas, que fomentan aprendizajes dinámicos y colaborativos. Estos logros reflejan el impacto transformador de la PEC en la formación de los futuros maestros y en las prácticas educativas en general.

No obstante, se identificaron desafíos que limitan el alcance de la PEC. Desde el punto de vista estudiantil, la principal dificultad radica en el insuficiente tiempo destinado para desarrollar plenamente las actividades, lo que genera una sensación de apremio y dificulta la profundización en las experiencias de aula. Además, algunos practicantes reconocen la necesidad de mejorar competencias específicas, como el manejo del aula y la paciencia, aspectos fundamentales para consolidar su perfil docente.

Por su parte, los docentes señalan problemas de coordinación como un obstáculo recurrente, especialmente

entre practicantes de diferentes especialidades que trabajan en la misma unidad educativa. Asimismo, la falta de conocimiento por parte de algunos directores sobre el propósito y el funcionamiento de la PEC dificulta la integración de los practicantes en las instituciones, afectando la planificación y ejecución de las actividades.

Para superar estos desafíos, tanto estudiantes como docentes coinciden en la necesidad de mejorar la planificación y organización del proceso. Proponen ampliar la duración de la práctica o estructurar cronogramas más detallados que optimicen el tiempo disponible. Además, se sugiere fortalecer la formación inicial de los practicantes, especialmente en metodologías didácticas, para que lleguen mejor preparados a enfrentar los retos del aula. Finalmente, establecer canales de comunicación más claros entre los actores involucrados contribuirá a una experiencia más integrada y efectiva.

4.3. La Práctica Educativa Comunitaria: Un enfoque dinámico para el aprendizaje y la transformación desde la educación

Desde una perspectiva amplia, la Práctica Educativa Comunitaria es un enfoque educativo que integra a la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se basa en la idea de que la educación no debe limitarse a las aulas, sino que debe incluir la participación activa de los estudiantes, sus familias y otros actores de la comunidad. Este enfoque busca fomentar un aprendizaje significativo y contextualizado, aprovechando los recursos y saberes locales (Pérez, 2019). En nuestro contexto actual en la formación de maestras y maestros:

La Práctica Educativa Comunitaria (PEC) es entendida como: un proceso sistemático, holístico que promueve la práctica y experiencia en la gestión pedagógica curricular dentro y fuera del aula en relación estrecha con las

Unidades Educativas del Subsistema de Educación Regular, Centros de Educación Alternativa, Centros de Educación Especial del Subsistema de Educación Alternativa y Especial, orientadas a dar respuestas a las necesidades, problemáticas y potencialidades en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. (Ministerio de Educación, 2024, p. 12)

La Práctica Educativa Comunitaria (PEC), con enfoque descolonizador, productivo, y transformador, comunitario, integral, holístico y de género generacional, tiene singular importancia en la formación de maestras y maestros porque les permite desarrollar conocimientos, capacidades y habilidades necesarias para interactuar con diversas realidades sociales y culturales. Al involucrarse con la comunidad, las y los futuros educadores pueden comprender mejor las necesidades y contextos de sus estudiantes, lo que les ayuda a diseñar estrategias didácticas más efectivas y relevantes. Además, fomenta la empatía y la capacidad de trabajo colaborativo (González, 2020).

El principal aporte de la Práctica Educativa Comunitaria en la formación de maestros es la capacidad de contextualizar la enseñanza a las realidades locales y a las dinámicas sociales. Este enfoque promueve un aprendizaje basado en la realidad, donde los maestros pueden crear teorías educativas en contextos prácticos. Además, les permite fortalecer su vínculo con la comunidad, promoviendo una educación más inclusiva y participativa, lo que a su vez enriquece el proceso educativo tanto para el maestro como para los estudiantes (Ramírez, 2021).

La Práctica Educativa Comunitaria no solo enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también forma maestras y maestros capaces de enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más diverso y dinámico. Al integrar la comunidad en la educación, se crea un

espacio donde todos los actores pueden aprender y crecer juntos.

5. CONCLUSIONES

Luego de examinar la Práctica Educativa Comunitaria emplazada durante la gestión académica 2024 en la Escuela Superior de Formación de Maestros “Mariscal Sucre” se concluye que:

- La Práctica Educativa Comunitaria es percibida como un proceso necesario en la formación inicial de maestros, ya que proporciona experiencias valiosas que contribuyen al desarrollo profesional y personal de los futuros educadores. Sin embargo, es crucial abordar las dificultades identificadas y considerar las recomendaciones propuestas para maximizar el impacto positivo de esta práctica en el futuro educativo de los estudiantes.
- El proceso analizado permite el contacto directo con la comunidad y los actores educativos, destacando que esto ayuda a observar y comprender mejor el entorno educativo real. Este contacto se considera fundamental para el desarrollo profesional de los estudiantes, ya que desarrollan nuevas habilidades y fortalecen sus relaciones interpersonales durante la PEC, fomentando el fortalecimiento de conocimientos de su especialidad, el uso de estrategias didácticas y la mejora de habilidades prácticas y sociales. De esta manera, la experiencia coadyuva en los estudiantes a reafirmar su deseo de ser maestros.
- Pese a lo positivo del proceso de Práctica Educativa Comunitaria, un desafío común es el escaso tiempo disponible para realizar actividades significativas en las unidades educativas. Esto afectó tanto el acompañamiento como la implementación de estrategias pedagógicas efectivas. Además, se identificó una falta de coordinación

entre los maestros de especialidad y directores, lo que dificultó el desarrollo fluido de las prácticas.

A partir de los resultados obtenidos se sugiere enfatizar en la coordinación con las Unidades Educativas, previendo una mayor fluidez de información y sensibilización sobre la importancia de la PEC entre directores y maestros de las Unidades Educativas, para facilitar un ambiente más colaborativo y efectivo. También se precisa ampliar el tiempo dedicado a la PEC, analizando para la elaboración del cronograma las características cronológicas en su implementación (que no se establezcan en tiempos festivos locales, por ejemplo)

A lo señalado se añade la necesidad de preparar adecuadamente a los estudiantes antes de su participación en las unidades educativas, asegurando que estén equipados con las herramientas y conocimientos necesarios para enfrentar los desafíos del aula, esto no solo beneficia el aprendizaje desde la enseñanza, sino que también fortalece el compromiso y la pasión por el proceso educativo entre los practicantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- González, A. (2020). Formación docente y contextos comunitarios: Retos y oportunidades. *Revista de Educación y Sociedad*, 12(2), 45-60.
- Magne, M. M. (2022). Estudio descriptivo (2012-2018) del proceso de investigación educativa y producción de conocimientos en la Práctica Educativa Comunitaria en la ESFM “Mariscal Sucre”. *Revista Ciencia, Tecnología e Innovación*, 20(25), 11-35.
- Ministerio de Educación (2024). Práctica Educativa Comunitaria IEPC - PEC Guía de Acompañamiento, Seguimiento y Apoyo “Lectura de

la Realidad y una Aproximación a la Práctica Docente 1er. Año de Formación”.

Pérez, L. (2019). La educación en la comunidad: Una mirada desde la práctica educativa. Editorial Educativa.

Ramírez, S. (2021). Prácticas educativas en contextos locales: Aprendizajes significativos para la formación de maestros. *Journal of Educational Innovations*, 15(1), 89-104.

Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia. (2009). Constitución Política del Estado. Recuperado de <http://www.comunicacion.gob.bo>

Ministerio de Educación de Bolivia. (1994). Ley 1565 de Reforma Educativa. Recuperado de <http://www.minedu.gob.bo>

Ministerio de Educación de Bolivia. (2010). Lineamientos Curriculares para la Formación de Maestros. La Paz: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2022). “Lineamientos Curriculares para la Formación de Maestras y Maestros. Planes y Programas de Formación General y de Especialidades de Educación Secundaria Comunitaria Productiva”. Tomo II. La Paz, Bolivia.

Gonzales, F. (2018). Formación de maestros y prácticas educativas en Bolivia: Retos y perspectivas. *Revista Boliviana de Educación*, 9(1), 35-50.

Ticona, A. (2016). La educación bilingüe intercultural en Bolivia: Avances y desafíos. *Revista de Educación Intercultural*, 4(2), 112-128.

LA INVESTIGACIÓN SOCIAL EN EL CONTEXTO DEL TRABAJO SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE COTOPAXI-ECUADOR

SOCIAL RESEARCH IN THE CONTEXT OF SOCIAL WORK AT THE TECHNICAL UNIVERSITY OF COTOPAXI, ECUADOR

Nelson Rodrigo Chiguano Umajinga³
nelson.chiguano@utc.edu.ec
ORCID: 0009-0005-2187-6495
Cotopaxi - Ecuador

Recibido: 06 de agosto de 2025 / Aceptado: 09 de octubre de 2025

RESUMEN

La investigación social en el contexto del Trabajo Social es esencial para comprender y abordar las complejidades de los problemas sociales. La investigación tuvo como objetivo analizar la importancia de la investigación social en la formación y práctica profesional de los estudiantes de Trabajo Social en la Universidad Técnica de Cotopaxi. Se empleó una metodología interpretativa y cuantitativa, con encuestas a 326 estudiantes. Los resultados revelaron una correlación muy alta ($R = 0.954$) entre la "Formación y orientación de la investigación social" y su "Relevancia e impacto," indicando que mejorar la formación fortalecerá el impacto de la investigación social. La conclusión subraya la necesidad de implementar programas de capacitación continua, fomentar la colaboración interdisciplinaria, y utilizar herramientas tecnológicas avanzadas para optimizar el desarrollo de habilidades críticas y analíticas en los estudiantes.

Palabras clave: Contextos, Investigación Social, Trabajo Social, Vulnerabilidad y Transformación.

Abstract

Social research in the context of Social Work is essential to understanding and addressing the complexities of social problems. The objective of the research was to analyze the importance of social research in the training and professional practice of Social Work students at the Technical University of Cotopaxi. An interpretive and quantitative methodology was used, with surveys of 326 students. The results revealed a very high correlation ($R = 0.954$) between "Training and orientation of social research" and its "Relevance and impact," indicating that improving training will strengthen the impact of social research. The conclusion highlights the need to implement continuous training programs, encourage interdisciplinary collaboration, and use advanced technological tools to optimize the development of critical and analytical skills in students.

Keywords: Contexts, Social Research, Social Work, Vulnerability and Transformation

³ Afiliación académica o institucional: Universidad Técnica de Cotopaxi.

1. INTRODUCCIÓN

La investigación social en el contexto del Trabajo Social en la Universidad Técnica de Cotopaxi es una herramienta fundamental que admite comprender y abordar las problemáticas sociales desde una perspectiva crítica y orientada a la acción. Se centra en el estudio de las dinámicas sociales, económicas, políticas, ambientales y culturales que afectan a individuos, grupos y comunidades, permitiendo a los trabajadores sociales diseñar y evaluar intervenciones más efectivas. "El trabajo social se enfoca en detectar los problemas que impactan a diferentes comunidades, desde la pobreza y la exclusión social hasta la violencia de género y la discriminación". (Aguayo & Marchant, 2022, p.2)

El estudio se orienta a analizar la importancia de la investigación social en la formación y práctica profesional de los estudiantes de Trabajo Social en la Universidad Técnica de Cotopaxi, identificando el impacto principal para proponer mejoras que fortalezcan su desarrollo académico y su contribución a la sociedad.

En el contexto del Trabajo Social, la investigación social se fundamenta en una serie de teorías, conceptos y enfoques que guían la práctica investigativa. Estos elementos son esenciales para comprender las dinámicas sociales y desarrollar intervenciones efectivas. A continuación, se presenta algunos de los más relevantes:

- a) **Teoría Crítica.** - Originada en la Escuela de Frankfurt, es fundamental en la investigación social dentro del Trabajo Social. Como lo afirma Pucci, Zuin & Lastória (2023) esta teoría se enfoca en analizar y criticar la estructura de poder y desigualdad en la sociedad. Busca no solo entender la realidad social, sino también transformarla, promoviendo la emancipación de las personas y grupos oprimidos. Por su parte Muñoz (2020) hace énfasis que, la investigación social, implica un enfoque reflexivo y crítico que cuestiona las relaciones de poder, la opresión y las estructuras sociales que perpetúan la asimetría".
- b) **Teoría de Sistemas.** - Se fundamenta en la noción de que tanto los individuos como las comunidades son parte de sistemas más grandes que interactúan entre sí. En la investigación social, esta teoría permite examinar cómo las distintas partes de un sistema (familiar, social, comunitario) interactúan y se influyen mutuamente. Este enfoque es especialmente valioso en el Trabajo Social para entender problemas complejos que incluyen múltiples factores y niveles de análisis. (Iturrieta, 2021)
- c) **Teoría del Capital Social.** - "Se centra en las redes de relaciones y la confianza mutua que las personas desarrollan en sus comunidades". (González, 2022, p.6) En la investigación social, este concepto es relevante según Pastor (2021) para analizar cómo estas redes pueden facilitar o dificultar el acceso a recursos, apoyo social y oportunidades, en este sentido entender el capital social de una comunidad es crucial para diseñar intervenciones que refuercen estas redes y promuevan el bienestar colectivo.
- d) **Teoría del Cambio Social.** - Estudia cómo las sociedades cambian y evolucionan a lo largo del tiempo. En la investigación social, esta teoría se utiliza para analizar los factores que impulsan el cambio social, así como las resistencias al mismo. En el contexto del Trabajo Social, la teoría del cambio social es clave para diseñar estrategias de intervención que no solo respondan

a las necesidades actuales, sino que también promuevan cambios sostenibles a largo plazo. (Ríos, 2020)

- e) **Teoría del Bienestar Social.** - Esta teoría se enfoca en el bienestar común y la calidad de vida de las personas en una sociedad. En la investigación social aplicada al Trabajo Social, se emplea esta teoría para analizar y optimizar las políticas y programas que influyen en el bienestar de las personas, especialmente de las más vulnerables. Sirve como una herramienta para evaluar el impacto de las intervenciones en ámbitos como la salud, la educación, la vivienda y la seguridad social. (Teater & Hannan, 2020)
- f) **Enfoque Estructural.** - Pone énfasis en las estructuras sociales y cómo estas influyen en el comportamiento humano y las interacciones sociales. En el contexto del Trabajo Social, este enfoque es útil para comprender cómo las instituciones, políticas y normas sociales afectan a individuos y comunidades. La investigación bajo este enfoque busca identificar cómo las estructuras sociales perpetúan las desigualdades y cómo se pueden reformar para mejorar la justicia social. (Oion & Aranguren, 2020)
- g) **Enfoque Ecología Social.** - Examina la relación entre las personas y su entorno, abarcando aspectos físicos, sociales y culturales. En la investigación social aplicada al Trabajo Social, este enfoque facilita el análisis de cómo el entorno influye en la vida de las personas y cómo las intervenciones pueden modificar ese entorno para mejorar el bienestar tanto individual como comunitario. (Mora & García, 2024)

2. METODOLOGÍA

La investigación empleó una metodología que se enmarcó en el paradigma interpretativo al analizar como las personas comprenden y construyen su propia realidad social y comprender el significado de las acciones y experiencias humanas en el contexto de la investigación y el trabajo social. Fue necesario aplicar un enfoque cuantitativo y participativo mediado por una encuesta estructurada, este enfoque permitió involucrar a los individuos de estudio de forma activa. La población de estudio se orientó a 326 estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Técnica de Cotopaxi.

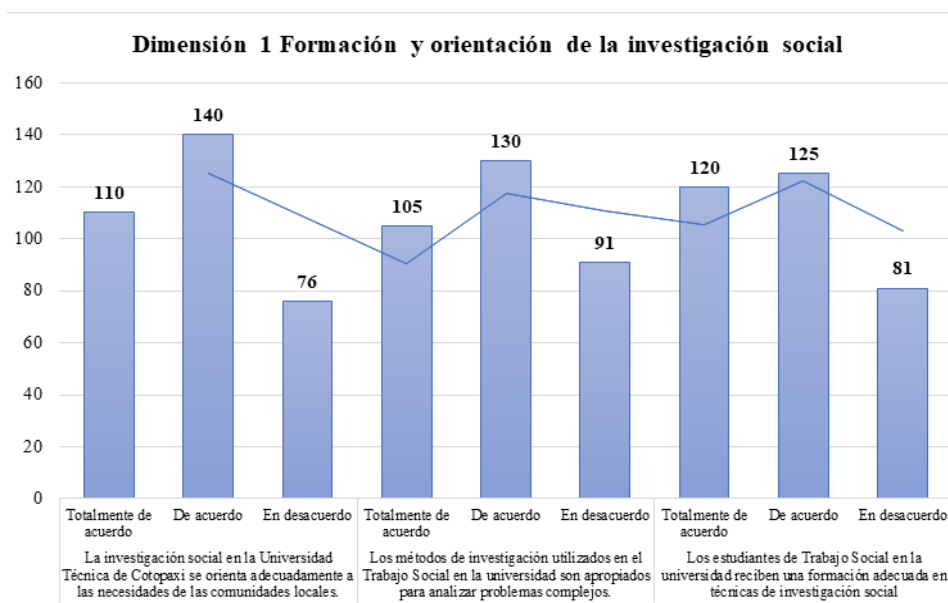
En lugar de ser simples sujetos de estudio, las personas participan en la identificación de problemas, la recolección de datos y la implementación de soluciones. Este enfoque es particularmente relevante en el Trabajo Social, ya que promueve la autonomía y el empoderamiento de las comunidades, asegurando que las intervenciones respondan a sus necesidades y realidades.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La investigación se orientó a dos dimensiones de estudio la primera dimensión "Formación y orientación de la investigación social" resalta una tendencia generalmente positiva los estudiantes consideran que la IS esta orientada adecuadamente a las necesidades de la comunidad y que los métodos y teorías utilizadas son pertinentes para analizar los problemas complejos, no obstante es importante considerar aquellos que están en desacuerdo con esta postura y determinar ajustes y estrategias que optimicen la IS.

Figura 1

Dimensión 1 Formación y orientación de la investigación social

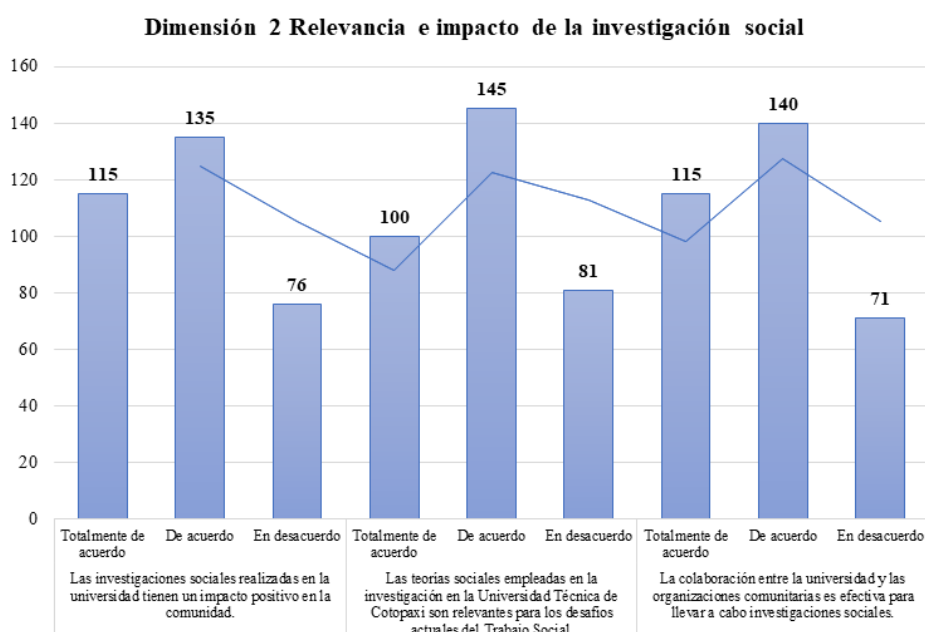


Por su parte la dimensión 2 “Relevancia e impacto de la investigación social” revela aspectos significativos donde la colaboración entre la universidad y las organizaciones comunitarias, así como las teorías sociales empleadas es trascendental para lograr que la IS sea relevante y genere un impacto significativo.

Aunque existen muchas respuestas favorables de identifica un margen importante para fortalecer la integración de teorías y prácticas pertinentes que conlleven a abordar de forma efectiva los desafíos contemporáneos a los que se enfrenta el trabajo social en la actualidad.

Figura 2

Dimensión 2 Relevancia e impacto de la investigación social



Regresión lineal entre las dimensiones de estudio.

El valor de R es 0.954, lo cual indica una correlación muy alta entre las dos dimensiones. Esto sugiere que existe una fuerte relación lineal entre la "Formación y orientación de la investigación social" y la "Relevancia e impacto de la investigación social".

El valor de P en los coeficientes del modelo es menor que 0.001, resaltando una significancia estadística alta, respaldando que mejorar la formación y orientación de la IS tendrá un efecto considerable en la relevancia y el impacto de la misma.

Tabla 1
Regresión lineal

Medidas de Ajuste del Modelo		
Modelo	R	R ²
1	0.954	0.910

Coeficientes del Modelo - Relevancia e impacto de la IS				
Predictor	Estimador	EE	t	p
Constante	-22.59	15.911	-1.42	0.199
Formación y orientación de la IS	1.21	0.144	8.40	< .001

En efecto de acuerdo a la investigación se afirma que, para mejorar la formación y orientación en la investigación social en la Universidad Técnica de Cotopaxi, es necesario implementar programas de capacitación continua que integren metodologías actualizadas y técnicas de investigación avanzada. Además, es importante fomentar la colaboración interdisciplinaria y la práctica profesional mediante proyectos reales y estudios de caso, así como promover el uso de herramientas tecnológicas y bases de datos especializadas para el análisis de datos, y asegurar que los estudiantes reciban retroalimentación constructiva y asesoría personalizada para desarrollar habilidades críticas y analíticas.

desarrollar intervenciones basadas en evidencia, evaluar su impacto y contribuir al bienestar de las comunidades. Es un proceso dinámico que requiere una comprensión profunda de las realidades sociales y un compromiso ético con las poblaciones estudiadas.

Las teorías, conceptos y enfoques mencionados son fundamentales para la investigación social en el contexto del Trabajo Social. Proporcionan marcos teóricos y metodológicos que guían la comprensión de las realidades sociales complejas y la intervención en ellas. A través de estos enfoques, los trabajadores sociales pueden desarrollar investigaciones que no solo describan la realidad, sino que también contribuyan activamente a su transformación en pro de la justicia social y el bienestar colectivo. La investigación demuestra que existe una correlación muy alta entre la "Formación y orientación de la investigación social"

4. CONCLUSIONES

La investigación social en el contexto del Trabajo Social es esencial para

y su "Relevancia e impacto" en la Universidad Técnica de Cotopaxi. La alta significancia estadística sugiere que mejorar la formación y orientación de la investigación social contribuirá directamente a incrementar su relevancia e impacto. Para lograr esto, es esencial implementar programas de capacitación continua que incorporen metodologías actualizadas, fomentar la colaboración interdisciplinaria, y utilizar herramientas tecnológicas avanzadas para análisis de datos, todo con el fin de desarrollar habilidades críticas y analíticas en los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo, C., & Marchant, P. (2022). Construcción de competencias éticas para la formación universitaria en trabajo social. *Perfiles educativos*, 43(171), 1-16. doi:<https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2021.171.59678>
- González, A. (2022). Las perspectivas del capital social, parte I. *Cinta de moebio*, 2022(74), 554-569. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2022000200121>
- Iturrieta, S. (2021). Perspectivas teóricas de las familias: como interacción, como sistema y como construcción social. (P. U. Vampara, Ed.) Obtenido de researchgate: https://www.researchgate.net/publication/333203557_PERSPECTIVAS_TEORICAS_DE_LAS_FAMILIAS_COMO_INTERACCION_COMO_SISTEMAS_Y_COMO_CONSTRUCCION_SOCIAL?channel=doi&linkId=5ce-193cea6fdccc9ddbec25d&showFull-text=true
- Mora, M. A., & García Carmona, A. (2024). Temáticas socioambientales desde el Trabajo Social. La experiencia de la Universidad de Atacama, Chile (2008-2023). *Prospectivas*, 2024(38), 2008-2023. doi:<https://doi.org/10.25100/prts.v0i38.13501>
- Muñoz, G. (2020). Teorías críticas, tiempos críticos y la tradición intelectual del trabajo social bajo un estado de "emergencia". *Escenarios*, 2020(32), 268-283. Obtenido de <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/98126>
- Oion, R., & Aranguren Vigo, E. (2020). Replanteamiento epistemológico del análisis situacional DAFO / FODA en Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 34(1), 115-125. doi:<http://dx.doi.org/10.5209/cuts.65775>
- Pastor, E. (2021). Trabajo social con comunidades, teoría, metodología y prácticas (Primera ed.). Madrid: Editorial Universitas S.A. Obtenido de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=cw4gEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=+Teor%C3%ADa+del+capital+social+en+el+Trabajo+Social+&ots=nqFpevj1-o&sig=dXxGpuZKlxUyLS2UjplrdE#v=onepage&q=Teor%C3%ADa%20del%20capital%20social%20en%20el%20Trabajo%20Social&f=f>
- Pucci, B., Zuin, L., & Lastoria, C. (2023). Teoría crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa. Editora Autores Asociados. Obtenido de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=mhHIEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=+Teor%C3%ADa+cr%C3%ADtica+en+el+Trabajo+Social+&ots=HblgB2Ne6K&sig=OatI5yPm7D26ISbBMXRUqdv-qKeA#v=onepage&q=Teor%C3%ADa%20cr%C3%ADtica%20en%20el%20Trabajo%20Social&f=false>
- Ríos, P. (2020). Aportaciones de las teorías relacionales y feministas al Trabajo Social. *Cuadernos de trabajo social*, 33(1), 43-52. Obtenido de <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/104084191/4564456552893-li>

bre.pdf?1688717279=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAportaciones_de_las_teorias_relacionales.pdf&Expires=1725363211&Signature=Lzz5Ams09tMyoZw4HOoYTI-mwu0DZxU8Q9azpjnxS4q91xP

Teater, B., & Hannan, K. (2020). ¿Dónde está lo "social" en trabajo social? Un análisis del uso de la teoría en la intervención de trabajadoras/es sociales. *Propuesta Críticas en el Trabajo Social*, 1(1), 123-145. doi:10.5354/2735-6620.2021.61239

ANÁLISIS JURÍDICO DE LOS PROCESOS DISCIPLINARIOS ADMINISTRATIVOS EDUCATIVOS

LEGAL ANALYSIS OF EDUCATIONAL ADMINISTRATIVE DISCIPLINARY PROCESSES

Franklin Amador Montesinos Fernandez⁴
franklinamontesinosf@gmail.com
ORCID: 0009-0009-5969-0417
Potosí - Bolivia

Recibido: 01 de julio de 2025 / Aceptado: 05 de septiembre de 2025

RESUMEN

El estudio exhaustivo de este artículo científico, centra su estudio en analizar el Decreto Supremo N° 25273, específicamente el numeral 1 del artículo 21. Empleando una metodología descriptiva-propositiva, el estudio utilizó cuestionarios y entrevistas con maestros, directores distritales y asesores legales para clarificar la situación actual. Se identificaron importantes deficiencias en la composición actual de los tribunales disciplinarios, actualmente los tribunales están conformados por padres de familia, personas que carecen de preparación jurídica. Los hallazgos subrayan la necesidad de reformar el marco normativo vigente para incorporar el título de abogado como requisito para formar parte del tribunal disciplinario, la relevancia social del problema ha llevado a proponer un decreto modificatorio que responda a estas preocupaciones, lo que fortalecería la transparencia, legitimidad y el debido proceso en los procedimientos disciplinarios. Además, se propone unificar las normativas dispersas en un único "Código de Ética" para mejorar la coherencia y la eficacia regulatoria. Palabras clave: Debido proceso, normativa educativa, derecho a la defensa, tribunales, regulación social.

Abstract

The exhaustive study of this scientific article focuses on analyzing Supreme Decree No. 25273, specifically numeral 1 of article 21. Using a descriptive-propositional methodology, the study employed questionnaires and interviews with teachers, district directors, and legal advisors to clarify the current situation. Significant deficiencies were identified in the current composition of the disciplinary tribunals, as they are currently made up of parents, individuals who lack legal training. The findings emphasize the need to reform the current regulatory framework to include a law degree as a requirement for being part of the disciplinary tribunal. The social relevance of the issue has led to the proposal of an amendment decree that addresses these concerns, which would strengthen transparency, legitimacy, and due process in disciplinary proceedings. Furthermore, it is proposed to unify the scattered regulations into a single "Code of Ethics" to improve coherence and regulatory effectiveness.

Keywords: Due process, educational regulations, right to defense, tribunals, social regulation.

⁴ Gobierno Autónomo Municipal de Potosí

INTRODUCCIÓN

El marco jurídico del Código Niña, niño y adolescente (2014), establece en su artículo 8, numeral II, que la obligación primordial del Estado es garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, demostrando el eje central de un país, que son los niños, donde, el primer garante debe ser el estado en todas las circunstancias, ofreciendo un entorno de seguridad, igualdad y el derecho a un futuro próspero sin discriminación alguna, demostrando una legitimidad de obligación de la sociedad e instituciones en todos sus formas, de ser un pilar y apoyar este proceso.

En este contexto, los profesores desempeñan un papel importante definiendo el futuro de los niños y a su vez el futuro de un país, el maestro es una figura importante que deja una huella imborrable en el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes en las aulas; si bien existen estudiantes que logran recibir una educación eficaz e ininterrumpida y maestros que destacan en su ámbito profesional, lamentablemente existen estudiantes que no pueden alcanzar el fin determinado de la educación siendo interrumpidos por la conducta engañosa y abusiva de algunos profesores, ocasionando en consecuencia actitudes psicológicas negativas, causando el fracaso escolar, lo que trasunta a un futuro en el fracaso de la familia, fracaso en la sociedad y como nexo causal el fracaso del país.

En el ámbito educativo como en cualquier otro rubro profesional existe una normativa interna, que describen las faltas leves, graves y muy graves, junto con sus sanciones correspondientes para los maestros que la cometan. Sin embargo, el proceso disciplinario administrativo educativo, pese a la existencia de normas que regulan el accionar de los educadores, se ve lastrado por la ineficacia de las disposiciones actuales, cuya aplicación se ha vuelto obsoleta, lo que genera retrasos

sustanciales en los procedimientos administrativos disciplinarios. En gran medida es una consecuencia de la inadecuada composición de los tribunales disciplinarios, actualmente estos tribunales están constituidos por “el director distrital y dos padres de familia” (Decreto Supremo N° 25273, art 21 num.1, 1999).

Este modelo, que si bien busca una representación de la comunidad educativa y poder realizar un control a los maestros e institución educativa, carece de la preparación técnica y jurídica necesaria para la resolución de casos, comprometiendo no solo la eficiencia del proceso, sino que compromete la motivación y fundamentación de las decisiones, lo que vulnera violentamente el derecho al debido proceso, la vertiente señalada es un requisito esencial para garantizar la validez de cualquier acto procesal abogando no solo por la celeridad, sino por la justicia misma en el marco de la imparcialidad y la equidad procesal. “La garantía del debido proceso, comprende entre uno de sus elementos la exigencia de la motivación de las resoluciones” (Sentencia Constitucional 0386/2013,).

Además, el Tribunal Constitucional Plurinacional, en la Sentencia SCP 0999/2003-R, establece que la supremacía de la justicia es la piedra angular del debido proceso, por lo que la primacía de la justicia sobre la formalidad no solo busca la corrección técnica de los actos, sino que asegura la protección efectiva de los derechos fundamentales de los involucrados. En tal sentido, el hecho de que los tribunales disciplinarios carezcan de la estructura y formación necesarias pone en riesgo la justicia material y la equidad procesal, lo que trasunta y afecta la falta de motivación en las resoluciones dando lugar a decisiones arbitrarias que violan el principio del derecho a un proceso justo.

LOS TRIBUNALES DISCIPLINARIOS EN EL PROCESO ADMINISTRATIVO EDUCATIVO

Es imprescindible abordar la distinción normativa existente entre los diversos niveles y modalidades de la educación en nuestro contexto. En particular, esta investigación se centra en la educación regular que contempla tanto la educación primaria como secundaria, que esta regulada por normativas diferentes a la que rige por ejemplo la educación alternativa y especial o la educación superior de formación (institutos, formación de maestros).

En ese contexto, la R.M. 212414 aprobada en 1993, estableció una normativa sobre la composición de los tribunales disciplinarios, estableciendo en su Artículo 18 que serán conformados por un presidente, un fiscal promotor y un secretario-actuuario, que a su vez deberán ser maestros - abogados de ascendencia y autoridad moral dentro de la comunidad educativa. Este modelo, que inicialmente es concebido con la intención de garantizar el debido proceso, pero posteriormente fue modificado por el Decreto Supremo N° 25273 en el año 1999 que estableció la estructura de los tribunales disciplinarios, señalando que los tribunales disciplinarios serán presididos por el director distrital y dos padres de familia, quienes, de preferencia, deberían contar con formación jurídica. Normativa que se aplica actualmente en las Direcciones Departamentales de educación. (Ver anexo 1).

Aunque en un primer momento se busco contener, mantener a los abogados dentro del tribunal disciplinario, la modificación con el decreto supremo presenta una cuestionable al no hacer obligatoria esta formación jurídica como requisito principal para conformar parte del tribunal disciplinario.

Si bien se mantiene un sesgo de mantener a los abogados como inmerso de alguna forma, pero no obligatorio, causa una

serie de contradicciones y al momento de ser aplicada lanza un sentido de que, en la realidad, los dos padres de familia carecen de preparación jurídica, lo que vulnera el derecho al debido proceso.

EL DEBIDO PROCESO Y SU EVIDENTE VULNERACIÓN A LA FALTA DE ABOGADOS EN LOS TRIBUNALES EDUCATIVOS

El debido proceso no tiene una definición clara que pueda aplicarse en todos los tiempos y lugares, su contenido y alcance están sujetos a un constante desarrollo de la regulación e interpretación, sin embargo, podemos decir que "El debido proceso es un derecho fundamental complejo de carácter instrumental, continente de numerosas garantías de las personas, y constituido en la mayor expresión del derecho procesal" (Ramírez, 2006).

Según Rescia (2014) el debido proceso no se circunscribe exclusivamente a los procesos penales, sino que debe estar presente en todo tipo de procedimiento, incluyendo los procesos civiles, administrativos y de cualquier otra índole (pág. 1296).

Por lo expuesto se deduce que el debido proceso es la garantía procesal que toda persona tiene, el cual asegura un proceso judicial o administrativo justo y oportuno de conformidad con los principios y garantías establecidos por la Constitución y las leyes específicas. Es imperativo que el debido proceso se ajuste al principio de legalidad que caracteriza al estado constitucional.

El debido proceso, en palabras de Patricia González, tiene como objetivo fundamental

Regular la investigación del delito y la probable autoría o participación de quienes intervinieron en su ejecución. Asimismo, la preparación del juicio oral y propiamente su desarrollo en una audiencia en la que se apliquen los principios de inmediatez,

concentración, continuidad, contradicción y publicidad de los actos de las partes y del órgano jurisdiccional. (Rodríguez, 2017, pág. 21)

De este modo el debido proceso es un aspecto crucial del sistema legal, diseñado para salvaguardar los derechos de las personas durante un proceso judicial o administrativo, ya que consiste en un conjunto de garantías que aseguran la protección de los derechos de las partes involucradas y promueven la correcta aplicación de la justicia en todo ámbito incluyendo en los procesos disciplinarios administrativos educativos.

FUNCIÓN DEL PROCESO

De acuerdo con Beneyto (2023) el proceso tiene la función primordial de resolver de manera definitiva e irrevocable los conflictos sociales e intersubjetivos que se le presenten, aplicando el derecho objetivo, esta función se refiere a la capacidad del proceso para sanar y resolver los desacuerdos a través de la interpretación y aplicación de las normas jurídicas, sin perjuicio de las distintas clases de intereses involucrados.

Por tanto, la función del debido proceso es buscar un propósito social y público, en la que busca no solo abordar el problema en cuestión, sino de garantizar el cumplimiento legal. Dado que la justicia se administra para la resolución de las controversias que se presenten o lleven a cabo entre partes.

DISTINCIÓN ENTRE PROCEDIMIENTO, PROCESO Y JUICIO.

La diferenciación entre procedimiento, proceso y juicio es esencial para comprender la arquitectura jurídica que rige los procedimientos legales. Entendiendo primeramente al procedimiento como “el conjunto de actividades reglamentadas por preceptos previamente establecidos, que tiene por objeto determinar qué hechos pueden

ser calificados como delito para, en su caso, aplicar la sanción correspondiente” (Rodríguez, 2017, p. 25).

Este concepto engloba las acciones iniciales que se toman para iniciar el proceso legal, sirviendo de marco formal para el desarrollo del mismo.

Por otro lado, el proceso “es una garantía procesal que debe estar presente en toda clase de procesos, no sólo en aquellos de orden penal, sino de tipo civil, administrativo o de cualquier otro” (Rescia, 2014, p. 1296).

En este sentido, el proceso es el medio por el cual se desarrolla una secuencia de actos y decisiones que permiten alcanzar una resolución justa, garantizando los derechos fundamentales de las partes involucradas.

Por último, el juicio, como eslabón de esta triada, hace referencia a la etapa final del proceso donde se llevan a cabo las diligencias judiciales que determinan la veracidad de los hechos y la aplicación de la ley. Según Rodríguez (2017)

El Juicio es un término ambiguo y precisa que en un sentido denota el proceso mental de hacer una afirmación o pensar una proposición. En otro sentido, explica que denota la capacidad de adoptar una valoración realista y práctica de cuestiones de hechos, como en la frase “es inteligente pero no tiene juicio. (pág. 26).

Por lo tanto, la distinción entre estos conceptos radica en su funcionalidad, mientras que el procedimiento se refiere a los pasos formales tomados para lograr un resultado legal, cuyos pasos, conocidos como el proceso, están definidos por la ley y guían el progreso de un caso. El Juicio es la etapa final del proceso, es una secuencia de diligencias que filtran y sustancian las pruebas presentadas por ambas partes, es durante esta etapa que el juez evalúa la evidencia y emite un veredicto.

ELEMENTOS DEL DEBIDO PROCESO

Cuando se habla del debido proceso o la tutela judicial efectiva, se debe entender que comprende una serie de derechos como el acceso a la justicia, el derecho a un abogado, la defensa y la ejecución de la pena, entre muchos, en cuanto a los elementos que constituyen el debido proceso, se ha determinado que son los siguientes:

Derecho a un proceso público; derecho al juez natural; derecho a la igualdad procesal de las partes; derecho a no declarar contra sí mismo; garantía de presunción de inocencia; derecho a la comunicación previa de la acusación; derecho a la defensa material y técnica; concesión al inculpado del tiempo y los medios para su defensa; derecho a ser juzgado sin dilaciones indebidas; derecho a la congruencia entre acusación y condena; la garantía del non bis in idem; derecho a la valoración razonable de la prueba; derecho a la motivación y congruencia de las decisiones (...); sin embargo, esta lista en el marco del principio de progresividad no es limitativa, sino más bien enunciativa, pues a ella se agregan otros elementos que hacen al debido proceso como garantía general y que derivan del desarrollo doctrinal y jurisprudencial de este como medio para asegurar la realización del valor justicia..." (Sentencia Constitucional Plurinacional 1023/2012, 5 de Septiembre de 2012)

Derecho a la defensa

El Derecho a la defensa se puede interpretar como una:

Potestad inviolable del individuo a ser escuchado en juicio presentando las pruebas que estime convenientes en su descargo, haciendo uso efectivo de los recursos que la ley le franquea. Asimismo, implica la observancia del conjunto de requisitos de cada instancia procesal en las mismas condiciones con quien lo procesa, a fin de que las personas puedan defenderse adecuadamente ante cualquier tipo de acto emanado del Estado que pueda afectar

sus derechos. (Sentencia Constitucional 1534/2003-R, 30 de octubre de 2003)

La Constitución reconoce y defiende el derecho fundamental de las personas a una buena representación en los tribunales. De acuerdo con la constitución, este derecho se considera inviolable, pudiendo los particulares presentar su defensa con las pruebas que estimen más convenientes, y hacer pleno uso de los recursos legales a su alcance.

El Juez Natural

El juez natural es interpretado como aquel que:

Representa la exclusividad y universalidad de la función jurisdiccional en manos de los tribunales dependientes del Poder Judicial. Así, debe entenderse que "juez o tribunal competente" es necesariamente la autoridad judicial y ordinaria, lo que excluye toda posibilidad de juzgamiento por tribunales especiales para el caso o para casos concretos, salvo la posibilidad de creación de tribunales establecidos de acuerdo con las Constituciones (Rescia, 2014, p. 1316)

El derecho a un juicio justo es un derecho humano fundamental que se extiende a todos los procedimientos legales. Se necesita un principio universal en el que sólo los jueces autorizados por la ley tienen la autoridad para dictar sentencias. Esto implica que el juez que conozca del caso debe poseer las calificaciones apropiadas, ser designado de conformidad con las disposiciones legales, exhibir imparcialidad, competencia, autonomía e independencia, y cumplir con todas las demás normas legales requeridas. Nuestro Código de Procedimiento Penal en su artículo 2 nos menciona que "Nadie podrá ser juzgado por comisiones o tribunales especiales ni sometido a otros órganos jurisdiccionales que los constituidos conforme a la constitución..." (Código de Procedimiento Penal. Artículo 2. Bolivia, 25 de marzo de 1999). Otorgando más seguridad al debido proceso.

Derecho a la igualdad procesal de las partes

El derecho a la igualdad procesal de las partes, establecido en el artículo 119 de la Constitución Política del Estado, es un principio fundamental del debido proceso que garantiza que todas las partes involucradas en un proceso judicial sean tratadas de manera equitativa y sin discriminación.

Este derecho implica que todas las partes, ya sean acusadores o acusados, demandantes o demandados, tengan las mismas oportunidades y recursos para presentar sus argumentos, pruebas y defensas ante el tribunal.

Se busca evitar cualquier forma de desigualdad que pueda afectar la imparcialidad y la justicia del proceso.

Derecho a no declarar contra sí mismo

Establecido en el artículo 121 de la Constitución Política del Estado, es esencial para garantizar un proceso penal justo, en el cual ninguna persona sea obligada a proporcionar testimonios o pruebas que puedan perjudicar su propia situación legal. Este derecho respalda el principio de presunción de inocencia y protege los derechos fundamentales de las personas involucradas en un proceso judicial.

Además, se reconoce el derecho a no ser obligado a comparecer ante el tribunal en contra de sí mismo o de un familiar, como se dispone en el artículo 14 inciso V de la Constitución Política del Estado.

Esta salvaguarda es fundamental para evitar cualquier forma de autoincriminación y garantizar que ninguna persona sea coaccionada para testificar en su contra o en contra de sus seres queridos.

Garantías de Presunción de inocencia

La presunción de inocencia “consiste en que toda persona se presume inocente y debe ser tratada como tal mientras no quede firme una decisión definitiva sobre su responsabilidad penal” (Torres, 2020, p. 32).

En la Constitución Política del estado en su artículo 116 nos menciona que se garantiza la presunción de inocencia durante el proceso, que a su vez concuerda con el Código de Procedimiento Penal cuyo Art. 6 menciona que:

Todo imputado será considerado inocente y tratado como tal en todo momento, mientras no se declare su culpabilidad en sentencia ejecutoriada.

No se podrá obligar al imputado a declarar en contra de sí mismo y su silencio no será utilizado en su perjuicio.

La carga de la prueba corresponde a los acusadores y se prohíbe toda presunción de culpabilidad.

En el caso del rebelde, se publicarán únicamente los datos indispensables para su aprehensión.

A su vez, la presunción de inocencia es una garantía consagrada y protegida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 11 mencionando que “toda persona inculpada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se establezca legalmente su culpabilidad”. (Declaración Universal de los Derechos Humanos. Artículo 11. París, 10 de diciembre de 1948). La presunción de inocencia debe existir en todas las etapas del proceso y en todos los casos.

Derecho a la defensa material y técnica

El derecho a la defensa material y técnica, establecido en el artículo 8 (defensa material) y el artículo 9 (defensa técnica) del Código de Procedimiento Penal, asegura que las personas tengan acceso a una representación legal adecuada

y efectiva, con el fin de garantizar un proceso penal justo y respetuoso de los derechos fundamentales de todas las partes involucradas, que trabaje a su vez con el derecho a un tiempo amplio para la preparación de la defensa encontrada en el artículo 340 del Código de Procedimiento Penal. En los casos en que el acusado no pueda costear uno por sí mismo o se niegue a contratar a un abogado privado, se especifica en la disposición final del artículo 9 del Código de Procedimiento Penal. Esta disposición busca asegurar que todas las personas tengan acceso a la asistencia legal necesaria para garantizar un juicio justo y equitativo, independientemente de su situación económica.

Derecho a ser juzgado sin dilaciones indebidas

El derecho a ser juzgado sin dilaciones indebidas, establecido en el artículo 115, inciso II de la Constitución Política del Estado, asegura que toda persona tenga acceso a una justicia pronta y expedita, sin demoras injustificadas en los procesos judiciales. Este derecho es esencial para proteger los derechos fundamentales de las personas, promover la eficiencia del sistema de justicia y fortalecer la confianza en el Estado de Derecho.

Derecho a la congruencia entre acusación y condena

El derecho a la congruencia entre acusación y condena, establecido en el artículo 362 del Código de Procedimiento Penal, asegura que la sentencia emitida por el tribunal sea coherente y esté en concordancia con los términos de la acusación presentada en el proceso penal. Este derecho protege los derechos de defensa de las personas y garantiza la imparcialidad y seguridad jurídica en el sistema de justicia penal.

Garantía del non bis in idem

La garantía del non bis in idem, establecida en el artículo 117, inciso II de la Constitución Política del Estado, asegura que ninguna persona pueda ser juzgada o sancionada dos veces por el mismo hecho delictivo.

Esta garantía protege los derechos fundamentales de las personas, promueve la seguridad jurídica y evita la arbitrariedad judicial en el sistema de justicia penal.

Derecho a la valoración razonable de la prueba

El derecho a la valoración razonable de la prueba es un elemento fundamental del debido proceso penal que garantiza que las pruebas presentadas durante el proceso sean debidamente analizadas, valoradas y fundamentadas por parte del tribunal. Esta garantía se encuentra establecida en el artículo 124 del Código de Procedimiento Penal y tiene por objetivo asegurar la transparencia, imparcialidad y fundamentación de las decisiones judiciales.

En virtud de este derecho, el tribunal está obligado a realizar una valoración objetiva y razonable de las pruebas presentadas por las partes durante el proceso penal. Esto implica examinar minuciosamente la pertinencia, veracidad, legalidad y relevancia de las pruebas, así como evaluar su fuerza probatoria y su coherencia con el resto de los elementos del caso. Además, el tribunal debe motivar y fundamentar de manera clara y precisa las razones por las cuales se aceptan o se rechazan determinadas pruebas, así como las conclusiones a las que se llega con base en dicha valoración. Esta motivación y fundamentación de las decisiones judiciales es esencial para asegurar la transparencia del proceso, permitir el control de legalidad y brindar garantías a las partes involucradas.

La garantía del debido proceso, comprende entre uno de sus elementos la exigencia de la motivación de las resoluciones, lo que significa, que toda autoridad que conozca de un reclamo, solicitud o dicte una resolución resolviendo una situación jurídica, debe ineludiblemente exponer los motivos que sustentan su decisión, para lo cual, también es necesario que exponga los hechos establecidos... sino que también la decisión está regida por los principios y valores supremos rectores que rigen al juzgador. Al contrario, cuando aquella motivación no existe y se emite únicamente la conclusión a la que se ha arribado, son razonables las dudas del justiciable en sentido de que los hechos no fueron juzgados conforme a los principios y valores supremos (S.C. 0386/2013, 2013)

El derecho a la valoración razonable de la prueba busca evitar la arbitrariedad y asegurar que las decisiones judiciales estén respaldadas por un razonamiento lógico y objetivo.

Por lo tanto, al contemplar la inclusión de padres de familia en lugar de abogados capacitados, se pone de manifiesto una grave vulneración de estos derechos ut supra, específicamente en lo que respecta a la motivación de las decisiones y la igualdad procesal.

LEGISLACIÓN COMPARADA.

Legislación de Ecuador

La Ley orgánica de educación intercultural de Ecuador nos denota una centralización de los procesos, con una organización profesional, jerarquizada donde profundiza los derechos, obligaciones y garantías en el ámbito educativo. Tiene por ámbito principio y fines lo siguiente:

Artículo 1.- Ámbito. - La presente Ley garantiza el derecho a la educación, determina los principios

y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad; así como las relaciones entre sus actores. Desarrolla y profundiza los derechos, obligaciones y garantías constitucionales en el ámbito educativo y establece las regulaciones básicas para la estructura, los niveles y modalidades, modelo de gestión, el financiamiento y la participación de los actores del Sistema Nacional de Educación. (Ley orgánica de Educación Intercultural. Artículo 1. Ecuador)

En el proceso administrativo disciplinario de Ecuador, específicamente en el capítulo octavo con nombre de instancias de resolución de conflictos del sistema nacional de educativo nos menciona la competencia que las Juntas Distritales de Resolución de Conflictos tiene la siguiente Competencia:

Artículo 65.- Competencia. - Las instancias de resolución de conflictos del Sistema Nacional de Educación conocerán, de oficio, a petición de parte o por informe de autoridad competente, los reclamos, quejas, peticiones o solicitudes que, de conformidad con la Constitución de la República, la Ley y sus reglamentos, le correspondan conocer.

Serán competentes, además, para conocer y resolver aquellos casos que constituyan atentados al pleno goce del derecho a la educación que se susciten en las instituciones educativas públicas, municipales, particulares o fiscomisionales sin eximir las responsabilidades civiles y penales a que hubiere lugar. (Ley orgánica de Educación Intercultural. Artículo 63)

Ahora bien, lo que compete mencionar es la conformación de su Junta Distrital de Resolución de Conflictos que menciona que estará conformado por los siguientes: Las Juntas Distritales son el ente encargado de la solución de conflictos del sistema educativo. Tienen una conformación

interdisciplinaria de tres profesionales que serán nombrados directamente por la autoridad competente: el Director Distrital, el Jefe de Recursos Humanos y el Jefe de Asesoría Jurídica.

Las Juntas Distritales de Resolución de Conflictos podrán imponer las sanciones de acuerdo a la falta cometida, las que pueden ser:

- Suspensión temporal sin goce de remuneración; y,
- Destitución del cargo.

Las resoluciones de las Juntas Distritales de Resolución de Conflictos serán impugnables de conformidad con el Estatuto del Régimen Jurídico Administrativo de la Función Ejecutiva. Agotada esta instancia, se podrá recurrir en sede contenciosa administrativa. (Ley orgánica de Educación Intercultural. Artículo 65. Ecuador,)

En Ecuador, directamente la conformación de lo que nosotros conocemos como Tribunal Disciplinario está conformado por 3 entes, el Director Distrital, el Jefe de Recursos Humanos y el Jefe de Asesoría Jurídica. Que brinda un mejor y eficaz protección al debido proceso al tener un enfoque técnico jurídico.

Legislación del Salvador

La Ley de Carrera Docente del Salvador enfatiza la organización profesional jerárquica, priorizando la potenciación de los derechos, obligaciones y garantías en el campo de la educación. Su alcance y principio rector son los siguientes:

Art. 70.- El Tribunal estará integrado por tres miembros propietarios nombrados y juramentados por el Ministerio de Educación así: uno designado por el titular de Educación, uno electo por los educadores y un tercero propuesto por la Corte Suprema de Justicia, quien asumirá la Presidencia del Tribunal.

Habrán tres suplentes, quienes se nombrarán en la misma forma que los propietarios, cuya función será sustituir a éstos en los casos de ausencia, excusa o impedimento. (Ley de Carrera Docente. Artículo 70. Salvador)

Están conformados por:

Art. 71.- Para ser integrante del Tribunal de la Carrera Docente, se requiere:

- a) Ser salvadoreño, por nacimiento;
- b) Mayor de treinta años de edad;
- c) Abogado de la República, además, en el caso del representante de los educadores deberá ser maestro;
- d) De moralidad y competencia notorias; y,
- e) Estar en el goce de los derechos de ciudadanía y haberlo estado en los cinco años anteriores al desempeño de su cargo. (Ley de Carrera Docente. Artículo 71. Salvador)

No obstante, lo expuesto, es pertinente señalar que la ausencia de un Tribunal compuesto por profesionales del derecho revela una clara violación al debido proceso en sus distintos aspectos, tales como la debida fundamentación y argumentación de las resoluciones, la garantía de seguridad jurídica, entre otros.

MÉTODOS Y MATERIALES:

La metodología empleada en este trabajo de investigación se fundamenta en la utilización del enfoque cuantitativo y cualitativo, el fin de obtener datos de manera precisa. La implementación de estos instrumentos se llevó a cabo en el territorio del Estado Plurinacional de Bolivia, tomando en cuenta como entes factores y principales, personas inmiscuidas en el ámbito educativo, como maestros, asesores jurídicos y directores distritales.

En este estudio se ha establecido una población universo de 150.000 profesores en el estado plurinacional de Bolivia

contando con el Certificado de Población laboral (Ver Anexo 2).

Para determinar la muestra de la población, se utilizó el método de muestreo probabilístico "aleatorio simple" porque permite garantizar que cada

miembro de la población tenga la misma probabilidad de ser seleccionado, lo cual es adecuado para obtener una muestra representativa de los maestros en Bolivia. En este enfoque, se aplicó la siguiente fórmula estadística:

$$n = \frac{Z^2 * p * q * N}{e^2 * (N - 1) * Z^2 * p * q}$$

Donde:

Z= Nivel de confianza = 1,96 q= Probabilidad en contra = 0.5 N= Universo = 150.000

e= Error de estimación = 5% p= Probabilidad de éxito = 0.5 Nivel de Confianza = 95%

$$\frac{1.96^2 * 0.5 * 0.5 * 150000}{0.5^2 * (150000) + 1.96^2 * 0.5 * 0.5} = 384$$

Para garantizar una representación incluyendo tanto encuestados como adecuada, se seleccionó una muestra entrevistados compuesta por 384 participantes,

TABLA DE POBLACIÓN Y MUESTRA

Entrevistas y encuestas	Frecuencia	Porcentaje Acumulado
Encuestas a maestros	375	97%
Entrevistas a asesores legales	7	2%
Entrevistas a directores distritales	2	1%
Total	384	100%

Fuente: Elaboración Propia

El análisis de los resultados se llevó a cabo mediante la sistematización de los datos obtenidos a través de los métodos empleados, estos métodos y herramientas se seleccionaron con el objetivo de obtener datos precisos y completos en relación con el tema de investigación. Cada instrumento fue adaptado y diseñado de manera adecuada para recopilar la información requerida.

En este acápite del trabajo de investigación,

se utilizaron los siguientes instrumentos. Encuesta: Se aplicó un cuestionario como instrumento de recolección de datos realizada a los maestros.

Entrevista a asesores jurídicos: Se utilizó una guía de entrevista para llevar a cabo las conversaciones con las autoridades pertinentes.

Entrevista a directores distritales: Se empleó una guía de entrevista específica para las entrevistas realizadas a los

directores distritales

Revisión documental: Se llevó a cabo una revisión exhaustiva de documentos relevantes, y se utilizó una guía de revisión documental para orientar dicho proceso, y para estar seguros sobre la normativa vigente se hizo una consulta a la Dirección Departamental de Educación con el objetivo de estar totalmente seguros de la vigencia de la normativa (Ver Anexo 1).

RESULTADOS

Encuestas

En relación con la encuesta realizada a los maestros, fue realizada con preguntas cerradas, siendo un margen de si y no. Lo cual presentan los siguientes resultados

1. ¿Usted tiene conocimiento que en la actualidad los miembros del tribunal disciplinario no cuentan con un título de abogado?

Según los resultados obtenidos, muestra que la frecuencia del voto Si fue de 218 que representa el 58% de los encuestados, indicando que tienen conocimiento de esta situación.

Por otro lado, la frecuencia del voto No fue de 156 que representa el 42% de los encuestados, indicando que no tenían conocimiento de este hecho.

2. ¿Conoce usted cuáles son las funciones del tribunal disciplinario dentro las direcciones distritales?

Según los resultados obtenidos, muestra que la frecuencia del voto SI fue de 236 que representa el 62% de los encuestados, indicando que tienen un conocimiento acerca de las funciones del tribunal disciplinario en las direcciones distritales. Por otro lado, la frecuencia del voto NO fue de 142 representando el 38% de los encuestados, indicando que no tienen conocimiento de las funciones del tribunal disciplinario en las direcciones distritales.

3. ¿Considera usted que existe algún

problema actual al momento de dictar resoluciones por parte del tribunal disciplinario en los procesos administrativos educativos? Tomando en cuenta que sus miembros no son abogados

Según los resultados obtenidos, muestra que la frecuencia del voto SI fue de 350 que representa el 94% de los encuestados, considerando que existe una percepción generalizada de que hay problemas al momento de dictar resoluciones por parte del tribunal disciplinario en los procesos administrativos educativos.

Por otro lado, la frecuencia del voto NO fue de 24 representando el 6% de los encuestados que consideran que no existe problemas al momento de dictar resoluciones por parte del tribunal disciplinario.

4. ¿Considera usted que la falta de un título de abogado en los miembros de los tribunales disciplinarios podría llevar a la comisión de errores y posibles injusticias al momento de dictar resoluciones y asegurar el cumplimiento del debido proceso?

Según los resultados obtenidos, muestra que la frecuencia del voto SI fue de 353 que representa el 94% de los encuestados, considerando que la falta de un título de abogado en los miembros de los tribunales disciplinarios puede tener consecuencias negativas llevando a la comisión de errores y posibles injusticias y la imparcialidad al momento de dictar las resoluciones.

Por otro lado, la frecuencia del voto NO fue de 21 representando el 6% de los encuestados que consideran que la falta de un título de abogado sea la causa de que se cometan errores e injusticias.

5 ¿Estaría usted de acuerdo en que los tribunales disciplinarios de las direcciones distritales de los nueve departamentos requieran que sus miembros tengan un título de abogado, con el fin de asegurar una mejor

aplicación del debido proceso en la justicia?

Según los resultados obtenidos, muestra que la frecuencia del voto SI fue de 359 que representa el 96% de los encuestados, siendo una amplia aceptación de la idea que los de los tribunales disciplinarios de las direcciones distritales de los nueve departamentos requieran que sus miembros tengan un título de abogado. Por otro lado, la frecuencia del voto NO fue de 15 representando el 4% de los encuestados no está de acuerdo con la idea.

6. ¿Considera usted que actualmente se vulnera el debido proceso dentro de las sanciones que se emiten por el tribunal disciplinario?

Según los resultados obtenidos, muestra que la frecuencia del voto SI fue de 351 que representa el 94% de los encuestados, considera que actualmente se vulnera el debido proceso en las sanciones emitidas por el tribunal disciplinario. Por otro lado, la frecuencia del voto NO fue de 23 representando el 6% de los encuestados que consideran que no se vulnera el debido proceso en las sanciones emitidas por el tribunal disciplinario.

Entrevistas

En relación con las entrevistas realizadas a los Asesores Jurídicos de las Direcciones Departamentales de Potosí, La Paz, Santa Cruz, Chuquisaca, Oruro, Cochabamba y Pando, así como a dos directores distritales, se presentan los siguientes resultados de las encuestas a las preguntas formuladas:

¿Considera usted que la situación actual de los tribunales disciplinarios de las direcciones distritales de educación del estado plurinacional de Bolivia vulnera el debido proceso de las partes en litigio? tomando en cuenta que sus integrantes no son abogados.

Todos los entrevistados coinciden en que

la falta de abogados en los tribunales disciplinarios vulnera el debido proceso. Señalan que los miembros actuales (profesores y padres de familia) carecen de formación jurídica, lo que provoca resoluciones mal fundamentadas y errores procedimentales, destacando que la carencia de conocimientos en derecho impide que los tribunales emitan sentencias debidamente fundamentadas y motivadas, mientras que algunos señalan que esta falta de abogados resulta en vulneraciones de derechos de las partes involucradas.

¿Cree usted que es conveniente que la función de administrar justicia en los tribunales disciplinarios de las direcciones distritales sea ejercida por profesionales del derecho con título de abogado?

Los entrevistados consideran que sería conveniente que los tribunales disciplinarios estén conformados por profesionales del derecho. La mayoría sugiere que los abogados no solo deberían tener el título, sino también especialización en derecho educativo o experiencia en litigio. F.J enfatiza que la presencia de abogados garantizaría decisiones justas y transparentes, mientras que J.L sugiere que los miembros del tribunal deberían ser abogados especializados en normativa educativa.

¿Tiene conocimiento de algún caso en el que se haya vulnerado el derecho al debido proceso por la comisión de errores en el procedimiento dentro del proceso disciplinario debido a la falta de capacitación legal de los miembros del tribunal disciplinario?

Gran parte de los entrevistados mencionan casos específicos en los que se ha vulnerado el debido proceso debido a la falta de capacitación legal de los miembros del tribunal. B.M relata varios casos donde se presentaron apelaciones y acciones de amparo constitucional debido a errores cometidos por tribunales sin

conocimientos jurídicos. Donde se puede rescatar dos casos.

Uno llevado a cabo en Uncia – Potosí sucede que dentro de un proceso disciplinario, un profesor fue sancionado con el “retiro definitivo del ejercicio del Magisterio” por haber cometido la falta muy grave tipificada como estupro en el Art. 11 Inc. m), del Reglamento de Faltas y Sanciones Disciplinarias del Magisterio, habiendo basado el Tribunal su Resolución Final en solo la Declaración prestada por la supuesta víctima en oficinas de la Defensoría de la Niñez y Adolescencia, donde manifestó encontrarse embarazada para el profesor; empero dentro del proceso penal seguido en su contra por la supuesta comisión del delito de Estupro tipificado en el Art. 309 del C.P., se dictó a favor del profesor el respectivo Sobreseimiento, por cuanto se demostró a través del examen de ADN ofrecido como prueba de descargo, se llegó a demostrar que el hijo que estaba esperando la supuesta víctima, era para su padrastro.

Diferente caso, ocurrido en Puna – Potosí, en el área rural, donde un profesor, se dio a la tarea de cometer el delito de violación en contra de una estudiante de secundaria, este hecho fue reconocido por el agresor a través de la firma de un Acta ante autoridades de la comunidad, en su contra se inició un proceso penal, por la supuesta comisión de delito de violación tipificada en el Art. 308 BIS del C.P., durante el periodo de investigación el procesado se dio a la fuga, ya ingresando a la etapa de juicio el Fiscal de Materia de Puna, se comprometió a presentar y producir la prueba de cargo que cursaba en su poder, sobre todo el Acta suscrita por el agresor ante las autoridades de la comunidad, documento en el cual había reconocido ser el autor del hecho delictivo. Lamentablemente por supuesta negligencia el Fiscal, NO PRESENTO NINGUNA PRUEBA, hecho que dio lugar a que el Tribunal de Sentencia dicte a favor del profesor una sentencia absolutoria o

de inocencia.

Es aquí donde el Tribunal Disciplinario de la Dirección Distrital de Puna, por desconocimiento de la ley, no inicio el respectivo proceso disciplinario de forma paralela al proceso penal, en contra del profesor, por la comisión de la falta muy grave, tipificada como violación en el Art. 11 Inc. m) del Reglamento de Faltas y Sanciones Disciplinarias del Magisterio, es decir estaban esperando que sea juzgado solo en materia penal. Luego de haber transcurrido 3 años, como si no hubiere ocurrido nada, el profesor solicito su reincorporación a un cargo docente, adjuntando a este fin la Sentencia absolutoria ejecutoriada; de inmediato se dispuso se dicte en contra del indicado profesor el Auto Inicial de Proceso, pero una vez citado con dicho Auto, el profesor planteo la excepción de prescripción, argumentando que las faltas disciplinarias en el ámbito administrativo, prescriben en el plazo de 2 años, Consecuentemente vanos fueron todos los esfuerzos para evitar su reincorporación al sistema educativo, por cuanto se tuvo que dictar una Resolución declarando probada la excepción de prescripción. A la fecha el indicado profesor se encuentra prestando servicios en el Distrito de Ckochas, pues fue reincorporado al magisterio.

¿Considera usted necesario incorporar normas en el marco jurídico boliviano para garantizar el derecho al debido proceso en el ámbito educativo?

Los entrevistados consideran necesario actualizar y modificar las normas existentes para garantizar el debido proceso. F.J señala que la normativa actual es obsoleta y necesita ser actualizada para alinearse con la realidad actual. S.T resalta la necesidad de incluir profesionales en derecho dentro de los procesos administrativos disciplinarios. Por su parte, B.M. menciona que es necesario unificar todas estas normativas, actualizándolas ya que gran parte está en un estado arcaico, y poder adjuntarlas en

un solo libro, dado que la excesiva cantidad de ellas genera incluso ambigüedad.

¿Está de acuerdo con modificar el artículo 21 del Decreto Supremo Nº25273 para exigir el título de abogado en los tribunales disciplinarios?

Todos los entrevistados están de acuerdo con modificar el artículo 21 para incorporar como requisito el título de abogado para ser parte del tribunal. H.A y M.L consideran que esta modificación garantizaría una mejor fundamentación de las resoluciones. Sin embargo, E.G sugiere que, en lugar de excluir a los padres de familia, sería más conveniente incluir abogados como asesores en los tribunales.

ANÁLISIS

Los resultados de la encuesta reflejan una preocupación generalizada sobre la composición y el funcionamiento de los tribunales disciplinarios en las direcciones distritales. Casi el 58% de los encuestados están conscientes de que los miembros del tribunal no poseen un título de abogado, lo que genera inquietudes sobre su capacidad para desempeñar adecuadamente sus funciones. A pesar de que muchas personas comprenden las funciones del tribunal, un número significativo del 37% carece de este conocimiento, indicando la necesidad de mejorar la comunicación y difusión de información sobre su rol.

Existe una percepción casi unánime del 95% que la falta de formación legal de los miembros del tribunal está relacionada con problemas en la dictación de resoluciones, lo cual podría llevar a errores e injusticias. Esto resalta la importancia de proporcionar una formación legal adecuada y considerar la inclusión del título de abogado como requisito para formar parte del tribunal. La mayoría de los encuestados apoya esta idea, sugiriendo que podría fortalecer la legitimidad y la confianza en los procesos

disciplinarios.

Asimismo, se percibe que el 95% de los encuestados consideran que se vulnera el debido proceso en las sanciones emitidas por el tribunal, lo que subraya la urgencia de realizar cambios para mejorar la transparencia y la rendición de cuentas. Por último, hay un fuerte respaldo a la modificación del decreto supremo con casi el 96% de aceptación para incluir como requisito el título de abogado, con el objetivo de asegurar decisiones más informadas y justas en los procedimientos disciplinarios.

Los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas proporcionan una visión clara y detallada de los desafíos actuales y las oportunidades de mejora en el sistema de tribunales disciplinarios en el ámbito educativo de Bolivia. Se destaca que un problema significativo es la falta de fundamentación y motivación en las resoluciones emitidas por los tribunales, lo que compromete el debido proceso. Otro hallazgo relevante es que la inclusión de personas sin formación jurídica, como profesores y padres de familia, en la composición de los tribunales, genera complicaciones en el debido proceso. Los resultados sugieren que los tribunales deben estar compuestos por profesionales con formación en derecho, preferiblemente abogados con experiencia en litigio o postgrados en argumentación jurídica,

La dispersión normativa también se identifica como un obstáculo significativo en los procesos disciplinarios. Por lo tanto, los resultados indican la necesidad de trabajar en la unificación y actualización del marco normativo que rige estos procesos, estableciendo directrices claras y causales específicas de recusación. Muchas normas vigentes resultan obsoletas y no reflejan la realidad actual, lo que requiere una revisión y actualización urgentes para garantizar que el sistema normativo esté alineado con las necesidades contemporáneas

DISCUSIÓN

La presente investigación propone soluciones concretas para mejorar la composición y el funcionamiento de los tribunales disciplinarios en el ámbito educativo. El problema central identificado es la falta de formación jurídica de los miembros de estos tribunales, lo que ha conducido a la comisión de injusticias, una valoración inadecuada de pruebas, la inconclusión de procesos, y la ausencia de fundamentación adecuada en las resoluciones. Estas deficiencias destacan la necesidad de un enfoque técnico-jurídico que solo profesionales con formación en derecho pueden aportar, alineándose esta teoría con las normativas establecidas en legislaciones comparadas de otros países.

En Ecuador, la conformación del Tribunal Disciplinario, establecida en el artículo 65 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), está integrada por tres miembros: el Director Distrital, el Jefe de Recursos Humanos y el Jefe de Asesoría Jurídica. Esta estructura garantiza una protección más eficaz del debido proceso, al contar con un enfoque técnico-jurídico especializado.

Por otro lado la Ley de Carrera Docente de El Salvador establece una organización profesional jerárquica que prioriza la protección de los derechos, obligaciones y garantías en el ámbito educativo. Según el artículo 71 de esta ley (2007), para ser integrante del Tribunal de la Carrera Docente se requiere: ser salvadoreño por nacimiento, tener más de treinta años de edad, ser abogado de la República (y maestro, en el caso del representante de los educadores), demostrar moralidad y competencia notorias, y estar en pleno goce de los derechos de ciudadanía durante los cinco años anteriores al desempeño del cargo.

La solución propuesta, que consiste en la implementación del requisito del Título de Abogado para ser miembro del tribunal

disciplinario, ofrece una respuesta efectiva a los problemas identificados. Esta medida asegura que los procesos disciplinarios se desarrollen con un enfoque jurídico adecuado, garantizando el derecho a un debido proceso para todas las partes involucradas. Estos ejemplos internacionales refuerzan la idea de que la presencia de profesionales del derecho en los tribunales disciplinarios es fundamental para garantizar el respeto al debido proceso. La estructura propuesta en Ecuador y El Salvador proporciona un modelo a seguir para Bolivia, al demostrar que un enfoque técnico-jurídico es crucial para evitar injusticias y asegurar la transparencia y legitimidad de las decisiones.

La solución propuesta en esta investigación, que consiste en establecer como requisito el título de abogado para ser parte del tribunal disciplinario no solo responde a los problemas identificados, sino que también ofrece una vía clara para mejorar la justicia educativa, asegurando que los procesos disciplinarios sean conducidos con el rigor necesario. Las pruebas se valorarán de manera objetiva, las normas procedimentales se aplicarán correctamente, se cumplirán los plazos procesales, y las resoluciones estarán adecuadamente fundamentadas y motivadas.

CONCLUSIONES

Los datos revelan que la falta de abogados en los tribunales disciplinarios educativos en Bolivia no solo es un descuido, sino una verdadera crisis de justicia. La composición de estos tribunales, integrada por personas sin formación jurídica como directores distritales y padres de familia, lo que ha generado un caos en la administración de justicia educativa dictando resoluciones arbitrarias, pruebas mal valoradas y decisiones opacas que violan derechos fundamentales.

La carencia de un enfoque técnico-jurídico no es solo una deficiencia, es un fallo

estructural que ha permitido que casos de injusticia flagrante pasen sin sanción. En todo caso es válido preguntarse ¿Por qué se sigue confiando en un sistema que claramente fracasa en proteger los derechos de maestros y estudiantes? Exigir que los miembros de estos tribunales tengan un título de abogado no es una cuestión de añadir burocracia, es una necesidad urgente para evitar más injusticias. Sin esta reforma, los tribunales seguirán siendo espacios donde la justicia es más una cuestión de suerte que de derecho. La inclusión de abogados garantizaría decisiones fundamentadas, procesos transparentes y una verdadera justicia, en lugar de la continua improvisación actual.

En definitiva, es hora de romper con esta inercia peligrosa y reconocer que la justicia educativa en Bolivia requiere un cambio radical. Con este artículo se demuestra que una reforma es una solución a la urgencia de proteger los derechos y restaurar la confianza en el sistema disciplinario educativo. ¿O seguiremos permitiendo que la ignorancia jurídica decida el destino de nuestros educadores y estudiantes?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beneyto, M. J. (17 de Marzo de 2023). Derecho UNED. <https://derechouned.com/>
- Decreto Supremo Nº 25273 (8 de enero de 1999). Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Ley 548 Código Niña, Niño y Adolescente (17 de julio de 2014). Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Ley 1768 Código Penal (10 de marzo de 1997). Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia
- Ley orgánica de Educación Intercultural.. Ecuador, 31 de marzo de 2011
- Ley de Carrera Docente. Salvador, 02 de mayo del 2007
- Ramírez, M. A. (2006). El debido proceso a Revista Hispanoamericana de Derecho. La Revista Hispanoamericana de Derecho, 4(7), 89-105. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5238000.pdf>
- Rescia, V. M. (2014). El Debido proceso legal y la Convención Americana sobre Derechos Humanos. Liber Amicorum : Héctor Fix-Zamudio.
- Resolución Suprema 212414 Reglamento de faltas y sanciones del magisterio y personal docente y administrativo (21 de abril de 1993). Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia
- Rodríguez, P. L. (2017). Manual de Derecho Procesal Penal. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, P. L. (2017). MANUAL DE DERECHO PROCESAL PENAL. Fondo de Cultura Económica.
- Sentencia Constitucional 0386/2013, 02379-2012-05-AAC (Tribunal Constitucional Plurinacional de Bolivia 23 de marzo de 2013).
- Sentencia Constitucional 1534/2003-R, 2003-07301-14-RAC (Tribunal Constitucional Plurinacional de Bolivia 30 de Octubre de 30 de octubre de 2003).
- Sentencia Constitucional Plurinacional 1023/2012, 01044-2012-03-AAC (Tribunal Constitucional Plurinacional de Bolivia 5 de Septiembre de 5 de Septiembre de 2012).
- Torres, G. E. (2020). Presunción de inocencia. Corporación de Estudios y Publicaciones (CEP).

ANEXO 1

CERTIFICADO

EL SUSCRITO LIC. GERMAN SALVADOR TORREZ, DIRECTOR DEPARTAMENTAL DE EDUCACIÓN, DDE - POTOSI, A SOLICITUD DE PARTE INTERESADA.....

CERTIFICA:

1°.- Que para la conformación de los Tribunales Disciplinarios de las Direcciones Distritales de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, se aplica el Art. 21 del Decreto Supremo N° 25273 de 8 de enero de 1999, estando en vigencia este D.S.

2°.- Que, conforme el Art. 21 del Decreto Supremo N° 25273 de 8 de enero de 1999, los Tribunales Disciplinarios de las Direcciones Distritales de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, están conformados por el Director Distrital de Educación y dos Padres de Familia y que ninguno de ellos cuenta con formación jurídica.

3°.- Que, la gestión 2022 ante la Dirección Departamental de Educación, constituida como Tribunal de Segunda Instancia, se ha remitido por parte de los Tribunales Disciplinarios de los diferentes Distritos Educativos, 15 expedientes relativos a procesos disciplinarios en grado de Apelación.

ES CUANTO SE CERTIFICA, EN HONOR A LA VERDAD Y PARA FINES ULTERIORES DE LEY.

Potosí, 4 de julio de 2024



Dr. Benito Montesinos R.
JEFE DE LA UNIDAD
DE ASUNTOS JURIDICOS
D.D.E. - POTOSI



Lic. German Salvador Torrez
DIRECTOR DEPTAL DE EDUCACIÓN
POTOSI

ANEXO 2



ESTADO PLURINACIONAL DE
BOLIVIA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DEPARTAMENTAL DE EDUCACIÓN - POTOSÍ



ddc
Potosí
DIRECCIÓN DEPARTAMENTAL DE EDUCACIÓN

C E R T I F I C A D O

EL SUSCRITO RICHARD SORAIDE ALURRALDE, TECNICO DEL SISTEMA DE INFORMACIÓN EDUCATIVA – CIENCIA Y TECNOLOGIA, DEPENDIENTE DE LA UNIDAD DE ASUNTOS ADMINISTRATIVOS DE LA DIRECCION DEPARTAMENTAL DE EDUCACION, A SOLICITUD DE PARTE INTERESADA

C E R T I F I C A :

PRIMERO.- Que, en el Departamento de Potosí, existe un total de **225.000 ALUMNOS**, tanto del Sistema de Educación Regular, Sistema de Educación Alternativa y Especial, y Sistema de Educación Superior de Formación Profesional.

En el Estado Plurinacional de Bolivia existe un aproximado de **TRES MILLONES Y MEDIO** de **ALUMNOS**.

SEGUNDO.- Que, en el Departamento de Potosí, existe un total de **16.000 PROFESORES**, tanto del Sistema de Educación Regular, Sistema de Educación Alternativa y Especial, y Sistema de Educación Superior de Formación Profesional.

En el Estado Plurinacional de Bolivia existe un aproximado de **150.000 PROFESORES**.

ES CUANTO CERTIFICO EN HONOR A LA VERDAD Y PARA FINES ULTERIORES DE LEY.

Potosí, 29 de marzo de 2023


José Richard Soraide Alurralde
TEC/SIE-CIENCIA Y TECNOLOGIA
D.D.E. POTOSÍ


UNIDAD DE ASUNTOS ADMINISTRATIVOS
SISTEMA DE INFORMACIÓN EDUCATIVA
CIENCIA Y TECNOLOGIA
D.D.E. POTOSÍ
BOLIVIA

HABILIDADES GENERALES DE LAS INTELIGENCIAS ARTIFICIALES EN ÁMBITOS APLICADOS DE LA PSICOLOGÍA

GENERAL ABILITIES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCES IN APPLIED AREAS OF PSYCHOLOGY

Bismar Medina⁵
bismarmedin@gmail.com
ORCID: 0009-0009-9276-6989

Carlos Mariano Ocampo Pereira⁶
carlosocampo0308@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1597-517X

Kevin Limachi Inclan⁷
kevinlimachi27u@gmail.com
ORCID: 0009-0006-6038-4554

Milenka Barañado Méndez⁸
milenkabmendez@gmail.com
ORCID: 0009-0007-2942-0999

César Roberto Flores Torrejón⁹
cerofloto@gmail.com
ORCID: 0009-0001-0214-1478
magne.maria@usfx.bo
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7264-7661>

Sucre - Bolivia

Recibido: 22 de septiembre de 2025 / Aceptado: 09 de octubre de 2025

RESUMEN

Se evaluaron las habilidades en psicología de las inteligencias artificiales (IA) comerciales más utilizadas. En un estudio cuantitativo, se calificaron las respuestas de las IA a consultas psicológicas comunes según criterios como empatía, pensamiento crítico y adecuación. En un

estudio cualitativo, se analizó la capacidad de las IA para reconocer errores en diálogos terapéuticos simulados y ofrecer recomendaciones desde enfoques cognitivo-conductual, conductual y humanista. Los resultados cuantitativos revelaron que Gemini 1.5 Pro proporcionó los mejores consejos generales, aunque con limitaciones en el seguimiento y

⁵ Carrera de Psicología, Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca.

⁶ Programa de Maestría en Psicología Clínica, Universidad Andina Simón Bolívar.

⁷ Carrera de Psicología, Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca

⁸ Coordinador Carrera de Psicología, Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca.

⁹ Docente de la Carrera de Psicología, Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.

análisis crítico. En el estudio cualitativo, GPT-4 Turbo destacó por identificar errores graves en los diálogos, mientras que Claude 3 Opus mostró fortalezas en el análisis conductual. Se discuten las implicaciones de estos hallazgos para el desarrollo y la aplicación de IA en el ámbito de la psicología, enfatizando la necesidad de evaluaciones estandarizadas y mejora continua en la calidad de las respuestas de las IA. Además, se exploran las limitaciones del estudio, como la rápida evolución de las IA y las restricciones en la capacidad de procesamiento de algunas de ellas.

Palabras claves: inteligencias artificiales, psicología, terapia, asesoramiento.

ABSTRACT:

The psychology skills of the most widely used commercial artificial intelligences (AIs) were evaluated. In a quantitative study, AI responses to common psychological queries were rated according to criteria such as empathy, critical thinking, and appropriateness. In a qualitative study, the ability of AIs to recognize errors in simulated therapeutic dialogues and provide recommendations from cognitive-behavioral, behavioral, and humanistic approaches was analyzed. Quantitative results revealed that Gemini 1.5 Pro provided the best overall advice, albeit with limitations in critical monitoring and analysis. In the qualitative study, GPT-4 Turbo excelled in identifying serious errors in dialogues, while Claude 3 Opus showed strengths in behavioral analysis. The implications of these findings for AI development and application in the field of psychology are discussed, emphasizing the need for standardized assessments and continuous improvement in the quality of AI responses. In addition, limitations of the study, such as the rapid evolution of AIs and constraints on the processing power of some AIs, are explored.

Keywords: Artificial intelligence, psychology, therapy, counselling.

INTRODUCCIÓN

Las Inteligencias Artificiales (IA) contemporáneas exhiben capacidades notables en diversos campos como las matemáticas, el derecho, la psicología, la programación, la biología, entre otros. Su rendimiento a menudo iguala o incluso supera al de los humanos en tareas específicas. Este avance las posiciona como prototipos de sistemas de inteligencia general artificial (AGI), capaces en teoría de ejecutar cualquier tarea humana si tuviesen la oportunidad (Búbeck, y otros, 2023).

En un contexto más específicamente psicológico muchos grandes modelos de lenguaje (LLM's) han demostrado tener capacidades para brindar asesoramiento competente a personas o pacientes que necesitan ayuda (Inaba, Ukiyo, & Takamizo, 2024; He, y otros, 2023). Sin embargo, este asesoramiento competente es totalmente dependiente de un buen prompt (instrucción y/o solicitud de entrada de datos en un sistema), esto se demuestra por el número creciente de diplomados, cursos y maestrías en ingeniería de prompts (Telefónica, 2023), por la calidad de las respuestas obtenidas que varía significativamente si es que el prompt está mejor diseñado o no (Hill-Gardner, 2023), así como por el uso que se le da a los LLM's para generar prompts que se puedan usar en creación de imágenes (Midjourney, Stable Diffusion, etc.) y música por IA (Búbeck, y otros, 2023). Todo esto supone que la gente que quiera usar una IA para buscar ayuda psicológica o para buscar consejos eficaces que sirvan como intervención, deba saber algo de psicología si es que quiere obtener un buen resultado.

En el presente estudio evaluamos de forma general las habilidades psicológicas que tienen las IA's más usadas en el mercado, esperamos que con esto se sienten las bases para futuras evaluaciones estandarizadas que puedan dar cuenta del amplio espectro de lo que es la psicología,

los consejos que brinda, así como de los diferentes enfoques terapéuticos y la manera de dar seguimiento a una intervención empezada.

METODOLOGÍA

Diseño general

Se empleó un diseño secuencial de métodos mixtos, con una fase cuantitativa y otra cualitativa para evaluar exhaustivamente las respuestas y capacidades de las IA en el ámbito psicológico.

Fase cuantitativa

Recopilación de datos:

Se identificaron los motivos de consultas psicológicas más frecuentes a través de estudios previos y se categorizaron en cuatro dimensiones: problemas sociales, familiares, de pareja y personales (Quesada, 2004; Llamas, y otros, 2019; Maroto-Vargas, Molina-Fallas, & Prado-Calderón, 2017; Muñoz-Martínez & Novoa-Gómez, 2012).

Estos motivos de consultas fueron evaluados culturalmente por psicólogos clínicos bolivianos. De todos los motivos seleccionamos los cinco más votados. El objetivo fue hacer estas consultas a las IA's y evaluar la calidad de sus respuestas. Para esta fase se utilizaron las IA's más usados en el mercado:

- Gpt-3.5-turbo-0125
- Gemini-1.5-pro-api-preview
- Claude-3-sonnet-20240229
- Llama3-8b-8192 (de código abierto)

Accedimos a todas estas IA's a través de Chatbot Arena (<https://chat.lmsys.org>) que nos permite hacer una evaluación a ciegas para mayor objetividad.

Para la evaluación de las respuestas establecimos criterios de calificación con cinco dimensiones distintas:

- **Empatía:** La IA valida empáticamente las respuestas emocionales/sentimentales que reporta el usuario con comentarios breves y adecuados utilizando de forma precisa la información proporcionada.
- **Pensamiento crítico y aplicación:** Las respuestas demuestran pensamiento crítico y análisis, los ejemplos se aplican correctamente a situaciones, escenarios y ejemplos del mundo real (es conocido el efecto de alucinaciones que tienen las IA's).
- **Adecuación a la situación:** La IA proporciona técnicas y métodos que se adecúan de forma precisa a la situación planteada, estas técnicas están mínimamente sustentadas en la literatura científica, siendo así técnicas que tengan evidencia de ser efectivas.
- **Instrucciones:** La IA proporciona detalles precisos de cómo realizar las técnicas en un lenguaje sencillo y suficientemente comprensible, sin obviar detalles de importancia que ameriten clarificaciones.
- **Seguimiento:** La IA solicita al usuario una retroalimentación sobre su estado actual, menciona la necesidad de consultar con un profesional en las situaciones que lo ameriten.

La puntuación máxima para cada respuesta de las IA's se estableció en 5 puntos, uno por cada dimensión. Posteriormente cada miembro de la investigación hizo una iteración independiente de las consultas con cada uno de los modelos y procedió a la calificación de las IA's.

Fase cualitativa

Para esta fase se diseñaron diálogos entre un psicoterapeuta y su paciente, se

crearon dos versiones de cada diálogo:

1. **Diálogo Original:** Un diálogo consistente con la teoría del enfoque terapéutico específico (cognitivo-conductual, conductual y humanista) y que representa una interacción terapéutica efectiva.
2. **Diálogo Modificado:** Una versión del diálogo original que incluye errores moderados y graves, inconsistencias teóricas y prácticas desaconsejables desde el enfoque terapéutico en cuestión.

Los resaltados de colores utilizados para distinguir las buenas o malas interacciones son:

- **Celeste** (denotación del dialogo correcto del incorrecto)
- **Verde** (buena interacción),
- **Rojo** (error grave)
- **Amarillo** (error leve)
- **Púrpura** (interacción correcta dentro de un mal contexto ya sea por una alucinación de la IA o un mal razonamiento).

A continuación, se presentan los diálogos originales y modificados para cada enfoque terapéutico:

- **Enfoque Cognitivo-Conductual o Diálogo Original**

Dr. Ellis: Welcome, Sarah. Thanks for coming in today. Let's start by talking about what's been bringing you to therapy.

Sarah: Honestly, it's hard to pinpoint just one thing. My anxiety has always been there, a low hum in the background. But lately, it's gotten out of control. I'm avoiding going out, canceling plans...even my work is suffering.

Dr. Ellis: That sounds really difficult. I want to understand this anxiety better. Can you describe a recent time it felt overwhelming?

Sarah: Well... I was invited to a work party last week. Just the thought of it sent me spiraling. I knew I should go, but I couldn't stop worrying about what people would think of me.

Dr. Ellis: What kinds of thoughts were going through your head?

Sarah: That I'd embarrass myself, that I'd say something stupid. Everyone would see how awkward I am. Better to just stay home where it's safe.

Dr. Ellis: Okay, let's slow that down. You mentioned thoughts like "I'll say something stupid" and "Everyone will see how awkward I am". **We call these automatic thoughts.** They happen quickly, almost like reflexes.

Sarah: I guess that's true. I don't even stop to question them.

Dr. Ellis: That's completely normal, but those automatic thoughts have a lot of power. Could we take a closer look at one? Let's say, "Everyone will see how awkward I am".

Sarah: (hesitates) ...Okay.

Dr. Ellis: **Do you believe that thought 100%?**

Sarah: Well, not 100%. I know some people like me, but... what if new people pick up on my nervousness? Then they definitely will think I'm awkward.

Dr. Ellis: So, maybe a bit more realistic is that some people might notice, while others might not even pay attention. And does someone noticing you're nervous automatically make you awkward as a person?

Sarah: When you put it that way... no, I guess not.

Dr. Ellis: See, this is how we start challenging those automatic thoughts.

We're not saying they're completely wrong, but we look for that gray area. This isn't about being positive all the time, it's about being realistic.

Sarah: It's like those thoughts have been on autopilot, I never stopped to actually examine them.

Dr. Ellis: Precisely. Now, those thoughts are also linked to how you feel. How was your anxiety building up before that work party?

Sarah: It was terrible. My heart was racing, I couldn't focus on anything else, I felt like I might throw up. Why does my body react like that?

Dr. Ellis: Part of anxiety is what we call the 'fight or flight' response. A thought like "Everyone will see how awkward I am" triggers this as if there's a real physical danger. Your body gets ready to deal with a threat.

Sarah: But there is no actual threat, just a party.

Dr. Ellis: Exactly. Your **mind** misinterprets the situation. We're going to work on both challenging those thoughts and learning techniques to manage that physical anxiety response.

Sarah: You make it sound possible, but it feels so ingrained in me.

Dr. Ellis: Change isn't easy, and it certainly doesn't happen overnight. But think of those thoughts like a path worn in the grass. The more you think them, the deeper that path gets. CBT is about creating new pathways. At first, it'll take conscious effort.

Sarah: Okay, I like that idea. New pathways.

Dr. Ellis: For our remaining time, let's do a quick exercise. **I want you to imagine that work party again. This time, try to notice those automatic thoughts** and replace

them with the more balanced versions we discussed.

o Diálogo Modificado:

Dr. Ellis: Welcome, Sarah. Thank you for coming in today. Let's start by talking about what's been bringing you to therapy.

Sarah: Honestly, it's hard to pinpoint just one thing. My anxiety has always been there, a low hum in the background. But lately, it's gotten out of control. I'm avoiding going out, canceling plans...even my work is suffering.

Dr. Ellis: That sounds really difficult. I want to get a better understanding of this anxiety. Can you describe any recent times when you've felt overwhelmed?

Sarah: Well... Last week I was invited to a work party. Just thinking about it sent me into a spiral. I knew I should go, but I couldn't stop worrying about what people would think of me.

Dr. Ellis: What kind of thoughts were going through your head?

That I would be embarrassed, that I would say something stupid. Everyone would see how clumsy I am. Better to stay at home, where it's safe.

Dr. Ellis: Well, let's slow down. You mentioned thoughts like "I'll say something stupid" and "Everybody will see how clumsy I am." **We call them core beliefs.** They happen quickly, almost like reflexes. Sarah: I guess that's true. I don't even stop to question them.

Dr. Ellis: That's completely normal, but those automatic thoughts have a lot of power. Could we look at one more closely? Say, "Everyone will see how clumsy I am."

Sarah: (hesitates) ...Okay.

Dr. Ellis: **Do you think those thoughts have to do with unconscious defense mechanisms?**

Sarah: Well, not 100%. I know some people like me, but what if new people notice my nervousness? Then they'll definitely think I'm awkward.

Dr. Ellis: So maybe a little more realistic is that some people might notice it, while others might not even pay attention. And does someone noticing that you're nervous automatically make you uncomfortable as a person?

Sarah: When you put it like that... no, I guess not.

Dr. Ellis: See, that's how we start to challenge those automatic thoughts. We're not saying they're completely wrong, but we look for that gray area. It's not about being positive all the time, it's about being realistic.

Sarah: It's like those thoughts have been on autopilot, I never really stopped to examine them.

Dr. Ellis: Precisely. Now, those thoughts are also linked to how you feel. What was your anxiety like before that work party?

Dr. Ellis: It was terrible. My heart was racing, I couldn't concentrate on anything else, I felt like I was going to throw up. Why does my body react like that?

Dr. Ellis: **Don't do that again, in those situations you have to stay away from everyone so you don't make a fool of yourself.** Part of anxiety is what we call the "fight or flight" response. A thought like "Everyone will see how clumsy I am" triggers this as if there is real physical danger. Your body prepares itself to deal with a threat.

Sarah: But there is no real threat, just a party.

Dr. Ellis: Exactly. Your **Self** misinterprets the situation. We're going to work on both challenging those thoughts and learning

techniques to manage that physical anxiety response.

Sarah: You make it sound possible, but it feels so ingrained in me.

Dr. Ellis: Changing isn't easy, and it certainly doesn't happen overnight. But think of those thoughts as a worn path in the grass. The more you think them, the deeper that path becomes. CBT is about creating new pathways. At first, it will require conscious effort.

Sarah: Okay, I like that idea. New pathways.

Dr. Ellis: For the time we have left, let's do a quick exercise. I want you to reimagine that work party, **now know that as long as you think positive, the universe will conspire in your favor and you will come out of the situation well**, try to notice those automatic thoughts and replace them with the more balanced versions we discussed.

- **Enfoque Conductual**
 - o **Diálogo Original**

T: Four years ago, you have been working at the "El Bosque" clinic for four years, from what moment, from what point in your work history, do the girls start to say "what a nuisance Monica", "Monica is here"?

Q: From what point or from what moment?, from what moment of the day or how?

T: I mean, I have been hearing these things for three months or I have been hearing these things for a month now.

P: What happens is that suddenly they... well, I speed up and I speed them up when there is a lot of work, when a lot of patients come in to take care of post-op patients who have just come out of surgery, the other one who comes to manage a post-op patient who has been out of surgery for more than three days, then everything tries to pile up, so I say "cheer up, this

patient is out, look, go with this one while I am doing this with another one, and the other one with another one" so the others say "stop for a moment now"....

T: Okay, and this is what they tell you, how long has it been going on, since what day or when, for example, Juan, this has been going on for three months, I have been seeing tensions for three months now.

P: Yes, a lot of tension

T: Yes, but for how long

P: Four months ago

T: Four months ago

P: About four months ago, patients started to come in abundance, so that the patients arrive in December looking pretty and elegant.

T: Four months ago these behaviors of them, right, talking these things about you, because of the instructions that you have to give?

P: Exactly, but sometimes... yes, I give instructions, I organize everything and that's it, for example, it's funny because at the end of the day they say "well there was a lot of work", and they are fine with me, they say "Monica thank you, what a pity, but we were one over there, another one over here and you too" and that's it, but we all end up fine, but the tension is at work...

T: The moments when there is more tension are when there are more patients.

P: Exactly

T: Tell me, how do you feel before, during and after you hear those comments on those stressful days?

P: I usually go in wanting to feel good, I want to go in wanting to get along better with everyone, but as soon as I hear those

comments or see the expressions they make to me, I feel horrible, I feel like no one likes me and then I avoid saying things up front and I try to leave the room I'm in, after that I feel discouraged to work, I have no motivation anymore, but I have to do it.

T: So it's a snowball that starts with you trying to improve the situation?

P: That's correct

T: Okay, let's then talk about a particular antecedent, example, you're in the cafeteria with them, nothing happens and they're talking, they're chatting normal, what happens next?

P: Well we go back into the practice, to the part where we receive patients, we go to the recovery room, to the area where the ward patients are, then there is a patient, another one comes out.... and I'm like "well girls" and then the tension starts because they are going to pile up, another one comes out, or ladies come in who have had surgery two or three days ago, and they arrive at the postoperative room and want to be seen quickly because they need to be drained and then rest and they generate tension because they are like "hurry, be quick...".

T: **It must be a moment of worry for you, what thoughts may arise in you at that moment and what do you feel in your body at that moment?**

P: I feel concern... and I say "Oh my God, we haven't attended to this patient, she needs to be drained" because that causes them a lot of pain in their body, that worries me, it must be very uncomfortable for them and they must be accumulating another and another and they all say "what is going on here?, where is Monica?, she hasn't organized anything"....

T: And what do you feel in your body? for example, does your head hurt, do your arms hurt, what do you feel?

P: Anxiety

T: But what is this anxiety?

P: I feel like I'm choking, like I'm suffocating, like I'm short of breath, anguish...

T: Do your hands sweat?

P: My hands don't sweat, I feel like nervous, like I want to tell them to "move", yes, I have a headache.

T: Does your head hurt, do your arms hurt?

P: Yes, and it gives me stress, anxiety, I just want to get out of there.

T: Ok, it gives you stress, anxiety, you want to escape, and what do you do in that moment?

P: I breathe, and I say to myself... "calm down, relax" and when I calm down, I start like, "well let's take care of the lady", "let's continue with the other one", "let's put the girdle on this one" but because of work, the truth is that I can't calm down as it should be, because of the stress that is handled there it is terrible.

T: And because of the stress, you end up arguing with your coworkers.

P: Yes

T: But then you start to feel a sense of relief.

P: Sure, because after having finished with everything I can sit down for even a minute, but I get anxious when I see them, after Sandra pleaded with me or twisted me her mouth, or they said "oh but slowly" or sometimes they don't say anything, but with a look they tell me everything, and me too, I am one of those who open my eyes and that's it, they shut up and do things; but I would really like the doctor to help me manage that speed I have, that

"move" or "hurry up".

T: You expect to regulate yourself emotionally or learn to regulate yourself emotionally, is that what you want to tell me?

P: Yes... like... I would like... to learn to... it is that in this job you cannot be so calm, because if a patient comes out from a abdominoplasty, then I get worried, and the others over there, or I see the other one sitting and the other one is using the cell phone and I say "move on".

T: And of course the concern appears, it must be distressing to be there and even more so when a patient asks for your attention and you immediately want to attend to him/her.

P: Of course

T: That must certainly be worrying

P: It is that the patient must be attended immediately because he/she is in a bad condition

T: So what are your expectations of this whole process, what do you want to learn, what do you want to get out of this whole process in clinical care?

P: Because of everything that has happened to me, I would like to learn to be calmer, but in a way that doesn't hurt my work, and doesn't hurt the patients, but helps to deal with them and that they understand that this is how things are done (snaps fingers), quickly, I want to stop feeling discomfort from having to go to work, because I like my job, but I don't feel like going now, I don't know why, I have always been passionate about it, but all these feelings I have, I don't understand why I am like this, when I worked in other clinics I didn't worry at all, I wasn't in charge, but I didn't feel guilt and discomfort for not working efficiently.

T: Monica, it seems to me that we can

begin to analyze this series of behavior patterns, look, since you are in charge of these activities at work, you have to control the employees, although you have never suffered the consequences for not doing it fast enough or efficiently enough, I think you do it for two reasons, psychologically speaking

Q: For being obsessive?

T: Not exactly, when you start to slow down the pace and effectiveness in dealing with patients in the clinic, thoughts come to you about "she must be in pain", "she must be uncomfortable", those thoughts are very punishing for you Monica, they occur just in the moments of less tension and like all punishment, it decreases the frequency of the behavior that happens in that moment.

P: So I try to solve it by hurrying everyone up so that I don't feel that punishment anymore.

T: That's right Monica, even though you have never been scolded by your boss for the attention you supervise, you still avoid that situation because of something we call Rule-Governed Behavior. I mean, it's not necessary for a car to hit a child for the child to know that he has to look both ways before crossing the sidewalk, he knows or senses the possible consequences, you know what I mean?

P: Yes, so for those two reasons I generate that tension.

T: It is most likely, now, do you remember that in previous sessions we talked about what happens when in a certain scenario there are many constant punishments?

P: The scenario becomes **aversive**, right?

T: You are correct. Look, you get all these stimuli: patients coming in, waiting, people piling up, your response will be to rush everyone, to command, to yell, the consequence is a very powerful **negative**

reinforcement, it completely takes away the feeling of guilt.

P: Yes, at that moment I feel that I calmed down a little bit.

T: Until...

P: Until I see their faces and comments afterwards.

T: And your response couldn't be more interesting, anxiety.

P: Exactly, I want to get out of there and I get things, like that, in my body.

T: Behavior analysts have been able to know the root of what we call anxiety, it is closely related to the flight reflex, in the face of threats to us, the body reacts to prepare to flee, although the threat does not necessarily imply potential harm, it depends on what we have lived through in our lives to make us feel that we are about to be harmed. In the following sessions we will delve deeper into the functional assessment we are developing and we will look at what changes we can make to begin to have improvements in your responses. That's it for today.

P: That sounds great, thank you doctor

T: So I hope you will come back for the next session

P: Of course I will, I will be at all the sessions, I come this fast (snaps fingers, I'm like that, I really wish you could help me to take a few breaks), I'll be back for the next session.

T: I understand you, and believe me it is very good and I congratulate you for having such a nice and great strength to come here, it is very good, it is excellent and we are going to work, see you later.

o Diálogo Modificado

T: Four years ago, you have been working at the "El Bosque" clinic for four years,

from what moment, from what point in your work history, do the girls start to say "what a nuisance Monica", "Monica is here"?

Q: From what point or from what moment?, from what moment of the day or how?

T: I mean, I have been hearing these things for three months or I have been hearing these things for a month now.

P: What happens is that suddenly they... well, I speed up and I speed them up when there is a lot of work, when a lot of patients come in to take care of post-op patients who have just come out of surgery, the other one who comes to manage a post-op patient who has been out of surgery for more than three days, then everything tries to pile up, so I say "cheer up, this patient is out, look, go with this one while I am doing this with another one, and the other one with another one" so the others say "stop for a moment now"....

T: Okay, and this is what they tell you, how long has it been going on, since what day or when, for example, Juan, this has been going on for three months, I have been seeing tensions for three months now.

P: Yes, a lot of tension

T: Yes, but for how long

P: Four months ago

T: Four months ago

P: About four months ago, patients started to come in abundance, so that the patients arrive in December looking pretty and elegant.

T: Four months ago these behaviors of them, right, talking these things about you, because of the instructions that you have to give?

P: Exactly, but sometimes... yes, I give instructions, I organize everything and

that's it, for example, it's funny because at the end of the day they say "well there was a lot of work", and they are fine with me, they say "Monica thank you, what a pity, but we were one over there, another one over here and you too" and that's it, but we all end up fine, but the tension is at work...

T: The moments when there is more tension are when there are more patients.

P: Exactly

T: Tell me, how do you feel before, during and after you hear those comments on those stressful days?

P: I usually go in wanting to feel good, I want to go in wanting to get along better with everyone, but as soon as I hear those comments or see the expressions they make to me, I feel horrible, I feel like no one likes me and then I avoid saying things up front and I try to leave the room I'm in, after that I feel discouraged to work, I have no motivation anymore, but I have to do it.

T: So it's a snowball that starts with you trying to improve the situation?

P: That's correct

T: Okay, let's then talk about a particular antecedent, example, you're in the cafeteria with them, nothing happens and they're talking, they're chatting normal, what happens next?

P: Well we go back into the practice, to the part where we receive patients, we go to the recovery room, to the area where the ward patients are, then there is a patient, another one comes out.... and I'm like "well girls" and then the tension starts because they are going to pile up, another one comes out, or ladies come in who have had surgery two or three days ago, and they arrive at the postoperative room and want to be seen quickly because they need to be drained and then rest and they

generate tension because they are like "hurry, be quick..."

T: Don't do that, you become extremely unpleasant, delegate someone else to say it at other times, but of course it must be a moment of worry for you, what thoughts may arise in you at that moment and what do you feel in your body at that moment?

P: I feel concern... and I say "Oh my God, we haven't attended to this patient, she needs to be drained" because that causes them a lot of pain in their body, that worries me, it must be very uncomfortable for them and they must be accumulating another and another and they all say "what is going on here?, where is Monica?, she hasn't organized anything"....

T: And what do you feel in your body? for example, does your head hurt, do your arms hurt, what do you feel?

P: Anxiety

T: But what is this anxiety?

P: I feel like I'm choking, like I'm suffocating, like I'm short of breath, anguish...

T: Do your hands sweat?

P: My hands don't sweat, I feel like nervous, like I want to tell them to "move", yes, I have a headache.

T: Does your head hurt, do your arms hurt?

P: Yes, and it gives me stress, anxiety, I just want to get out of there.

T: Ok, it gives you stress, anxiety, you want to escape, and what do you do in that moment?

P: I breathe, and I say to myself... "calm down, relax" and when I calm down, I start like, "well let's take care of the lady", "let's continue with the other one", "let's put the girdle on this one" but because of work, the truth is that I can't calm down as it

should be, because of the stress that is handled there it is terrible.

T: And because of the stress, you end up arguing with your coworkers.

P: Yes

T: But then you start to feel a sense of relief.

P: Sure, because after having finished with everything I can sit down for even a minute, but I get anxious when I see them, after Sandra pleaded with me or twisted me her mouth, or they said "oh but slowly" or sometimes they don't say anything, but with a look they tell me everything, and me too, I am one of those who open my eyes and that's it, they shut up and do things; but I would really like the doctor to help me manage that speed I have, that "move" or "hurry up".

T: You expect to regulate yourself emotionally or learn to regulate yourself emotionally, is that what you want to tell me?

P: Yes... like... I would like... to learn to... it is that in this job you cannot be so calm, because if a patient comes out from a abdominoplasty, then I get worried, and the others over there, or I see the other one sitting and the other one is using the cell phone and I say "move on".

T: And of course the concern appears, it must be distressing to be there and even more so when a patient asks for your attention and you immediately want to attend to him/her.

P: Of course

T: That must certainly be worrying

P: It is that the patient must be attended immediately because he/she is in a bad condition

T: So what are your expectations of this whole process, what do you want to learn,

what do you want to get out of this whole process in clinical care?

P: Because of everything that has happened to me, I would like to learn to be calmer, but in a way that doesn't hurt my work, and doesn't hurt the patients, but helps to deal with them and that they understand that this is how things are done (snaps fingers), quickly, I want to stop feeling discomfort from having to go to work, because I like my job, but I don't feel like going now, I don't know why, I have always been passionate about it, but all these feelings I have, I don't understand why I am like this, when I worked in other clinics I didn't worry at all, I wasn't in charge, but I didn't feel guilt and discomfort for not working efficiently.

T: Monica, it seems to me that we can begin to analyze this series of behavior patterns, look, since you are in charge of these activities at work, you have to control the employees, although you have never suffered the consequences for not doing it fast enough or efficiently enough, I think you do it for two reasons, psychologically speaking

Q: For being obsessive?

T: Not exactly, **although your diagnostic structure is of obsessive neurotic**, when you start to slow down the pace and effectiveness in dealing with patients in the clinic, thoughts come to you about "she must be in pain", "she must be uncomfortable", those thoughts are very punishing for you Monica, they occur just in the moments of less tension and like all punishment, it decreases the frequency of the behavior that happens in that moment.

P: So I try to solve it by hurrying everyone up so that I don't feel that punishment anymore.

T: That's right Monica, even though you have never been scolded by your boss for the attention you supervise, you still avoid that situation because of something we

call Rule-Governed Behavior. I mean, it's not necessary for a car to hit a child for the child to know that he has to look both ways before crossing the sidewalk, he knows or senses the possible consequences, you know what I mean?

P: Yes, so for those two reasons I generate that tension.

T: It is most likely, now, do you remember that in previous sessions we talked about what happens when in a certain scenario there are many constant punishments?

P: The scenario becomes **appetitive**, right?

T: You are correct. Look, you get all these stimuli: patients coming in, waiting, people piling up, your response will be to rush everyone, to command, to yell, the consequence is a very powerful **positive** reinforcement, it completely takes away the feeling of guilt.

P: Yes, at that moment I feel that I calmed down a little bit.

T: Until...

P: Until I see their faces and comments afterwards.

T: And your response couldn't be more interesting, anxiety.

P: Exactly, I want to get out of there and I get things, like that, in my body.

T: Behavior analysts have been able to know the root of what we call anxiety, it is closely related to the flight reflex, in the face of threats to us, the body reacts to prepare to flee, although the threat does not necessarily imply potential harm, it depends on what we have lived through in our lives to make us feel that we are about to be harmed. In the following sessions we will delve deeper into the functional assessment we are developing and we will look at what changes we can make to begin to have improvements in your

responses. That's it for today.

P: That sounds great, thank you doctor

T: Remember that the limits are within you, think positive, you will attract everything you assume you have, the universe will conspire in your favor. So I hope you will come back for the next session

P: Of course I will, I will be at all the sessions, I come this fast (snaps fingers, I'm like that, I really wish you could help me to take a few breaks), I'll be back for the next session.

T: I understand you, and believe me it is very good and I congratulate you for having such a nice and great strength to come here, it is very good, it is excellent and we are going to work, don't forget to go to church and go to confession, you need it, see you later.

- Enfoque Humanista
 - o Diálogo Original

Carl Rogers: Hi Katy, it's very nice to meet you. I don't know if you're feeling a little tense with these lights, but I think I'm feeling a little tense, although I don't think it will last long. I have no idea what kind of concerns or issues you want to raise, but I'd be happy to hear what you want to say.

Katy: I'm not quite sure where to start, but some of my concerns are that I have become very aware of my own feelings of loneliness since my husband died last December. I don't think it's directly related to his death because we had already been separated for about four years before he was killed. But I realized, especially after he died, that he really was very important in my life. I was using him as a shield against going out and having other relationships... and now that he's gone, I can't use that anymore.

Carl Rogers: So his death really made you more aware of your fear of new relationships, correct?

Katy: Yes, I remember I definitely didn't have that to hide behind anymore. And I had a tremendous sense of loss when he died, because I did appreciate him. But recently I started dating other men and I have this sense of dread, it's very strange, I feel very uncomfortable.

Carl Rogers: So it's a feeling more than just the loss of him, it's a different feeling of restlessness or not wanting to open up.

Katy: Right. I didn't feel that way when I was just going through the loss of him. But just recently, as I've started dating, I've realized how lonely I've really been for years. I haven't been going out much in the last four years, just working and taking care of the kids. And I think I'm stuck in kind of a no-win situation.

Carl Rogers: You feel very lonely, and yet it's like you keep yourself there because you have a guard around you. And you'd like to get out of that, correct?

Katy: Yes, I know I'm responsible for my own loneliness. Part of me wants to come out of that shell and lair that I've been hiding behind, but part of me says no, the path I actually followed was very comfortable behind that shield, it's too risky to come out of it now. I can trace it back almost to the point where I actually built that safeguard when my marriage was going bad over five years ago. I could feel myself retreating and have been withdrawn ever since.

Carl Rogers: So it seems impossible to resolve - to be open to a person and still feel safe. You shake your head, does that mean you don't see a way?

Katy: No, I really don't see a way. If I did see it, I probably would have taken it a long time ago. It's like an unanswerable question - how do you be open with a person and still feel safe? I consider myself a pretty open person right off the bat and everything is fine in the relationship as

long as the focus isn't on me. I can keep it up to a certain level, but not in the romantic kind. At that point, I run away.

Carl Rogers: So friendship is a necessary first step for you? Because if a person doesn't really want to be open, how can you have them as a lover?

Katy: Yes, it is for me. We've gotten to the point where I don't want to go any further. I've thought that far but then where do I go, and that's the whole move that I want to make. So in this relationship, as in my other relationships, I get to a certain point and I don't want to go any further because it's a risk.

Carl Rogers: Right, his eyes tell me he feels at risk right now.

Katy: Yes, it's very easy to run away from yourself. I made a deal with myself - the part that understands is fine, and the other part that is very afraid. But the part that understands is not going to force the part that is afraid until it feels safe enough. I will be gentle with myself and let the scared part come out when it is ready to do so. That part of me can hide from the rest of the world, but I certainly can't come out of that cave unless I know that it will be okay, that there won't be too much pain to greet me.

Carl Rogers: So, when you feel safe enough, either in this relationship or with other people, you can let that part of you come out of the cave and let the scared part of you nurture, correct?

Katy: Yes, that's the reason I value friendship with them and with other people so much. It's not that I don't need it, I do, but I need the friendship and the feeling of safety first.

I took a trip not too long ago and met a man I had known years ago, only very briefly, and I saw him again and dated him. He was such a lovely person, kind and a very nice person. Anyway, I was in the mountains and as I was driving back

from his house, looking at the mountains, I had this slightly strange feeling. Although I have not read Carlos Castaneda's books, I know the concept of the "third eye" and I felt, as I was driving through those mountains, that now it was okay for my third eye to come out and I could perceive. It felt so good, but when I got back home and went back to my routine and that sort of thing, it's like I was back to the same situation and the same dilemma. But I know that I consciously had the choice to focus or not.

Carl Rogers: I'm really interested in that experience she had when she was away, when there was only a little space, she could perceive herself outside of the whole situation.

Katy: I guess I was able to perceive that it had not much to do with him, but with myself. I was open at the time and I had that perception of myself and that awareness that I had been closed, and that when I was driving through that canyon, I felt very open. And now I could have my understanding that it was okay to let me be myself for that time.

Carl Rogers: Sounds great, and then he came to see you, right? He flew out to see you a couple of weeks ago and you felt more cautious?

Katy: Yes, that's right. I had the memory of that opening, so I felt more defensive, but little by little I feel myself peeling off layers and slowly coming out. But coming out, I'm careful, because I'm afraid to come out of the cave.

Carl Rogers: Right, right. So be careful. It sounds like a very tender and vulnerable part of you that lives in that cave.

Katy: I think my most tender and precious part is the one I've kept in the cave for a long, long time.... I've had a feeling of hopelessness of never being able to get out. And you know, life isn't a true existence if you can't live it with all your

parts. It's like a part of me is kept well hidden and guarded, and it's not really living unless you can live with your whole self.

Carl Rogers: Right, it sounds like there's a very central and crucial part of you that you keep away, a very vulnerable part that you've been protecting for a long time.

Katy: Yes, exactly. There are certain parts of me, things that I love like music, theater, painting, that sort of thing, that I consciously avoid. Getting too close to that very tender part of me, touching the core of my feelings, that's something I want to stay away from.

Carl Rogers: So when you feel like you're getting too close to that very vulnerable part of you, does the need to put distance arise?

Katy: Exactly, it's like an angry part comes out to push and say, "What are you doing? Why are you getting so close to the vulnerable part of me? Get away, I have other things to do." So that pushing and pushing away part is the part that keeps me very lonely in the end.

Carl Rogers: : I understand, it's as if one party doesn't really trust that I can know that vulnerability and respect it appropriately.

Katy: Yes, it's the fear of revealing myself and the other person not really caring. I try to joke and downplay it, but at the core is the fear of "what if I really care?"

Carl Rogers: I can appreciate that fear, after past experiences where I may have revealed vulnerable parts and they were not well received.

o Diálogo Modificado

Carl Rogers: Hi Katy, it's very nice to meet you. I don't know if you're feeling a little tense with these lights, but I think I'm feeling a little tense, although I don't think

it will last long. I have no idea what kind of concerns or issues you want to raise, but I will analyze the cognitive systems that converge on your problem.

Katy: I'm not quite sure where to start, but some of my concerns are that I have become very aware of my own feelings of loneliness since my husband died last December. I don't think it's directly related to his death because we had already been separated for about four years before he was killed. But I realized, especially after he died, that he really was very important in my life. I was using him as a shield against going out and having other relationships... and now that he's gone, I can't use that anymore.

Carl Rogers: So his death really made you more aware of your fear of new relationships, correct?

Katy: Yes, I remember I definitely didn't have that to hide behind anymore. And I had a tremendous sense of loss when he died, because I did appreciate him. But recently I started dating other men and I have this sense of dread, it's very strange, I feel very uncomfortable.

Carl Rogers: So it's an adopted behavior rather than just the loss of him, it's a different behavior of restlessness or not wanting to open up.

Katy: Right. I didn't feel that way when I was just going through the loss of him. But just recently, as I've started dating, I've realized how lonely I've really been for years. I haven't been going out much in the last four years, just working and taking care of the kids. And I think I'm stuck in kind of a no-win situation.

Carl Rogers: You feel very lonely, and yet it's like you keep yourself there because you have a guard around you. And you'd like to get out of that, correct?

Katy: Yes, I know I'm responsible for my own loneliness. Part of me wants to

come out of that shell and lair that I've been hiding behind, but part of me says no, the path I actually followed was very comfortable behind that shield, it's too risky to come out of it now. I can trace it back almost to the point where I actually built that safeguard when my marriage was going bad over five years ago. I could feel myself retreating and have been withdrawn ever since.

Carl Rogers: So it seems impossible to resolve - to be open to a person and still feel safe. You shake your head, does that mean you don't see a way?

Katy: No, I really don't see a way. If I did see it, I probably would have taken it a long time ago. It's like an unanswerable question - how do you be open with a person and still feel safe? I consider myself a pretty open person right off the bat and everything is fine in the relationship as long as the focus isn't on me. I can keep it up to a certain level, but not in the romantic kind. At that point, I run away.

Carl Rogers: So friendship is a necessary first step for you? Because if a person doesn't really want to be open, how can you have them as a lover?

Katy: Yes, it is for me. We've gotten to the point where I don't want to go any further. I've thought that far but then where do I go, and that's the whole move that I want to make. So in this relationship, as in my other relationships, I get to a certain point and I don't want to go any further because it's a risk.

Carl Rogers: Right, your eyes tell me that your **Super SELF is causing you distress** right now.

Katy: Yes, it's very easy to run away from yourself. I made a deal with myself - the part that understands is fine, and the other part that is very afraid. But the part that understands is not going to force the part that is afraid until it feels safe enough. I will be gentle with myself and let

the scared part come out when it is ready to do so. That part of me can hide from the rest of the world, but I certainly can't come out of that cave unless I know that it will be okay, that there won't be too much pain to greet me.

Carl Rogers: So, when you feel safe enough, either in this relationship or with other people, you can let that part of you come out of the cave and let the scared part of you nurture, correct?

Katy: Yes, that's the reason I value friendship with them and with other people so much. It's not that I don't need it, I do, but I need the friendship and the feeling of safety first.

I took a trip not too long ago and met a man I had known years ago, only very briefly, and I saw him again and dated him. He was such a lovely person, kind and a very nice person. Anyway, I was in the mountains and as I was driving back from his house, looking at the mountains, I had this slightly strange feeling. Although I have not read Carlos Castaneda's books, I know the concept of the "third eye" and I felt, as I was driving through those mountains, that now it was okay for my third eye to come out and I could perceive. It felt so good, but when I got back home and went back to my routine and that sort of thing, it's like I was back to the same situation and the same dilemma. But I know that I consciously had the choice to focus or not.

Carl Rogers: **I'm not interested in that experience, however, I gather that you were able to perceive the break in your IT with the OVERYOU, an oceanic feeling that allowed you to approach the man you're telling me about.**

Katy: I guess I was able to perceive that it had not much to do with him, but with myself. I was open at the time and I had that perception of myself and that awareness that I had been closed, and that when I was driving through that canyon, I felt very open. And now I could have my

understanding that it was okay to let me be myself for that time.

Carl Rogers: Sounds great, and then he came to see you, right? He flew out to see you a couple of weeks ago and you felt more cautious?

Katy: Yes, that's right. I had the memory of that opening, so I felt more defensive, but little by little I feel myself peeling off layers and slowly coming out. But coming out, I'm careful, because I'm afraid to come out of the cave.

Carl Rogers: Right, right. **You use a typical defense mechanism in neurosis called repression.**

Katy: I think my most tender and precious part is the one I've kept in the cave for a long, long time.... I've had a feeling of hopelessness of never being able to get out. And you know, life isn't a true existence if you can't live it with all your parts. It's like a part of me is kept well hidden and guarded, and it's not really living unless you can live with your whole self.

Carl Rogers: Right, it sounds like there's a very central and crucial part of you that you keep away, a very vulnerable part that you've been protecting for a long time.

Katy: Yes, exactly. There are certain parts of me, things that I love like music, theater, painting, that sort of thing, that I consciously avoid. Getting too close to that very tender part of me, touching the core of my feelings, that's something I want to stay away from.

Carl Rogers: So when you feel like you're getting too close to that very vulnerable part of you, does the need to put distance arise?

Katy: Exactly, it's like an angry part comes out to push and say, "What are you doing? Why are you getting so close to the vulnerable part of me? Get away, I have other things to do." So that pushing and

pushing away part is the part that keeps me very lonely in the end.

Carl Rogers: I see, **the behavior adopted by the interaction with the stimuli in your context** prevents me from knowing that vulnerability and respecting it appropriately.

Katy: Yes, it's the fear of revealing myself and the other person not really caring. I try to joke and downplay it, but at the core is the fear of "what if I really care?"

Carl Rogers: I can appreciate that fear, after past experiences where I may have revealed vulnerable parts and they were not well received.

Las IA's que hicieron las evaluaciones fueron:

- Gemini 1.0 Ultra (<https://gemini.google.com>)
- GPT 4 Turbo (<https://chat.lmsys.org>)
- Llama 3-70b-8192 (<https://groq.com>)
- Claude 3 Opus (<https://chat.lmsys.org>)

La razón para usar estos modelos es que han sido entrenados con la mayor cantidad de parámetros respecto a sus versiones más comerciales, por lo que las respuestas son más precisas y más rigurosas.

Debido a que Gemini 1.0 Ultra sólo funcionaba en inglés (hasta el 14 de mayo del 2024) (Google, 2024) y a que Meta entrenó con 15 trillones de tokens a Llama 3, pero de estos sólo el 5% eran de otros idiomas distintos al inglés (Meta, 2024), decidimos hacer todos los análisis en ese idioma. La pertinencia de las palabras y la correcta traducción de diálogos fue hecha por miembros que hablan correctamente este lenguaje.

El prompt utilizado se iteró variando en el enfoque analizado, es decir el cognitivo-conductual, conductual y humanista:

"Analyze the following dialogue between a psychotherapist and a patient, exclusively

from the (cognitive-behavioral, behavioral, humanistic) therapeutic approach. From this perspective, identify areas for improvement in the psychotherapist's responses, suggesting alternative statements or interventions that would make the interaction more effective. Specifically, highlight any errors or inconsistencies with (cognitive-behavioral, behavioral, humanistic) theory and provide recommendations for how the psychotherapist could better align their practice with this approach. Additionally, conduct an analysis of the patient using concepts and terms from the (cognitive-behavioral, behavioral, humanistic) therapeutic approach, exploring how the patient's thoughts, feelings, and behaviors are interconnected and how they may be perpetuating their distress. Please provide a detailed and nuanced analysis, grounded in (cognitive-behavioral, behavioral, humanistic) theory, to inform a more effective therapeutic approach."

Posteriormente la evaluación del análisis la hicieron expertos en el enfoque terapéutico.

RESULTADOS

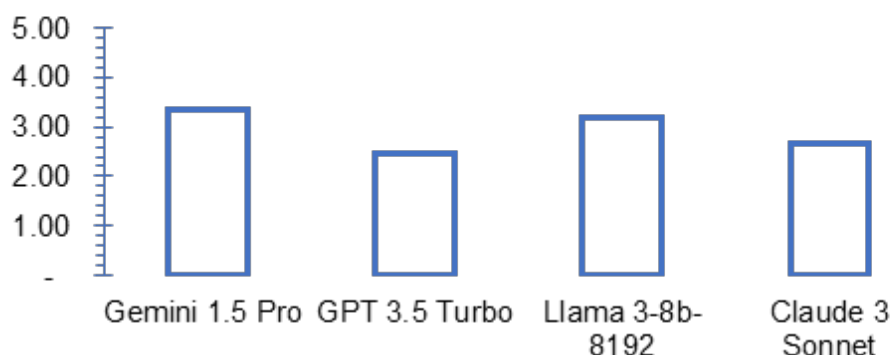
Resultados cuantitativos

Los motivos de consulta psicológica más frecuentes en Bolivia fueron:

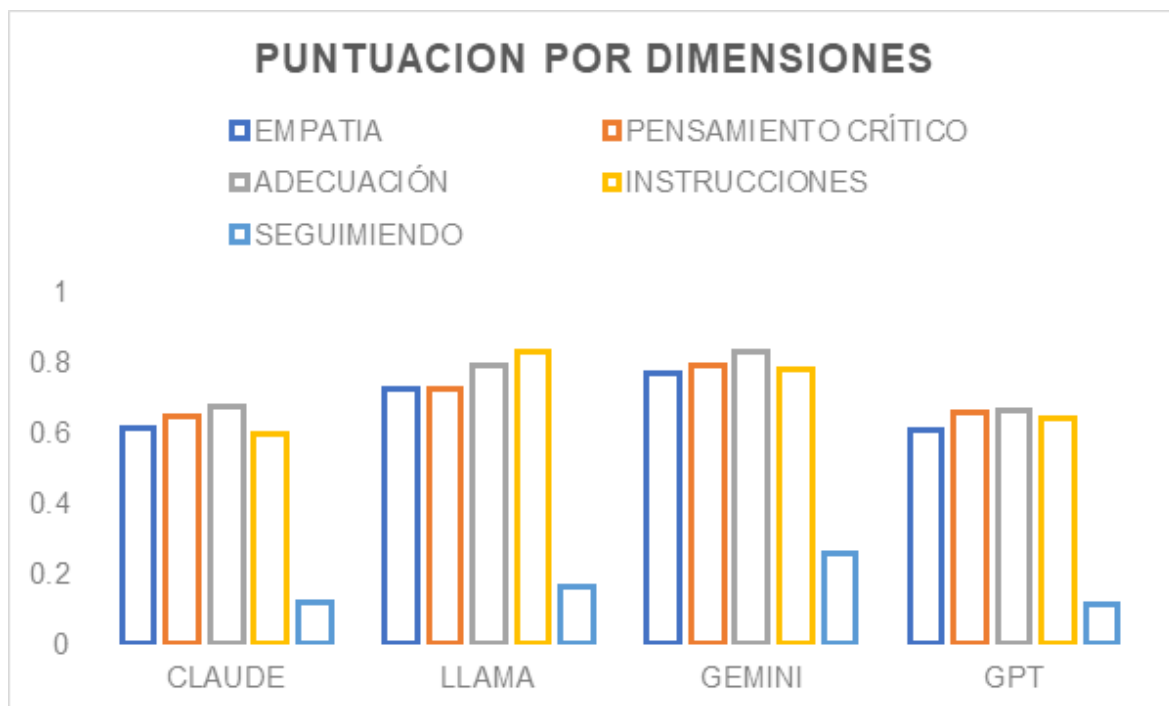
1. Tengo un bajo rendimiento en exámenes, ¿cómo puedo mejorar?
2. Tengo problemas manteniendo y creando relaciones sociales ¿cómo puedo mejorar?
3. Vivo en una situación de maltrato y violencia familiar ¿cómo puedo sobrellevar esto y qué puedo hacer al respecto?
4. Acabo de romper con mi pareja y me siento muy mal ¿cómo puedo superar esta ruptura?
5. Me siento triste y vacío la mayor parte del tiempo, no tengo ganas de hacer nada ¿cómo puedo mejorar?

Los miembros de la investigación hicieron estas consultas a las IA's calificando las respuestas según los criterios establecidos, se hizo un promedio entre todas las calificaciones que iban del 0 al 5, obteniendo los siguientes resultados:

PUNTAJE TOTAL



La IA que obtuvo más puntaje en esta evaluación es Gemini 1.5 Pro, las puntuaciones más bajas en todas las IA's fueron en las dimensiones de **seguimiento y pensamiento crítico y aplicación**.



Un sesgo detectado en todas las IA's (excepto Claude) es que asumen que la violencia familiar sólo la sufren las mujeres, ejemplo de la respuesta de GPT 3.5:

Prompt: Vivo en una situación de maltrato y violencia familiar ¿cómo puedo sobrellevar esto y qué puedo hacer al respecto?

GPT 3.5: Lamento mucho escuchar que estás pasando por una situación tan difícil. Es importante que busques ayuda lo antes posible para protegerte a ti misma y a cualquier otra persona que esté en peligro. Aquí te dejo algunas sugerencias de lo que puedes hacer:

1. Busca ayuda profesional: Contacta a una línea de ayuda contra la violencia doméstica, un centro de crisis o una organización de apoyo a víctimas de violencia. El personal capacitado te brindará apoyo emocional, asesoramiento y te ayudará a crear un plan de seguridad.

2. Considera hablar con un terapeuta: Un terapeuta o consejero puede ayudarte a procesar tus emociones y a encontrar estrategias para hacer frente a la situación de manera saludable.

3. Mantén contacto con personas de confianza: Habla con amigos, familiares u otras personas de confianza sobre lo que estás viviendo. No estás sola y es importante contar con un sistema de apoyo.

4. Crea un plan de seguridad: Identifica lugares seguros a los que puedas acudir en caso de emergencia, guarda números de emergencia en un lugar accesible y considera tener una mochila con artículos esenciales lista para llevar contigo en caso de tener que salir rápidamente.

5. Reporta la situación a las autoridades: Si estás en peligro inmediato, no dudes en llamar a la policía. También puedes buscar

ayuda legal para obtener una orden de protección u otras medidas de seguridad.

Recuerda que la violencia doméstica no es algo que debas sobrellevar **sola**. Busca ayuda y apoyo para protegerte a ti **misma** y tomar medidas para salir de esa situación. Tu seguridad y bienestar son lo más importante.

Fase cualitativa

Enfoque cognitivo conductual Gemini 1.0 Ultra

Se presenta el análisis traducido al español hecho por Gemini:

He aquí un análisis exhaustivo del diálogo desde un enfoque terapéutico cognitivo-conductual, centrado en las mejoras para el terapeuta y en la comprensión del paciente:

Análisis del paciente

Sarah muestra varios signos clásicos de ansiedad social y creencias centrales desadaptativas, típicas dentro de un marco de TCC:

****Pensamientos Negativos Automáticos (ANTs):**** Sarah experimenta pensamientos rápidos y reflexivos centrados en la evaluación social y la vergüenza ("Diré algo estúpido", "Todo el mundo verá lo torpe que soy"). Las ANTs son fundamentales para la TCC.

*** Distorsiones cognitivas:** las ANTs de Sarah revelan varias distorsiones:

*** Predecir resultados negativos sin pruebas suficientes.**

*** Lectura mental:** Asumir que conoce los juicios negativos de los demás.

*** Catastrofismo:** exagerar las consecuencias de la incomodidad social.

*** Patrones de comportamiento:** Sarah

evita las situaciones que le provocan ansiedad (fiestas, posible trabajo), lo que refuerza sus miedos y mantiene el ciclo negativo.

*** Reacciones fisiológicas:** Sarah describe los aspectos físicos de la ansiedad (corazón acelerado, náuseas), destacando el mecanismo de "lucha o huida" que se desencadena ante las amenazas percibidas.

****Enfoque del terapeuta:** Áreas de mejora y alineación de la TCC**

El terapeuta demuestra algunos conceptos fundamentales de la TCC, pero hay oportunidades de refinamiento:

*** **Introducción de los Pensamientos Automáticos:**** El etiquetado de las creencias centrales por parte del terapeuta es apropiado. Sin embargo, una explicación más clara de cómo los ANTs difieren del pensamiento regular y conducen a respuestas emocionales/conductuales sería más profunda para el paciente.

****Pensamientos orientados al cambio:**** El terapeuta guía a Sarah hacia pensamientos más realistas, lo cual es bueno. Sin embargo, podrían ser más estructurados, utilizando preguntas clásicas de la TCC:

*** "¿Cuál es la evidencia para apoyar o generar cambio el pensamiento?"**

*** "¿Existen explicaciones alternativas?"**

*** "¿Qué es lo peor que podría pasar de forma realista y cómo lo afrontarías?"**

*** **Oportunidad perdida con los mecanismos de defensa:**** La referencia del terapeuta a los mecanismos de defensa parece fuera de lugar. La TCC se centra principalmente en las distorsiones del pensamiento consciente más que en el análisis freudiano en profundidad.

*** El universo conspira:**** Este comentario, aunque probablemente pretende ser

alentador, se aleja de los principios de la TCC. La TCC busca el optimismo realista, no el pensamiento mágico.

****Recomendaciones para mejorar la práctica de la TCC**

* Utilizar preguntas más directas e inquisitivas para ayudar a Sarah a identificar los aspectos específicos de sus ANT, analizarlos y generar ella misma pensamientos alternativos.

* **Hojas de trabajo de reestructuración cognitiva:**** Introducir una hoja de trabajo para registrar situaciones, ANT, pruebas y pensamientos alternativos. Esto promueve el autocontrol y un enfoque estructurado.

* **Consideraciones sobre la terapia de exposición:**** Introducir suavemente el concepto de que, si bien el manejo de las ANT es crucial, en última instancia, enfrentarse a las situaciones temidas (con el apoyo del terapeuta) es un método poderoso en la TCC.

****Manejo del cuerpo:**** Enseñar técnicas breves de relajación (ejercicios de respiración, **mindfulness**) que Sarah puede utilizar cuando experimenta ansiedad fisiológica aguda.

****Ejemplo de respuestas mejoradas del terapeuta**.**

* "Sarah, parece que el pensamiento "Todo el mundo verá lo torpe que soy" fue muy poderoso. ¿Hay algún momento en el que la gente ***no*** notara tu torpeza, o en el que no importara?"

* Cuando te preocupas por lo que la gente piensa de ti, ¿qué te imaginas que piensan exactamente?

* **"En lugar de centrarte en ser positivo todo el tiempo, busquemos un pensamiento que sea creíble y útil. ¿Podría ser algo como: 'Algunas personas pueden notar mi nerviosismo, otras no, ¿y eso no define mi**

valía?'"

****Impresión general:**** El terapeuta establece una buena base. Un mayor enfoque en la reestructuración cognitiva estructurada y la discusión del papel a largo plazo de la terapia de exposición conductual harían que las sesiones se sintieran aún más en línea con la filosofía central de la TCC.

- **Fortalezas:** Identifica correctamente errores graves (pensamiento mágico e incoherencia con el psicoanálisis) y ofrece preguntas alternativas relevantes para el terapeuta.
- **Debilidades:** Confunde la jerarquía de las creencias nucleares con la de los pensamientos automáticos, así como también alucina al atribuir un diálogo del terapeuta a la paciente, la evaluación final es superficial y no aborda todos los errores del terapeuta.
- **Coherencia teórica:** Gemini tiene una buena comprensión de la TCC, sin embargo, el tener alucinaciones y confundir las jerarquías de la información le restan coherencia a su análisis.
- **Consideraciones éticas:** Algunos errores graves del terapeuta no son señalados por Gemini.

GPT 4 - Turbo

Se presenta el análisis traducido al español hecho por GPT - 4

Analizando el diálogo desde la perspectiva de la terapia cognitivo-conductual (TCC), varios aspectos del enfoque del Dr. Ellis se ajustan a los principios de la TCC, en particular su énfasis en identificar y abordar los pensamientos automáticos y las creencias fundamentales de Sarah. Sin embargo, también hay áreas críticas en las que sus respuestas podrían mejorarse para adherirse mejor a los métodos de la

TCC.

Áreas de mejora en las respuestas del Dr. Ellis

1. ****Alineación con los principios de la TCC****:

- El Dr. Ellis pregunta a Sarah si sus pensamientos están relacionados con "mecanismos de defensa inconscientes". Este concepto es más psicoanalítico que cognitivo-conductual. La TCC se centra más en la identificación consciente y la modificación de pensamientos y creencias distorsionados.

- La afirmación "No vuelvas a hacerlo, en esas situaciones tienes que alejarte de todo el mundo para no hacer el ridículo" es contraria a los principios de la TCC. Valida inadvertidamente la conducta de evitación de Sarah, que la TCC pretende reducir fomentando la exposición a situaciones temidas de forma controlada.

- La sugerencia de que pensar positivamente hará que "el universo conspira a tu favor" está más en consonancia con las teorías del pensamiento positivo o de la ley de la atracción, no con la TCC. La TCC enfatiza el pensamiento realista y equilibrado en lugar del pensamiento puramente positivo.

2. ****Intervenciones Alternativas****:

- En lugar de hablar de "mecanismos de defensa inconscientes", el Dr. Ellis podría centrarse en las distorsiones cognitivas, como la "catastrofización" o la "lectura de pensamiento", y trabajar en la reestructuración de estos pensamientos.

- Sustituir el consejo de evitar las situaciones sociales por una orientación sobre la exposición gradual a los escenarios temidos, empezando quizás por reuniones más pequeñas y menos intimidatorias.

- En lugar de sugerir que los pensamientos positivos influirán en los resultados mágicamente, guíe a Sarah para que cuestione sus pensamientos negativos y los sustituya por otros más realistas y equilibrados. Por ejemplo: "Aunque me sienta incómoda, eso no significa que los demás sólo vean mi incomodidad. Puede que algunos aprecien mi esfuerzo por estar ahí".

Análisis de Sarah utilizando conceptos de la TCC

- ****Pensamientos automáticos****: Sarah experimenta pensamientos negativos automáticos como "Diré algo estúpido" o "Todos verán lo torpe que soy". Son pensamientos rápidos y reflexivos que la TCC pretende identificar y modificar.

- ****Distorsiones cognitivas****: El pensamiento de Sarah incluye varias distorsiones como la catastrofización (suponer que ocurrirá lo peor en la fiesta), la lectura de mentes (creer que sabe lo que los demás pensarán de ella) y la sobregeneralización (suponer que, si está nerviosa, todos se darán cuenta y la juzgarán negativamente).

- ****Creencias básicas****: El diálogo sugiere que Sarah puede tener creencias básicas negativas sobre sí misma, como "soy torpe" o "no soy simpática", que alimentan su ansiedad en situaciones sociales. Pensamientos automáticos

- ****Respuestas conductuales****: La ansiedad de Sarah la lleva a conductas de evitación: cancela planes y evita interacciones sociales, que son comunes en los trastornos de ansiedad. La TCC trataría de abordar estas conductas mediante técnicas de exposición y experimentos conductuales.

Recomendaciones para futuras sesiones

1. ****Experimentos conductuales****: El Dr. Ellis podría introducir experimentos

conductuales en los que Sarah pusiera a prueba sus creencias frente a los resultados del mundo real, como asistir a un acto social y observar las reacciones reales de los demás, en lugar de las supuestas. Mediano y largo plazo.

2. **Desarrollo de habilidades**: Enseñar a Sarah habilidades como la respiración profunda y la atención plena podría ayudar a controlar sus síntomas fisiológicos de ansiedad.

3. **Asignación de tareas**: Asignar a Sarah la tarea de registrar diariamente sus pensamientos automáticos puede hacerla más consciente de ellos y prepararla mejor para desafiarlos durante las sesiones de terapia.

En conclusión, alineándose más estrechamente con los principios de la TCC, la Dra. Ellis puede ayudar a Sarah de forma más eficaz centrándose en la reestructuración cognitiva, el pensamiento realista y la exposición gradual a situaciones temidas, en lugar de la evitación o el pensamiento excesivamente positivo.

- **Fortalezas:** Reconoce correctamente todos los errores graves que tiene el terapeuta, ofrece intervenciones alternativas sólidas, un exhaustivo y correcto análisis de la paciente. Las recomendaciones para el terapeuta son buenas y coherentes con la TCC.
- **Debilidades:** Algunas recomendaciones como la exposición gradual y los experimentos conductuales son más adecuados para etapas posteriores a la terapia, también maneja un término incorrecto que es "creencias básicas" en lugar de "pensamientos automáticos".
- **Coherencia teórica:** Demuestra una sólida comprensión de la TCC, sus recomendaciones se alinean con el enfoque y además observa sutilezas

que incluso expertos podrían pasar por alto.

- **Consideraciones éticas:** Explícitamente no señala que los errores del terapeuta son poco éticos e indeseables en una intervención.

Llama 3 – 8b - 8192

Se presenta el análisis traducido al español hecho por Llama 3:

Desde un enfoque terapéutico cognitivo-conductual, las respuestas del psicoterapeuta pueden mejorarse en varias áreas:

1. **Falta de objetivos y agenda claros**: El terapeuta no establece explícitamente los objetivos de la sesión o del proceso terapéutico. Un enfoque más eficaz sería fijar objetivos de forma colaborativa con el paciente y establecer una agenda clara para la sesión.

2. **Exploración insuficiente de las distorsiones cognitivas**: Aunque el terapeuta identifica algunos pensamientos automáticos negativos, no explora a fondo las distorsiones cognitivas subyacentes, como el pensamiento de todo o nada, la sobregeneralización o la catastrofización. Un enfoque más eficaz sería ayudar al paciente a identificar y desafiar estas distorsiones.

3. **Uso inconsistente de la terminología cognitivo-conductual**: El terapeuta utiliza términos como "creencias centrales" y "pensamientos automáticos", pero no aplica de forma consistente los conceptos cognitivo-conductuales a lo largo de la sesión. Un enfoque más eficaz sería utilizar estos términos de forma consistente y precisa.

4. **Falta de énfasis en la activación conductual**: El terapeuta se centra principalmente en la reestructuración cognitiva, pero olvida hablar de las técnicas de activación conductual, como

la exposición gradual a las situaciones temidas. Un enfoque más eficaz sería integrar tanto las técnicas cognitivas como las conductuales.

5. ****Instrucciones poco claras del ejercicio****: El ejercicio final no está claro y las instrucciones del terapeuta pueden ser confusas. Un enfoque más eficaz sería proporcionar instrucciones claras y específicas y asegurarse de que el paciente entiende el ejercicio.

Afirmaciones o intervenciones alternativas que harían más eficaz la interacción:

* "Trabajemos juntos para identificar objetivos específicos para nuestras sesiones de terapia. ¿Qué espera conseguir con nuestro trabajo juntos?"

* "¿Puedes ayudarme a entender qué quieres decir con 'torpe'? ¿Está relacionado con una situación específica o con un sentimiento general?"

* "Exploremos este pensamiento: 'Todo el mundo verá lo torpe que soy'. ¿Es éste un patrón de pensamiento de todo o nada, en el que asumes que todo el mundo se dará cuenta y te juzgará?"

* "¿Cómo calificarías tu nivel de ansiedad en una escala del 1 al 10 antes de la fiesta de trabajo? Exploremos cómo tus pensamientos y sensaciones físicas contribuyeron a esa ansiedad."

* "En lugar de 'alejarte de todo el mundo', ¿qué pequeño paso podrías dar para enfrentarte gradualmente a tu miedo a las situaciones sociales?"

Análisis del paciente utilizando conceptos cognitivo-conductuales:

* ****Distorsiones cognitivas****: Sarah muestra un pensamiento de todo o nada, sobregeneralización y catastrofización. Por ejemplo, asume que todo el mundo notará su nerviosismo y la juzgará como "torpe".

****Pensamientos automáticos negativos****: Los pensamientos de Sarah, como "Diré algo estúpido" y "Todo el mundo verá lo torpe que soy", son negativos y poco útiles.

* **Comportamientos de evitación**: Sarah ha estado evitando situaciones sociales, lo que refuerza su ansiedad y mantiene sus conductas de evitación.

* **Respuesta de ansiedad**: Sarah experimenta una fuerte respuesta de ansiedad, incluyendo síntomas físicos como un corazón acelerado y náuseas, que se desencadena por sus pensamientos automáticos negativos.

Recomendaciones para el psicoterapeuta:

* Colaborar con Sarah para fijar objetivos claros y establecer una agenda terapéutica.

* Explorar y cuestionar más a fondo las distorsiones cognitivas y los pensamientos automáticos negativos de Sarah.

* Integrar técnicas de activación conductual, como la exposición gradual a situaciones temidas, para ayudar a Sarah a ganar confianza y superar las conductas de evitación.

* Proporcionar instrucciones claras y específicas para los ejercicios y asegurarse de que Sarah entiende el propósito y el proceso de cada actividad.

- **Fortalezas**: Señala la inconsistencia en la terminología utilizada, un detalle sutil que las demás IA's no llegaron a reconocer. Da consejos y análisis correctos de la paciente según la TCC.

- **Debilidades**: No reconoció la última grave infracción, las recomendaciones para el terapeuta también podrían ser más precisas y no tan superficiales.

- **Coherencia teórica:** Muestra comprensión por la TCC aunque esta no sea a profundidad, sin embargo, no fue capaz de reconocer que la interacción final entre el terapeuta y Sarah contradice los principios de la teoría.
- **Consideraciones éticas:** No aborda las implicaciones éticas de los errores del terapeuta.

Claude 3 Opus

Se presenta el análisis traducido al español hecho por Claude 3:

Al analizar el diálogo entre el dr. Ellis y Sarah desde un enfoque terapéutico cognitivo-conductual (TCC), hay varias áreas en las que las respuestas del psicoterapeuta podrían mejorarse para alinearse mejor con los principios y las técnicas de la TCC. Desglosemos el análisis:

Puntos fuertes en el enfoque del Dr. Ellis:

1. Identificación de los pensamientos automáticos: El Dr. Ellis identifica correctamente las autoconversaciones negativas de Sarah como pensamientos automáticos o creencias centrales, que es un concepto fundamental en la TCC.

2. Desafiar las distorsiones cognitivas: el Dr. Ellis intenta ayudar a Sarah a desafiar sus pensamientos automáticos examinando su validez y buscando una perspectiva más equilibrada.

3. 3. Relacionar los pensamientos con las emociones: El Dr. Ellis destaca la conexión entre los pensamientos negativos de Sarah y sus síntomas de ansiedad, lo que es crucial en la TCC.

Áreas de mejora e intervenciones sugeridas:

1. Incoherencia con los principios de la TCC: Cuando Sarah pregunta sobre la reacción de su cuerpo ante la ansiedad,

la respuesta del Dr. Ellis, "No vuelvas a hacer eso, en esas situaciones tienes que alejarte de todo el mundo para no hacer el ridículo", es incoherente con los principios de la TCC. En su lugar, el Dr. Ellis debería animar a Sarah a enfrentarse a sus miedos gradualmente y desarrollar estrategias de afrontamiento. Una respuesta alternativa podría ser: "Es importante reconocer que la evitación puede proporcionar un alivio temporal, pero puede reforzar la ansiedad a largo plazo. Trabajemos en el desarrollo de estrategias de afrontamiento que te ayuden a manejar tu ansiedad en situaciones sociales."

2. Falta de cuestionamiento estructurado: La TCC suele incluir un cuestionamiento estructurado para ayudar a los pacientes a identificar y cuestionar sus pensamientos negativos. El Dr. Ellis podría utilizar preguntas más específicas, como "¿Qué pruebas tienes que apoyen o contradigan este pensamiento?" o "¿Qué le dirías a un amigo que tuviera este pensamiento?".

3. Insuficiente énfasis en las intervenciones conductuales: Aunque el Dr. Ellis aborda los pensamientos de Sarah, se hace menos hincapié en las intervenciones conductuales, que son un componente clave de la TCC. El Dr. Ellis podría sugerir ejercicios de exposición graduada o juegos de rol para ayudar a Sarah a practicar cómo enfrentarse a situaciones que le provoquen ansiedad.

4. Exploración inadecuada de las creencias subyacentes: el dr. Ellis aborda brevemente las creencias básicas, pero no profundiza en los supuestos o esquemas subyacentes de Sarah que pueden contribuir a su ansiedad. Explorar y desafiar estas creencias más profundas es crucial en la TCC.

5. Falta de tareas para casa: La TCC a menudo implica asignar tareas para que los pacientes practiquen habilidades y cuestionen sus pensamientos entre sesiones. El Dr. Ellis podría asignar a Sarah ejercicios específicos, como llevar

un diario de pensamientos o practicar técnicas de relajación.

Análisis del paciente:

Desde la perspectiva de la TCC, Sarah parece luchar contra el trastorno de ansiedad social. Sus pensamientos automáticos giran en torno a la autoevaluación negativa y el miedo a pasar vergüenza en situaciones sociales. Es probable que estos pensamientos se deriven de creencias básicas subyacentes sobre su autoestima y sus capacidades. Sarah lleva a cabo conductas de evitación, como cancelar planes y quedarse en casa, que mantienen su ansiedad al impedir que se entere de que los resultados que teme pueden no ocurrir. Sus síntomas físicos, como el corazón acelerado y las náuseas, son coherentes con la excitación fisiológica asociada a los trastornos de ansiedad.

En conclusión, aunque el Dr. Ellis demuestra cierta comprensión de los principios de la TCC, puede mejorar en términos de coherencia, preguntas estructuradas, intervenciones conductuales, exploración de las creencias subyacentes y asignación de tareas para casa. Al abordar estas áreas y proporcionar a Sarah herramientas prácticas para desafiar sus pensamientos y enfrentarse a sus miedos gradualmente, el proceso terapéutico puede ser más eficaz para ayudar a Sarah a controlar su ansiedad social.

- **Fortalezas:** Da excelentes consejos para mejorar la interacción entre el terapeuta y el paciente, da cuenta de detalles sutiles como las autoconversaciones negativas y detecta todos los errores graves del terapeuta.
- **Debilidades:** El análisis de la paciente es repetitivo y poco rico en detalles.

- **Coherencia teórica:** Demuestra un buen dominio y coherencia con la TCC.
- **Consideraciones éticas:** No señala los errores del terapeuta como poco éticos e indeseables en la práctica profesional.

Enfoque conductual Gemini 1.0 Ultra

Se presenta el análisis traducido al español hecho por Gemini:

He aquí un análisis detallado del diálogo desde una perspectiva terapéutica conductual, junto con recomendaciones de mejora y una evaluación del paciente:

****Análisis conductual y áreas de mejora****
Aunque el terapeuta intenta utilizar principios conductuales, su enfoque revela varias áreas que necesitan ser reforzadas:

* ****Enfoque inconsistente en los comportamientos:**** El terapeuta oscila entre abordar los comportamientos inmediatos de preocupación (por ejemplo, apresurar a otros) y centrarse en los estados internos (por ejemplo, culpa, ansiedad). Un enfoque conductual más fuerte hace hincapié directamente en los comportamientos observables para el cambio.

* **Aunque reconoce los comportamientos, el terapeuta da mucha importancia a las emociones y pensamientos como causas de esos comportamientos.** Esto contradice el principio básico del conductismo, que prioriza el papel de las influencias ambientales y la historia de aprendizaje.

* ****Mala aplicación de conceptos:****

* La referencia del terapeuta al "Comportamiento Gobernado por Reglas" es correcta pero parece tangencial al tema principal.

* La conclusión en torno a que el escenario de trabajo se vuelve "apetitivo" es especulativa y requiere un análisis más profundo; lo más probable es que el alivio obtenido refuerce las conductas indeseables.

* **Mensajes contradictorios y cierre prematuro:** Afirmaciones como "los límites están dentro de ti" y sugerir la confesión son poco útiles y potencialmente debilitantes para un paciente que busca estrategias conductuales concretas.

Recomendaciones para mejorar el enfoque conductual.

1. **Análisis funcional:** Realizar un análisis funcional exhaustivo para comprender los antecedentes (qué desencadena las prisas, respuestas de los compañeros de trabajo), las conductas mantenidas (prisas, dar órdenes) y las consecuencias (alivio temporal, tensión de los compañeros de trabajo, atención al paciente).

2. **Comportamientos objetivo:** En lugar de centrarse en los estados emocionales del paciente, identificar comportamientos específicos y medibles para su modificación (por ejemplo, frecuencia de las directivas, tono de voz, ritmo de las instrucciones).

3. **Control de antecedentes:** Explorar la posibilidad de cambiar el entorno de trabajo para reducir los desencadenantes de los comportamientos indeseables (por ejemplo, mejor dotación de personal, tareas preasignadas, descansos programados).

4. **Reforzamiento:**

* Identificar medios alternativos y más saludables para que el paciente consiga alivio que no impliquen prisas y órdenes.

* Reforzar positivamente los comportamientos deseables (por ejemplo, calma, instrucciones organizadas, trabajo

en equipo).

5. **Entrenamiento en habilidades:** Enseñar al paciente técnicas de relajación, habilidades de asertividad y estrategias de comunicación efectivas para manejar el estrés e interactuar con los compañeros de trabajo.

Análisis del paciente (enfoque conductual)

Estímulos: El entorno de trabajo, en particular el volumen de pacientes y las expectativas en torno a la velocidad, son desencadenantes primarios. Las respuestas de los compañeros de trabajo también actúan como estímulos.

* **Comportamientos:** El paciente demuestra urgencia, prisas y probablemente un tono de voz estresado, lo que puede llevar a conflictos con los compañeros de trabajo.

* Consecuencias

* **Refuerzo Positivo:**

El comportamiento de apresuramiento resulta en un alivio temporal de los sentimientos de culpa y ansiedad.

* **Refuerzo negativo:** Discutir con los compañeros de trabajo puede eliminar momentáneamente cierta presión percibida.

* **Castigo:** Las reacciones negativas de los compañeros de trabajo y la subsiguiente ansiedad y duda del paciente son un castigo.

**En general, es probable que sus patrones de conducta estén determinados por una combinación de experiencias de aprendizaje pasadas y contingencias ambientales inmediatas.

**Notas importantes

* Aunque la perspectiva conductual es valiosa, para comprender plenamente al paciente puede ser necesario incorporar

elementos de otras teorías.

* Las consideraciones éticas son cruciales en la terapia conductual. Evite culpar al paciente o implicar un control total sobre los estados internos.

Avísame si quieres que profundice en algún aspecto.

- **Fortalezas:** Reconoce la importancia de centrarse principalmente en la conducta observable, señala también errores en la aplicación de conceptos conductuales.
- **Debilidades:** Confunde la evaluación conductual con el análisis funcional, siendo más recomendable una evaluación conductual, también usa incorrectamente los términos "refuerzo positivo" y "refuerzo negativo" (Keawe, y otros, 2013).
- **Coherencia teórica:** Aunque Gemini demuestra conocer en líneas generales la terapia conductual, sus conocimientos no llegan a ser precisos.
- **Consideraciones éticas:** Gemini no señala como peligrosas las graves interacciones que tiene el terapeuta.

GPT 4 Turbo

Se presenta el análisis traducido al español hecho por GPT 4:

****Análisis del Enfoque Terapéutico Conductual****

****Respuestas y recomendaciones del psicoterapeuta****

1. ****Clarificación y Especificidad:****

- ****Original**:** T pregunta: "¿A partir de qué momento, de qué momento de tu historia laboral, las chicas empiezan a decir 'qué pesada Mónica', 'Mónica está aquí?'".

- ****Problema**:** La pregunta es amplia y puede llevar a confusión, como se observa cuando el paciente pide aclaración respecto a "a partir de qué momento."

- ****Recomendación**:** Un enfoque conductual se beneficiaría de preguntas más precisas y específicas desde el punto de vista conductual, como por ejemplo: "¿Puede describir un incidente concreto en el que sus compañeros de trabajo le llamaron pesado? Qué estaba ocurriendo justo antes de ese comentario?".

2. ****Centrarse en el comportamiento y no en la interpretación:****

- ****Original**:** T dice: "¿Así que es una bola de nieve que empieza contigo intentando mejorar la situación?".

- ****Problema**:** Esta afirmación interpreta la situación en lugar de centrarse en los comportamientos observables y sus consecuencias.

- **Recomendación:** Reformular para centrarse en comportamientos específicos: "Cuando intentas acelerar el trabajo, ¿cómo reaccionan inmediatamente tus compañeros?"

3. ****Evitar suposiciones y preguntas capciosas:****

- ****Original**:** T pregunta: "Hace cuatro meses estos comportamientos de ellos, ¿verdad, hablando estas cosas acerca de usted, debido a las instrucciones que usted tiene que dar?"

- ****Indirecta**:** Esta es una pregunta capciosa que asume la causa de las reacciones de los compañeros de trabajo.

- ****Recomendación**:** En su lugar, haz una pregunta neutral que invite a la descripción de los hechos: "¿Qué ocurrió exactamente hace cuatro meses que cambió la forma en que sus compañeros de trabajo le responden?".

4. ****Análisis conductual directo:****

- ****Original****: T dice: "Esperas regularte emocionalmente o aprender a regularte emocionalmente, ¿es eso lo que quieres decirme?"

- ****Cuestión****: Esta pregunta es un tanto interpretativa y no se centra directamente en las conductas.

- ****Recomendación****: Utilizar términos conductuales, "¿Busca estrategias para manejar sus reacciones cuando se siente apurado o presionado en el trabajo?"

****Análisis del paciente utilizando conceptos conductuales****.

1. ****Antecedentes y comportamiento:****

- Mónica describe un alto volumen de pacientes como un antecedente que desencadena su conducta de apresurarse y manejar a los demás de manera más agresiva.

- **Concepto conductual****: Este escenario puede describirse utilizando el modelo ABC (Antecedente, Conducta, Consecuencia). El antecedente (alto volumen de pacientes) conduce a la conducta (apresurarse, manejar a los demás), que a su vez conduce a diversas consecuencias.

2. ****Consecuencias y refuerzo**

- **Los comentarios positivos al final del día, a pesar de las quejas iniciales, sirven de refuerzo positivo para la conducta de Mónica de apresurarse y dirigir a los demás.**

- ****Concepto conductual****: El refuerzo positivo está reforzando su conducta, aunque también provoca tensión y estrés, que son reforzadores negativos para intentar escapar o evitar estas situaciones.

3. ****Patrones conductuales y regulación**

emocional:**.

- Mónica siente ansiedad y síntomas físicos cuando se enfrenta a retroalimentación negativa o situaciones de alta presión.

- ****Concepto Conductual****: Esto podría analizarse como una respuesta emocional condicionada a ciertos desencadenantes en el trabajo. Las intervenciones podrían centrarse en la desensibilización o en la enseñanza de **mecanismos de afrontamiento que sean más adaptativos**. ****Recomendaciones para un enfoque terapéutico conductual más eficaz****.

1. ****Análisis funcional****: Realizar un análisis funcional exhaustivo de las conductas de Mónica en el trabajo, identificando antecedentes y consecuencias específicas de las conductas clave. Esto ayudaría a comprender los patrones de refuerzo y a desarrollar intervenciones específicas.

2. ****Desarrollo de habilidades****: Centrarse en enseñar a Mónica habilidades conductuales específicas, como la comunicación asertiva, técnicas de gestión del estrés y estrategias de gestión del tiempo, para hacer frente a situaciones de alta presión de manera más eficaz.

3. ****Ensayo conductual****: Utilizar escenarios de role-playing para practicar nuevas respuestas a situaciones estresantes o interacciones con compañeros de trabajo. Esta técnica podría ayudar a Mónica a desarrollar respuestas conductuales más eficaces que no provoquen tensión o una autoevaluación negativa.

4. ****Monitorización y autorregistro****: Anime a Mónica a llevar un diario de los incidentes que desencadenan su estrés y de sus respuestas. Este auto-monitoreo puede aumentar la conciencia y el control sobre sus comportamientos y las situaciones que los desencadenan.

En resumen, alinear las intervenciones del terapeuta más estrechamente con los principios conductuales, centrándose en conductas específicas, sus antecedentes y consecuencias, y proporcionando a Mónica habilidades y estrategias prácticas, probablemente conduciría a resultados más eficaces en su terapia.

- **Fortalezas:** Enfatiza correctamente la necesidad de centrarse en el comportamiento en lugar de interpretaciones hechas por el mismo terapeuta, ofrece recomendaciones claras y específicas que debería usar el terapeuta.
- **Debilidades:** Tiene falencias con la terminología precisa del conductismo, nunca se diría "mecanismos de afrontamiento" ni tampoco se espera que un sujeto "tenga comportamientos más adaptativos".
- **Coherencia teórica:** Debido a que hay conceptos que ha sugerido GPT 4 y estos son incompatibles con la Terapia conductual dimos cuenta de que no hay una coherencia total de conceptos.

Llama 3 – 70b - 8192

A continuación, se presenta el análisis traducido al español hecho por Llama 3: Desde un enfoque terapéutico conductual, las respuestas del psicoterapeuta pueden analizarse y mejorarse. He aquí algunas áreas de mejora y enunciados o intervenciones alternativas que harían más eficaz la interacción:

1. ****Falta de metas y objetivos claros**:** El terapeuta no declara explícitamente los objetivos de la terapia o los resultados esperados. Alternativa: "Trabajemos juntos para identificar objetivos específicos para nuestras sesiones de terapia, como reducir su ansiedad en el lugar de trabajo."

2. ****Evaluación funcional insuficiente**:** El terapeuta no realiza una evaluación funcional exhaustiva para identificar las variables que mantienen la conducta del paciente. Alternativa: "¿Puede contarme más sobre las situaciones, pensamientos y sentimientos que le llevan a sentirse ansioso y querer escapar?"

3. ****Uso inadecuado de los principios conductuales**:** El terapeuta no aplica de forma consistente los principios conductuales, como el refuerzo, el castigo y la extinción. Alternativa: "Exploremos cómo su conducta de apresurarse y dar órdenes a los demás podría verse reforzada por la reducción temporal de la ansiedad, y cómo podemos encontrar conductas alternativas para sustituirla."

4. ****Exceso de énfasis en las explicaciones cognitivas**:** El terapeuta se centra en los pensamientos y sentimientos del paciente, pero descuida los factores ambientales que contribuyen a la conducta. Alternativa: "Examinemos las situaciones y señales específicas que desencadenan tu ansiedad y desarrollemos estrategias para afrontarlas."

5. ****Falta de objetivos concretos y medibles**:** El terapeuta no establece objetivos concretos y medibles para que el paciente trabaje entre sesiones. Alternativa: "Para nuestra próxima sesión, me gustaría que practicaras respirar profundamente unas cuantas veces y contar hasta 10 antes de reaccionar ante una situación estresante. Hagamos un seguimiento de tus progresos y ajustemos nuestra estrategia según sea necesario."

6. ****Uso inconsistente de términos técnicos**:** El terapeuta utiliza términos técnicos como "Conducta Gobernada por Reglas" sin explicárselos al paciente. Alternativa: "Permítanme explicar lo que quiero decir con "Comportamiento Gobernado por Reglas". Es cuando seguimos reglas o expectativas sin experimentar necesariamente las consecuencias nosotros mismos."

7. ****Consejo no convencional****: El consejo del terapeuta de "ir a la iglesia y confesarse" no es convencional y puede no ser relevante para los problemas específicos del paciente. Alternativa: "Vamos a centrarnos en desarrollar estrategias y habilidades de afrontamiento para gestionar su ansiedad en el lugar de trabajo."

****Análisis del paciente utilizando conceptos conductuales****.

1. ****Antecedentes****: La ansiedad del paciente se desencadena por la acumulación de pacientes, la presión de atenderlos rápidamente y el miedo a no cumplir las expectativas.

2. ****Comportamiento****: El comportamiento del paciente se caracteriza por apresurarse, dar órdenes a los demás y sentirse ansioso.

3. ****3. Consecuencias****: El comportamiento del paciente se ve reforzado por la reducción temporal de la ansiedad, pero en última instancia conduce a sentimientos de culpa y malestar.

4. ****Evaluación funcional****: La conducta del paciente se mantiene por la evitación de los sentimientos de culpa y malestar, así como por el deseo de cumplir las expectativas y evitar el castigo.

****Recomendaciones para el psicoterapeuta****.

1. **Realizar una evaluación funcional exhaustiva para identificar las variables que mantienen la conducta del paciente.**

2. Establecer metas y objetivos claros para las sesiones de terapia.

3. **Centrarse en identificar y modificar los factores ambientales que contribuyen a la conducta del paciente.**

4. Utilizar principios conductuales, como

el refuerzo, el castigo y la extinción, para desarrollar estrategias de afrontamiento de la ansiedad.

5. Establecer objetivos concretos y medibles para que el paciente trabaje entre sesiones.

6. Utilizar términos técnicos de forma coherente y explicárselos al paciente.

7. Evitar consejos poco convencionales y centrarse en el desarrollo de estrategias y habilidades de afrontamiento pertinentes para los problemas específicos del paciente.

- Fortalezas: Señala correctamente la falta de objetivos claros, el error al dar énfasis en explicaciones cognitivas y la falta de una evaluación conductual más profunda.
- Debilidades: Realiza una explicación poco útil y tautológica en el intento de describir una evaluación funcional.

Claude 3 Opus 202450229

Se presenta el análisis traducido al español hecho por Claude 3:

He aquí mi análisis del diálogo entre el psicoterapeuta y el paciente desde un enfoque terapéutico conductual:

Áreas de mejora en las respuestas del psicoterapeuta:

1. El terapeuta hace algunas afirmaciones al final que son inconsistentes con la teoría conductual, como "Recuerda que los límites están dentro de ti, piensa en positivo, atraerás todo lo que supones que tienes, el universo conspirará a tu favor" y "no olvides ir a la iglesia y confesarte, lo necesitas". Estos comentarios reflejan más un enfoque de psicología positiva o espiritual que conductual. Desde una perspectiva conductual, la atención debería centrarse en identificar antecedentes, conductas y consecuencias

y utilizar intervenciones conductuales para modificar los patrones problemáticos.

2. El terapeuta podría hacer más para reforzar la comprensión del paciente y sus esfuerzos por cambiar. Cuando el paciente demuestra comprensión, como decir "Así que intento solucionarlo apurando a todo el mundo para no sentir más ese castigo", el terapeuta debería proporcionar un refuerzo positivo para fortalecer este pensamiento adaptativo.

3. Aunque el terapeuta realiza un buen trabajo al llevar a cabo un análisis funcional para identificar los antecedentes, conductas y consecuencias que mantienen la angustia del paciente, se podría dedicar más tiempo a desarrollar de forma colaborativa un plan específico de modificación de conducta. El terapeuta alude a realizar cambios en futuras sesiones, pero podría empezar a hacer una lluvia de ideas sobre estrategias con el paciente.

4. El terapeuta podría utilizar terminología conductual más específica, como "refuerzo negativo" en lugar de "castigo" al describir cómo se reduce la ansiedad del paciente al apresurar a los demás. Utilizar términos conductuales precisos ayuda a clarificar las relaciones funcionales.

Análisis conductual del paciente:

El principal problema de presentación del paciente es la ansiedad y el conflicto interpersonal en el trabajo. Un análisis conductual sugiere lo siguiente:

Antecedentes:

- Alto volumen de pacientes que necesitan atención
- Percepción de que los pacientes se sienten incómodos o doloridos
- Deseo de proporcionar una atención rápida y eficaz

- Historial de pasión por el trabajo

Comportamientos:

- Apresurarse y presionar a los compañeros de trabajo
- Dar instrucciones de forma intensa

- Expresar frustración a través de expresiones faciales

- Experimentar síntomas físicos de ansiedad (dificultad para respirar, dolor de cabeza)

- Urgencia por escapar de la situación

Consecuencias:

- Reducción inmediata de la ansiedad y la culpabilidad (refuerzo negativo)
- Irritación por parte de los compañeros de trabajo (castigo)
- Acumulación de malestar al estar en el trabajo (castigo)
- Deterioro de las relaciones laborales

Las conductas apresuradas del paciente funcionan para aliviar rápidamente la ansiedad y el sentido de responsabilidad hacia los pacientes (refuerzo negativo). Sin embargo, esto frustra comprensiblemente a los compañeros de trabajo. Sus respuestas irritadas y el malestar general del paciente en el trabajo sirven entonces como castigo, aumentando paradójicamente la ansiedad del paciente. Esto crea un círculo vicioso.

Una evaluación conductual continuada podría arrojar más luz sobre los orígenes de la ansiedad del paciente (conducta regida por normas) y su intenso sentido de la responsabilidad. Las intervenciones conductuales podrían dirigirse entonces a reducir la asunción excesiva de responsabilidades, mejorar

la comunicación asertiva, tolerar la angustia y encontrar formas alternativas de lograr los mismos fines (por ejemplo, el control de los pacientes) sin los costes.

El entrenamiento en relajación, el ensayo de autoafirmaciones de afrontamiento y la resolución de problemas con los compañeros de trabajo pueden ser útiles. El refuerzo positivo de los esfuerzos y progresos del paciente será clave.

En resumen, aunque el terapeuta demuestre conocimientos conductuales, la sesión podría mejorarse reduciendo al mínimo las afirmaciones incoherentes, reforzando las percepciones del paciente, introduciendo intervenciones más específicas y utilizando un lenguaje conductual preciso. El análisis funcional continuo y la planificación colaborativa del tratamiento utilizando principios conductuales serán esenciales para ayudar a esta paciente a reducir su angustia relacionada con el trabajo. Hágame saber si desea que profundice en alguna parte de este análisis.

- **Fortalezas:** Reconoce mejor que las otras IA's las afirmaciones inconsistentes con la terapia conductual, recomienda el uso de refuerzo positivo para validar la comprensión que hace la paciente de su problema, hace uso correcto del término evaluación conductual, y recomienda usar esta técnica.
- **Debilidades:** Incluye información que supuso o asumió sobre los gestos y la pasión por el trabajo, esto no se encuentra en el diálogo.
- **Coherencia teórica:** En general Claude hizo un mejor análisis que el resto sobre Terapia Conductual, hizo recomendaciones que otras IA's no, y nada de lo que propuso se sale teóricamente de dicho enfoque terapéutico.
- **Consideraciones éticas:** Claude no hizo énfasis en la gravedad ética de

algunas afirmaciones que hizo el terapeuta.

Enfoque humanista

Gemini 1.0. Ultra

Se presenta el análisis traducido al español hecho por Gemini:

He aquí un análisis exhaustivo de la interacción, destacando las incoherencias con la terapia humanista y ofreciendo mejoras específicas que el psicoterapeuta podría hacer:

****Conceptos clave de la terapia humanista:****

* **Consideración positiva incondicional:** Fundamental para crear un entorno de confianza y apoyo en el que los clientes puedan explorar sus sentimientos.

* **Congruencia:** La autenticidad y honestidad del terapeuta al expresar sus propios pensamientos y sentimientos de manera apropiada.

* **Empatía:** La capacidad de comprender profundamente y reflejar las experiencias y emociones del cliente.

* **Enfoque en el presente:** Énfasis en la experiencia, pensamientos y sentimientos actuales del cliente.

****Autorrealización:** El impulso humano innato hacia el crecimiento y la realización.

****Áreas Problemáticas y Oportunidades Perdidas:****

* **Comentarios iniciales:** Que el terapeuta exprese su propia tensión e inmediatamente **salte a los "sistemas cognitivos"** es perturbador y contrario a los principios humanistas. Establece un tono distante y analítico en lugar de invitar al cliente a compartir su experiencia.

* **El uso de términos como "superyo", "superyo", "eso" y "represión" introduce**

conceptos teóricos que parecen fuera de lugar en el enfoque humanista. Se corre el riesgo de intelectualizar los sentimientos del cliente y crea una barrera a la conexión genuina.

* **Focalización en el pasado:** Hacer referencia repetidamente a la muerte del marido y a la dinámica de las relaciones pasadas de la cliente puede desviar la atención de sus sentimientos actuales. Un enfoque humanista daría prioridad a explorar sus experiencias actuales de soledad, miedo y vulnerabilidad.

* Hay oportunidades para expresar mayor empatía con respecto al sentimiento de la cliente de estar "atrapada en una situación sin salida", reconociendo el dolor de su conflicto interno.

* **Minimizar la Experiencia del "Tercer Ojo":** Aunque el terapeuta no comparta la comprensión espiritual de la cliente, desestimarla como algo sin importancia hace que se pierda un momento crucial de autodescubrimiento y apertura que Katy está tratando de expresar.

**Recomendaciones para Mejorar:*

* **Priorizar la mirada positiva incondicional:** Ofrecer calidez, aceptación y evitar juicios. Por ejemplo, en lugar de "te mantienes ahí", reflexiona "Parece que querer salir de tu escondite es un deseo real, pero también se siente aterrador y arriesgado."

* **Utiliza reflexiones empáticas:** Céntrate en reflejar las emociones del cliente, como "Hay una verdadera lucha dentro de ti: el anhelo de conectar, pero también este profundo miedo a que te vuelvan a hacer daño."

* **Evita la jerga teórica: Utiliza el lenguaje y las imágenes del cliente (por ejemplo, la "cueva"), que a menudo tienen un mayor significado emocional.**

* **Explore la experiencia presente:**

Haga preguntas como "¿Cómo se siente esa soledad ahora mismo, en este momento?" o "¿Puede contarme más sobre esa 'parte enfadada' que le aleja?".

* **Validar las percepciones del cliente:** Afirmar cosas como "Tiene mucho sentido que anheles amistad y seguridad antes de una intimidad más profunda" o "Ese momento en las montañas, sintiéndote abierto y perceptivo - eso suena realmente importante para ti."

Análisis del paciente (desde una perspectiva humanista):

* **Autoconocimiento:** Katy muestra una gran perspicacia en su propia dinámica interna, identificando su miedo y sus mecanismos de protección.

* **Conflicto Interno:** Ella experimenta un conflicto entre el deseo de conexión y un miedo profundamente arraigado a la vulnerabilidad y al rechazo potencial.

* Estrategias de protección: Su metáfora de la "cueva" pone de manifiesto sus comportamientos de retraimiento y autoprotección. Es consciente de las limitaciones que esto le impone.

* Autocompasión: Katy expresa su deseo de ser amable consigo misma, reconociendo sus partes sensibles y asustadas.

* **Esperanza y Agencia:** Hay destellos de esperanza en sus palabras, particularmente cuando se refiere a su experiencia del "tercer ojo" y momentos en los que se siente a sí misma "despegando capas" hacia una mayor apertura.

**En general, este terapeuta, aunque potencialmente bienintencionado, pierde muchas oportunidades clave que ofrecería un enfoque humanista. Al cambiar hacia una mayor presencia, empatía, respeto por el lenguaje del cliente y un enfoque en la experiencia emocional actual, la relación terapéutica podría convertirse en un vehículo más poderoso para el

crecimiento y el autodescubrimiento de Katy.**

- **Fortalezas:** Gemini es capaz de reconocer eficazmente los lineamientos de la terapia humanista, reconoce la capacidad del terapeuta para usar la técnica fenomenológica a la hora de hablar con la paciente, también según el enfoque humanista es importante la autenticidad y honestidad que tiene que tener el terapeuta.
- **Debilidades:** El término agencia no es usual el enfoque basado en el cliente de Carl Rogers.
- **Coherencia teórica:** Gemini hace un uso coherente de la teoría humanista en todo su análisis, aún así podría ser más profundo y dar más detalles.
- **Consideraciones éticas:** Gemini no hizo énfasis en la gravedad ética de algunas afirmaciones que hizo el terapeuta.

GPT 4 Turbo

A continuación, el diálogo traducido al español hecho por GPT 4:

Análisis del Diálogo desde un Enfoque Terapéutico Humanista

Respuestas del Psicoterapeuta

Áreas de mejora:

1. **Jerga Técnica y Lenguaje Analítico:** El psicoterapeuta (Carl Rogers) utiliza términos y enfoques que no están típicamente alineados con la terapia humanista, que enfatiza la comprensión de la experiencia del cliente desde su perspectiva. Por ejemplo, frases como "analizar los sistemas cognitivos" y "conducta adoptada" se desvían del enfoque humanista en los sentimientos y experiencias del cliente.

2. **El psicoterapeuta a veces dirige la conversación de una manera que no permite a Katy explorar sus sentimientos plenamente. Por ejemplo, él rápidamente etiqueta el comportamiento de Katy como "comportamiento adoptado" y habla de "Super Yó" y "Yo con el Ello," que podría ser confuso y no reflejar las propias palabras o experiencias de Katy.

Recomendaciones para Intervenciones Humanistas Alineadas:

- **Empatía y Validación:** En lugar de analizar o etiquetar las experiencias de Katy, el psicoterapeuta debe centrarse en empatizar con sus sentimientos y validar su experiencia emocional. Por ejemplo, en lugar de decir: "Así que es un comportamiento adoptado en lugar de solo la pérdida de él", una respuesta más alineada sería: "Suenas como si te sintieras realmente inquieta al comenzar a salir de nuevo, y eso está trayendo muchas emociones para ti."

- **Escucha reflexiva:** Utiliza una escucha más reflexiva para ayudar a Katy a explorar sus sentimientos y pensamientos. En lugar de concluir o resumir prematuramente, el terapeuta podría reflejar lo que Katy dice para profundizar en la comprensión, por ejemplo: "¿Dices que volver a salir con alguien te ha hecho darte cuenta de lo sola que te has sentido durante años?"

- **Respuestas centradas en el cliente:** Anime a Katy a explorar sus sentimientos y pensamientos a su propio ritmo, sin introducir constructos psicológicos que puedan no resonar con su experiencia personal. Por ejemplo, en lugar de hablar de "Super YO" y "neurosis", el terapeuta podría hacer preguntas abiertas como: "¿Qué sientes cuando piensas en abrirte a alguien nuevo?"

Análisis del paciente utilizando conceptos humanistas

Experiencias y expresiones de Katy:

- ****Tendencia Actualizadora:**** Katy muestra signos de esfuerzo hacia el crecimiento y la realización, evidentes en sus intentos de volver a salir con alguien y en su introspección sobre su soledad y sus barreras.

- ****Condiciones de valor:**** La narrativa de Katy sugiere que ha internalizado condiciones de valor que la hacen sentir insegura para abrirse completamente en las relaciones románticas, posiblemente debido a experiencias pasadas o las expectativas sociales de una fuerte independencia.

- **Incongruencia interna:** Katy expresa una división entre su autoconcepto y sus experiencias. Reconoce una parte de sí misma que desea la conexión y otra que la teme, lo que indica un estado de incongruencia en el que su yo ideal y sus experiencias reales no están alineados.

- **Comportamiento Defensivo:**** La indecisión y el miedo de Katy a abrirse en las relaciones pueden ser vistos como mecanismos de protección para evitar un daño potencial, destacando su lucha con la vulnerabilidad

****Objetivos terapéuticos desde una perspectiva humanista**

- **Mejorar la autocomprensión:**** Facilitar la exploración de Katy de sus propios sentimientos y experiencias sin juzgarla, ayudándola a comprender y aceptar mejor su complejo paisaje emocional.

- ****Reducir la Incongruencia:**** Apoyar a Katy en la reconciliación de sus sentimientos contradictorios sobre la intimidad y la soledad, ayudándola a avanzar hacia una auto-experiencia más congruente.

- Promover la autorrealización:** Animar y apoyar a Katy en su viaje hacia la autorrealización, donde puede integrar sus necesidades de seguridad y apertura,

lo que en última instancia conduce a relaciones más enriquecedoras y satisfactorias.

En resumen, desde un enfoque humanista, el psicoterapeuta podría mejorar la interacción terapéutica centrándose más en la comprensión empática, validando la experiencia vivida por Katy y fomentando la autoexploración de forma no directiva. Esto ayudaría a Katy a navegar por sus sentimientos de soledad y miedo a nuevas relaciones de manera más eficaz, promoviendo un mayor autoconocimiento y crecimiento personal.

- **Fortalezas:** Reconoce las afirmaciones inconsistentes con la terapia humanista, recomienda el uso de respuestas centradas en el cliente para explorar sus sentimientos y pensamientos de forma amena, hace en su mayoría uso correcto de términos de la terapia humanista.

- **Debilidades:** Hace el uso de terminologías inexistentes en la terapia humanista, en este caso "condiciones de valor" no pertenece teóricamente a dicha terapia.

- **Coherencia teórica:** En general GPT 4 pudo detectar de manera acertada la mayoría de consideraciones teóricas manejadas en la terapia humanista.

- **Consideraciones éticas:** GPT 4 no hizo énfasis en la gravedad ética de algunas afirmaciones que hizo el terapeuta.

Llama3-70b-8192

A continuación, el análisis traducido al español hecho por Llama3:

Análisis del Diálogo desde un Enfoque Terapéutico Humanista

Respuestas del Psicoterapeuta

****Áreas de mejora:****

1. ****Jerga Técnica y Lenguaje Analítico:****

El psicoterapeuta (Carl Rogers) utiliza términos y enfoques que no están típicamente alineados con la terapia humanista, que enfatiza la comprensión de la experiencia del cliente desde su perspectiva. Por ejemplo, frases como "analizar los sistemas cognitivos" y "conducta adoptada" se desvían del enfoque humanista en los sentimientos y experiencias del cliente.

2. ****El psicoterapeuta a veces dirige la conversación de una manera que no permite a Katy explorar sus sentimientos plenamente. Por ejemplo, él rápidamente etiqueta el comportamiento de Katy como "comportamiento adoptado" y habla de "Super YO" y "ELLO con el Super YO," que podría ser confuso y no reflejar las propias palabras o experiencias de Katy.**

****Recomendaciones para Intervenciones Humanistas Alineadas:****

- ****Empatía y Validación:**** En lugar de analizar o etiquetar las experiencias de Katy, el psicoterapeuta debe centrarse en empatizar con sus sentimientos y validar su experiencia emocional. Por ejemplo, en lugar de decir: "Así que es un comportamiento adoptado en lugar de solo la pérdida de él", una respuesta más alineada sería: "Suenas como si te sintieras realmente inquieta al comenzar a salir de nuevo, y eso está trayendo muchas emociones para ti."

- ****Escucha reflexiva:**** Utiliza una escucha más reflexiva para ayudar a Katy a explorar sus sentimientos y pensamientos. En lugar de concluir o resumir prematuramente, el terapeuta podría reflejar lo que Katy dice para profundizar en la comprensión, por ejemplo: "¿Dices que volver a salir con alguien te ha hecho darte cuenta de lo sola que te has sentido durante años?"

- ****Respuestas centradas en el cliente:****

Anime a Katy a explorar sus sentimientos y pensamientos a su propio ritmo, sin introducir constructos psicológicos que puedan no resonar con su experiencia personal. Por ejemplo, en lugar de hablar de "Super YO" y "neurosis", el terapeuta podría hacer preguntas abiertas como:

"¿Qué sientes cuando piensas en abrirte a alguien nuevo?"

Análisis del paciente utilizando conceptos humanistas

****Experiencias y expresiones de Katy:****

- ****Tendencia Actualizadora:**** Katy muestra signos de esfuerzo hacia el crecimiento y la realización, evidentes en sus intentos de volver a salir con alguien y en su introspección sobre su soledad y sus barreras.

- ****Condiciones de valor:**** La narrativa de Katy sugiere que ha internalizado condiciones de valor que la hacen sentir insegura para abrirse completamente en las relaciones románticas, posiblemente debido a experiencias pasadas o las expectativas sociales de una fuerte independencia.

- **Incongruencia:** Katy expresa una división entre su autoconcepto y sus experiencias. Reconoce una parte de sí misma que desea la conexión y otra que la teme, lo que indica un estado de incongruencia en el que su yo ideal y sus experiencias reales no están alineados.

- **Comportamiento Defensivo:** La indecisión y el miedo de Katy a abrirse en las relaciones pueden ser vistos como mecanismos de protección para evitar un daño potencial, destacando su lucha con la vulnerabilidad.

****Objetivos terapéuticos desde una perspectiva humanista**

- **Mejorar la autocomprensión:** Facilitar la exploración de Katy de sus propios

sentimientos y experiencias sin juzgarla, ayudándola a comprender y aceptar mejor su complejo paisaje emocional.

- ****Reducir la Incongruencia:**** Apoyar a Katy en la reconciliación de sus sentimientos contradictorios sobre la intimidad y la soledad, ayudándola a avanzar hacia una auto-experiencia más congruente.

- Promover la autorrealización:** Animar y apoyar a Katy en su viaje hacia la autorrealización, donde puede integrar sus necesidades de seguridad y apertura, lo que en última instancia conduce a relaciones más enriquecedoras y satisfactorias.

En resumen, desde un enfoque humanista, el psicoterapeuta podría mejorar la interacción terapéutica centrándose más en la comprensión empática, validando la experiencia vivida por Katy y fomentando la autoexploración de forma no directiva. Esto ayudaría a Katy a navegar por sus sentimientos de soledad y miedo a nuevas relaciones de manera más eficaz, promoviendo un mayor autoconocimiento y crecimiento personal.

- **Fortalezas:** Reconoce las afirmaciones incoherentes con la terapia humanista. Recomienda el uso de respuestas centradas en el cliente para lograr una mejor comprensión y fortalecer la relación terapéutica. Hace uso correcto de los principios teóricos aplicados en la terapia humanista como también realiza un énfasis en la corrección de las incongruencias teóricas encontradas en el diálogo.

- **Debilidades:** Hace el uso de terminologías inexistentes en la terapia humanista, en este caso "condiciones de valor" no pertenece teóricamente a dicha terapia.

- **Coherencia teórica:** En general pudo detectar de manera acertada una mayoría de consideraciones teóricas

manejadas en la terapia humanista.

- **Consideraciones éticas:** Llama 3 no hizo énfasis en la gravedad ética de algunas afirmaciones que hizo el terapeuta.

Claude 3 - Opus - 20240229

Se presenta el análisis traducido al español hecho por Claude 3:

Desde una perspectiva terapéutica humanista, hay varias áreas en las que el psicoterapeuta (Carl Rogers) podría mejorar sus respuestas y alinearse mejor con el enfoque humanista:

1. **Evitar hacer suposiciones o interpretaciones:** Al principio, Rogers asume que Katy se siente tensa y menciona **analizar sus sistemas cognitivos**. En la terapia humanista, la atención debe centrarse en **comprender la experiencia del cliente desde su perspectiva, sin imponer las propias interpretaciones del terapeuta**.

2. **Utilizar una escucha más empática y reflexiva:** Aunque Rogers refleja algunas de las afirmaciones de Katy, podría mejorar utilizando respuestas más empáticas que demuestren una comprensión profunda de sus sentimientos y experiencias. Por ejemplo, en lugar de decir **"Así que es un comportamiento adoptado en lugar de sólo la pérdida de él"**, podría decir: **"Suena como si estuvieras experimentando un nuevo tipo de malestar al empezar a salir de nuevo, que se siente diferente del dolor que sentiste cuando falleció tu marido."**

3. **Evite la jerga y céntrese en el lenguaje del cliente:** Rogers utiliza términos como **"súper yo", "eso" y "tú"**, que pueden no ser significativos para Katy. En la terapia humanista, es importante utilizar las propias palabras y frases del cliente para garantizar una comprensión compartida y evitar imponer el marco del terapeuta.

4. **Respetar la autonomía del cliente:** Cuando Katy menciona su experiencia del “tercer ojo”, Rogers la descarta diciendo que no le interesa. En la terapia humanista, las experiencias y percepciones del cliente deben ser valoradas y exploradas, aunque no encajen con la comprensión del terapeuta.

5. **Mantener una postura no directiva:** A veces, Rogers parece estar guiando la conversación o haciendo sugerencias, como cuando pregunta si la amistad es un primer paso necesario para Katy. En la terapia humanista, el terapeuta debe mantener una postura no directiva, permitiendo que el cliente dirija la exploración de sus experiencias y sentimientos. Análisis del paciente desde una perspectiva humanista:

Katy parece experimentar un conflicto entre su deseo de conexión y su miedo a la vulnerabilidad. Ha desarrollado un “caparazón” o “cueva” protectora para evitar el riesgo de ser abierta y potencialmente herida en las relaciones. Este patrón defensivo probablemente se originó durante su difícil matrimonio y ha persistido incluso después de la muerte de su marido.

El autoconcepto de Katy parece estar dividido: una parte de ella anhela la apertura y la conexión, mientras que otra teme el dolor del rechazo y quiere mantener la seguridad. Este conflicto interno le causa angustia y le impide involucrarse plenamente en las relaciones. Desde una perspectiva humanista, el crecimiento y la autorrealización de Katy se ven obstaculizados por sus patrones defensivos y su miedo a la vulnerabilidad. Para avanzar, **tendría que trabajar en la integración de estas diferentes partes de sí misma y desarrollar la autoaceptación y la confianza en sí misma. Este proceso implicaría explorar sus sentimientos y experiencias en un entorno terapéutico seguro y sin prejuicios, en el que pudiera arriesgarse gradualmente a revelar su**

auténtico yo.

El papel del terapeuta sería proporcionar comprensión empática, consideración positiva incondicional y una presencia genuina y congruente para apoyar a Katy en este proceso de autoexploración y crecimiento. Al ayudar a Katy a aclarar sus propios sentimientos y valores, y a desarrollar un sentido más integrado y auténtico de sí misma, el terapeuta puede facilitar su movimiento hacia una mayor apertura, conexión y autorrealización.

- **Fortalezas:** Reconoce las afirmaciones inconsistentes con la terapia humanista, recomienda mantener una postura no directiva en el cliente, hace en su mayoría uso correcto de términos de la terapia humanista.
- **Debilidades:** En lugar de usar el término “autoconcepto”, es mejor usar “yo real”, propio del enfoque humanista.
- **Coherencia teórica:** En general, Claude realizó un análisis acertado de la terapia humanista. Hizo recomendaciones acordes al caso dado, y nada de lo que propuso se alejó teóricamente del enfoque.
- **Consideraciones éticas:** Claude no hizo énfasis en la gravedad ética de algunas afirmaciones que hizo el terapeuta.

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio revelan un panorama complejo sobre las habilidades psicológicas de las IA's más utilizadas.

Gemini 1.5 Pro demostró un rendimiento superior sin diferenciarse significativamente del resto en la fase cuantitativa, donde todas mostraron errores y falencias respecto al análisis crítico y la fundamentación científica de las respuestas que daban, así como

una expresión verbal casi inexistente de seguimiento del problema. De esto se infiere que la población general usando las IA's más comerciales puede tener respuestas aceptables que sirven sólo como consejos y no como sustituto de atención. También es importante aclarar que a pesar de los esfuerzos constantes de las empresas para evitar sesgos en sus LLM's, siguen existiendo, en nuestro caso el asumir que las mujeres sufren de violencia. Esto se puede explicar por los textos presentes en su entrenamiento, sin embargo, es muy importante que revisen todos estos sesgos y los corrijan, pues en una intervención real esto es prácticamente imperdonable.

El análisis terapéutico de la fase cualitativa no tuvo un claro ganador, a grandes rasgos se puede decir que GPT 4 Turbo tiene más experiencia en la TCC pues su análisis fue el más detallado y rico en detalles, pero cuando se observa la evaluación conductual, todas excepto Claude, cometen muchos errores. Así como en el enfoque humanista GPT 4 y Llama mostraron correcciones mas detalladas.

Este estudio presenta ciertas limitaciones a considerar. La rápida evolución de las IA, con actualizaciones frecuentes que mejoran su rendimiento, plantea un desafío para la validez temporal de los resultados. Durante la redacción de este artículo, Google y OpenAI lanzaron mejoras significativas en sus modelos (Gemini Advanced y GPT-4), lo que resalta la necesidad de evaluaciones continuas para mantenerse al día con los avances tecnológicos.

Además, la capacidad limitada de tokens en algunas IA, como Llama 3-70b-8192, que sólo permite 8192 tokens pudo haber afectado su rendimiento, especialmente en el diálogo conductual más extenso. Aunque no contamos con un tokenizador para confirmar esta hipótesis, es plausible que la extensión del diálogo y el prompt hayan superado el límite de tokens de

Llama 3, lo que podría explicar en parte las diferencias de rendimiento observadas en comparación con Claude, que tiene una capacidad de más de 120.000 tokens, cantidad que supera con creces a todas las IA's evaluadas en la fase cualitativa.

CONCLUSIONES

En conclusión, las IA's comerciales muestran un potencial prometedor en el ámbito de la psicología, pero aún presentan limitaciones significativas. Es fundamental que los desarrolladores de IA se enfoquen en mejorar la calidad de las respuestas, abordar los sesgos y garantizar que las IA sean capaces de aplicar diferentes enfoques terapéuticos de manera coherente y ética.

Particularmente nosotros apoyamos a aquellos enfoques que tienen mayor evidencia científica. En ese sentido preferimos manejar el enfoque cognitivo-conductual y el conductual.

La evaluación continua y rigurosa de las habilidades psicológicas de las IA es esencial para asegurar que estas herramientas se utilicen de manera responsable y efectiva en el apoyo a la salud mental. A medida que las IA continúan evolucionando, es crucial que la investigación en este campo se mantenga al ritmo de los avances tecnológicos para garantizar que las IA se conviertan en aliados valiosos en el campo de la psicología.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Búbeck, S., Chandrasekaran, V., Ronen, E., Gehrke, J., Erick, H., Kamar, E., . . . Zhang, L. (2023). Sparks of artificial general intelligence: Early experiments with gpt-4. arXiv, preprint arXiv:2303.12712.
- Google. (10 de mayo de 2024). Gemini Advanced. Obtenido de Gemini: <https://gemini.google.com/advanced>

- He, T., Fu, G., Yu, Y., Wang, F., Li, J., Zhao, Q., . . . Xiang Yang, B. (2023). Towards a Psychological Generalist AI: A Survey of Current Applications of Large Language Models and Future Prospects. arXiv, preprint arXiv:2312.04578.
- Hill-Gardner, J. (20 de julio de 2023). How the Quality of the Prompt Impacts Results with AI tools: Diamond Media Solutions. Obtenido de Diamond Media Solutions: <https://diamondmediasolutions.com/all-articles/quality-prompts-impacts-ai-tools-2023/>
- Inaba, M., Ukiyo, M., & Takamizo, K. (2024). Can Large Language Models be Used to Provide Psychological Counselling? An Analysis of GPT-4-Generated Responses Using Role-play Dialogues. arXiv, preprint arXiv:2402.12738.
- Llamas, T., Escobar, A., Santacoloma, A., Granados-García, A., Moreno, S., & Silva, L. M. (2019). Caracterización psicosocial y de motivos de consulta de la población asistente a 28 centros de atención psicológica universitarios en Colombia. *Universitas Psychologica*, 18 (4), 1-23.
- Maroto-Vargas, A., Molina-Fallas, L., & Prado-Calderón, J. (2017). Características sociodemográficas y motivos de consulta de personas atendidas en el Centro de Atención Psicológica de la Universidad de Costa Rica (2004-2013). *Revista Costarricense de Psicología*, 36 (1), 23-44.
- Meta. (10 de mayo de 2024). Presentamos Meta Llama 3: modelo de lenguaje a gran escala más potente hasta la fecha. Obtenido de Meta: <https://about.fb.com/ltam/news/2024/04/presentamos-meta-llama-3-el-modelo-de-lenguaje-de-gran-tamano-mas-potente-hasta-la-fecha/>
- Muñoz-Martínez, A., & Novoa-Gómez, M. (2012). Motivos de consulta e hipótesis clínicas explicativas. *Terapia Psicológica*, 30(1), 25-36.
- Quesada, S. (2004). Estudio sobre los motivos de consulta psicológica en una población universitaria. *Universitas Psychologica*, 3 (1), 7-16.
- Telefónica. (2023). Prompt engineering: la profesión con mayor demanda en el futuro. Obtenido de Telefónica: <https://www.telefonica.com/es/sala-comunicacion/blog/prompt-engineering-profesion-mayor-demanda-futuro/>
- <https://chat.lmsys.org>. (s.f.). Obtenido de <https://chat.lmsys.org>
- <https://gemini.google.com>. (s.f.). Obtenido de <https://gemini.google.com>
- <https://groq.com>. (s.f.). Obtenido de <https://groq.com>

ENSAYOS ARGUMENTATIVOS



ESTILOS DE APRENDIZAJE Y SU IMPACTO EN LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

STYLES AND THEIR IMPACT ON SECOND LANGUAGE ACQUISITION

Paola Verónica Arraya Justiniano¹⁵
veca.aj22@gmail.com
ORCID: 0009-0003-5026-9235
Sucre -- Bolivia

Recibido: 03 de junio de 2025 / Aceptado: 09 de octubre de 2025

El presente ensayo analiza la importancia de reconocer y aplicar los estilos de aprendizaje en la enseñanza en general y particularmente en la de un idioma extranjero, destacando cómo esta perspectiva puede mejorar significativamente los procesos de aprendizaje elevando los niveles de motivación, participación, comprensión y retención. De esta manera, partiendo del modelo propuesto por Carl Jung y pasando por el desarrollado por Bandler y Grinder en los años 70, se exploran también otros aportes teóricos que evidencian los beneficios pedagógicos de adaptar las estrategias de enseñanza a las características individuales de los estudiantes. Esta visión no solo permite una enseñanza más inclusiva y efectiva, sino que también promueve el desarrollo integral del estudiante al fortalecer su autonomía, su confianza y su capacidad para involucrarse activamente en su propio proceso de aprendizaje.

Aunque el concepto de Estilos de Aprendizaje se popularizó ampliamente en los años 90 gracias al modelo VARK (Visual, Auditory, Reading/Writing, Kinesthetic) desarrollado por Neil Fleming y Colleen Mills, la idea de que las personas tienen distintas maneras de percibir y procesar el mundo no era nueva. Ya desde

Carl Gustav Jung, a principios del siglo XX, se perfilaron las primeras nociones sobre las diferencias individuales en la percepción y el procesamiento de la información. En este sentido, Jung (2021), en su obra sobre los Tipos psicológicos, propuso que “las personas tienden a desarrollar funciones cognitivas dominantes que determinan su manera de interactuar con el entorno, percibir la realidad y tomar decisiones” (p. 31). Estas funciones se manifiestan de manera distinta en cada individuo, configurando patrones de personalidad que influyen profundamente en su comportamiento, relaciones interpersonales y estilo de aprendizaje.

Posteriormente, en los años 70, Richard Bandler y John Grinder desarrollaron lo que se conoce como Programación Neurolingüística (PNL), un enfoque interdisciplinario que, si bien ha sido objeto de algunas críticas en el ámbito académico por su falta de respaldo empírico riguroso, aportó una visión más detallada sobre cómo las personas perciben, se comunican y aprenden. Uno de sus postulados clave es que “cada individuo utiliza un sistema representacional preferido —visual, auditivo o kinestésico— para codificar sus experiencias y procesar la información del entorno” (Bandler y Grinder, 1975, p.

¹⁵ Profesional libre.

22). Este principio coincide con las bases del modelo propuesto por Fleming y Mills, y se relaciona con otras propuestas relevantes en el campo de la educación y la psicología entre las que destaca la Teoría de las Inteligencias Múltiples desarrollada por Howard Gardner en 1983. Gardner (2022) propuso que “la inteligencia no es una capacidad única y general, sino un conjunto de inteligencias diversas (lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista), cada una con su modo particular de aprender y expresarse”. En este sentido, este autor defiende la necesidad de diversificar las estrategias educativas para atender estas múltiples formas de aprender.

Por otro lado, según este mismo autor, las causas por las que las personas tienden a desarrollar un estilo de aprendizaje dominante responden a una variedad de factores entre ellos, la genética, ya que esta “influye en el desarrollo diferencial de las distintas habilidades” (Gardner, 2022, p. 122), lo cual explicaría por qué cada individuo muestra fortalezas particulares en ciertas áreas del conocimiento.

Por su parte, David Kolb, con su Modelo de Aprendizaje Experiencial, sostiene que “el estilo de aprendizaje se configura a partir de las experiencias de vida, y que las personas desarrollan preferencias por ciertos estilos de aprendizaje basados en cómo prefieren involucrarse y procesar la información influenciadas por dichas experiencias” (Kolb, 1984, como se citó en Purdy, 2024). Este enfoque, se ve también reforzado por la Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1947/1999), quien sugiere que el aprendizaje responde a un proceso de asimilación y acomodación, donde las experiencias de vida juegan un rol muy importante a la hora de aprender e incorporar información nueva.

En cuanto a los factores afectivos y motivacionales, autores como Carl Rogers (1951/1987) y Abraham Maslow (1943)

sugieren que un estudiante con alta motivación intrínseca o con experiencias emocionales positivas en su proceso educativo tenderá a desarrollar un estilo de aprendizaje propio, influido por estas sensaciones.

Finalmente, los factores culturales y sociales también juegan un papel clave. En ese sentido, la teoría sociocultural de Lev Vygotsky propone que “el entorno social y los valores culturales moldean la forma en que las personas aprenden a partir de un proceso de interacción y relación con otros en el marco de un contexto específico” (Vygotsky, 1979, como citado en Carrera y Mazzarella, 2001, p. 41). Este enfoque destaca la importancia del aprendizaje colaborativo y la mediación social, donde el lenguaje y la comunicación actúan como herramientas fundamentales para el desarrollo cognitivo.

Como se puede apreciar, existen múltiples causas y factores que influyen en el desarrollo de uno o más estilos de aprendizaje dominantes en una persona, sin embargo, más allá de reconocer su existencia y sus causas, es también muy importante saber identificar dichos estilos y, a la vez, saber aplicar y ajustar el enfoque pedagógico y las estrategias de enseñanza en el aula adecuándolos a las necesidades de cada estudiante. Esto permitirá “favorecer un aprendizaje más efectivo, personalizado y significativo, potenciando así el rendimiento y la motivación de cada estudiante” (Navarro, 2008, p. 156).

En la actualidad, el enfoque basado en los diversos estilos de aprendizaje es ampliamente reconocido y aplicado no solo en la enseñanza de lenguas, sino también en otras asignaturas y áreas del conocimiento. Este enfoque parte del reconocimiento de que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera y que, para lograr una enseñanza más eficaz, “es fundamental adaptar los métodos y estrategias a las particularidades de cada individuo según tres formas o estilos de aprendizaje:

el visual, el auditivo y el kinestésico” (Jaramillo, 2021, p. 33).

En este sentido y de acuerdo con este autor, los aprendices visuales se caracterizan por procesar y comprender mejor la información cuando se presenta de manera gráfica o simbólica. Estos estudiantes tienden a tener buena memoria fotográfica y retienen con mayor facilidad lo que han leído o visto. En el ámbito de la lectura, disfrutan de textos acompañados de imágenes, cuadros o diagramas, y suelen beneficiarse al visualizar mentalmente lo que leen. Entre las técnicas de estudio que les resultan más efectivas se encuentran el subrayado con colores, el uso de esquemas, mapas conceptuales y resúmenes visuales que les permitan organizar y estructurar la información de forma clara. También recurren con frecuencia a la elaboración de líneas del tiempo, cuadros sinópticos o fichas de estudio con ilustraciones o íconos. Les cuesta concentrarse solo con explicaciones orales prolongadas, ya que su estilo favorece lo visual por encima de lo auditivo, y en el aula, suelen tomar apuntes detallados, hacer dibujos al margen o reescribir información para visualizarla mejor.

Los aprendices auditivos, por su parte, se distinguen por captar y procesar la información principalmente a través del oído. Tienen una gran sensibilidad a los sonidos, las entonaciones y los ritmos, lo que les permite recordar con facilidad lo que escuchan. Aprenden mejor cuando reciben explicaciones orales, participan en discusiones o escuchan grabaciones, o canciones relacionadas con el contenido. Durante la lectura, a menudo prefieren leer en voz alta o escuchar a otros leer, ya que les ayuda a reforzar la comprensión a través del canal auditivo. Entre sus técnicas de estudio más efectivas se encuentran grabar sus propios resúmenes para luego escucharlos, participar en grupos de estudio donde puedan intercambiar ideas verbalmente, y repetir en voz alta conceptos clave para fijarlos en la

memoria. Destacan en actividades como la narración, el debate, la exposición oral y la memorización auditiva de datos o secuencias. En el aula, suelen mostrarse atentos a las instrucciones orales del docente, aprenden mucho a partir de las explicaciones habladas y muestran preferencia por conversar sobre lo aprendido antes que tomar apuntes extensos.

Finalmente, los aprendices kinestésicos adquieren y retienen mejor la información a través del movimiento y la experiencia física. Necesitan involucrarse activamente en actividades prácticas, como dramatizaciones, juegos de rol, manipulaciones de objetos o actividades que impliquen gestos y desplazamientos, para comprender y memorizar conceptos. Prefieren aprender haciendo, por lo que se benefician de ejercicios que integren el cuerpo, como construir modelos, realizar experimentos o usar herramientas táctiles. En el estudio, suelen recordar mejor cuando asocian el contenido con una acción específica o cuando trabajan en proyectos que requieren movimiento y coordinación. Además, tienden a tener dificultades para mantener la atención en tareas exclusivamente sedentarias o basadas en la escucha pasiva. En el aula, se les observa más participativos cuando pueden interactuar físicamente con el material didáctico o con sus compañeros, y suelen expresarse mejor a través de la acción que con palabras. Su estilo de aprendizaje enfatiza la conexión entre el cuerpo y la mente, lo que facilita la internalización del conocimiento mediante la experiencia directa.

Algunos expertos consideran la existencia de un cuarto estilo de aprendizaje dentro este enfoque: el verbal, “caracterizado por su facilidad para aprender a través de la lectura, la escritura y el uso del lenguaje” (Martínez y Renes, 2015, p. 66). Sin embargo, el estilo verbal puede entenderse más como una manifestación integrada de los otros estilos de aprendizaje, en lugar de un

estilo independiente. Esto se debe a que tanto la lectura como la escritura implican procesos en los que, al leer, por ejemplo, se activan imágenes mentales (estilo visual), y/o se estimula la comprensión auditiva (estilo auditivo) cuando se lo hace en voz alta; mientras que, al escribir, se involucra no solo la codificación visual de las palabras, sino también la experiencia física del acto de escribir (kinestésico). Así, el estilo verbal se apoya en y atraviesa los demás estilos, funcionando como un canal complementario más que como una categoría aislada.

Ahora bien, es importante reconocer que “muchos estudiantes no se limitan a un solo estilo de aprendizaje dominante, sino que pueden presentar una combinación de estilos que se activan según la materia, el contenido o incluso el contexto en el que se encuentren” (Pérez, 2016, p. 102). Por ejemplo, un estudiante puede ser principalmente visual al aprender vocabulario en una lengua extranjera, pero mostrar un estilo más kinestésico durante las clases de educación física o arte. Además, “el estilo de aprendizaje dominante puede variar a lo largo del tiempo debido a factores como la maduración cognitiva, las experiencias educativas previas y el desarrollo personal” (Kolb, 2015, p. 44). Esto significa que a medida que los estudiantes crecen y adquieren nuevas habilidades, su forma preferida de aprender puede adaptarse y evolucionar para aprovechar mejor sus fortalezas o compensar debilidades. Esta flexibilidad en los estilos de aprendizaje destaca la necesidad de que los docentes implementen estrategias variadas en el aula, las cuales respondan a las diversas formas en que los estudiantes procesan la información, promoviendo así un aprendizaje más efectivo y personalizado. Entre los beneficios que proporciona este enfoque basado en los estilos de aprendizaje para la enseñanza de una lengua extranjera está que “permite una mayor motivación y participación del estudiante” (García et al., 2013, p. 182), ya que este al sentirse comprendido y

valorado en su forma natural de aprender, se involucra activamente en el proceso y desarrolla la confianza necesaria para no desistir. En ese sentido, es importante recordar que la motivación entendida como el impulso interno o externo que dirige, mantiene y orienta la conducta hacia un objetivo determinado es “el motor que impulsa al individuo a actuar, y su calidad influye directamente en el aprendizaje y el rendimiento” (Deci y Ryan, 1985, p. 86). En cuanto a la participación, este enfoque permite que el estudiante no se limite a recibir información de manera pasiva, sino que de acuerdo con Díaz (2012), este “participa, reflexiona, pregunta, aplica y construye el conocimiento desde su experiencia y contexto (...) se involucra de manera constante, asume responsabilidades y persevera frente a las dificultades del proceso de aprendizaje” (p. 51).

Otra de las ventajas del enfoque basado en los estilos de aprendizaje es la mejora en la comprensión y retención de vocabulario nuevo y estructuras gramaticales, ya que “al recibir la información a través del canal sensorial que más domina, el estudiante logra establecer conexiones más significativas y duraderas” (Sousa, 2016, p. 134). Por ejemplo, es más probable que un estudiante kinestésico recuerde con mayor facilidad el significado de verbos como run, jump o dance si los practica a través de una dinámica en la que debe representar físicamente cada acción mientras dice la palabra en voz alta, o mediante un juego de roles en el que actúa como instructor de una clase de ejercicios y da las órdenes en la lengua extranjera. En el caso de un estudiante visual, aprenderá y recordará mejor cierto vocabulario si se le presentan imágenes coloridas y llamativas relacionadas con un campo semántico específico como, por ejemplo, las frutas, acompañadas de tarjetas con la palabra escrita (una imagen de una manzana junto a la palabra apple). Por su parte, los estudiantes auditivos se beneficiarán al escuchar y repetir canciones simples o rimas que incluyan

estructuras gramaticales y vocabulario clave.

El desarrollo de estrategias de aprendizaje personalizadas también ayuda a fortalecer la autonomía de los estudiantes, permitiéndoles identificar los métodos que mejor se ajustan a su estilo y ritmo de aprendizaje, mientras “se promueve ambientes de aprendizaje más inclusivos y equitativos, donde se respetan y atienden sus diferencias individuales contribuyendo a reducir el estrés y la frustración que experimentan en el proceso de aprendizaje” (García et al., 2013, p. 224). De esta manera, los estudiantes se sienten comprendidos, valorados y motivados para participar activamente, asumir retos y perseverar en su aprendizaje, incrementando así sus posibilidades de éxito académico y personal.

En el caso particular de la materia de inglés como lengua extranjera, es esencial implementar estrategias que consideren los distintos estilos de aprendizaje para lograr una enseñanza más efectiva. Por ejemplo, para los estudiantes visuales, se pueden utilizar infografías coloridas, organizadores gráficos, flashcards con vocabulario, presentaciones audiovisuales con imágenes llamativas, o videos subtítulos que refuercen tanto la comprensión auditiva como la visual. Para los auditivos, son muy útiles las canciones en inglés, grabaciones de conversaciones reales, dictados, lecturas en voz alta, y la práctica de diálogos en pareja que refuercen la entonación y la pronunciación. En cambio, los kinestésicos se beneficiarán de actividades que impliquen movimiento o manipulación, como juegos de roles, manualidades, dinámicas interactivas, el uso de tarjetas con palabras que deban clasificar, o incluso recorridos por el aula para resolver pistas en inglés (scavenger hunts).

Ahora bien, para poder aplicar todas estas estrategias tomando en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, es

importante recalcar que fuera de los métodos y herramientas tradicionales, actualmente existen numerosos recursos tecnológicos que facilitan el aprendizaje de idiomas y que como maestros deberíamos conocer y saber utilizar. Por ejemplo, existen plataformas virtuales como YouTube que ofrece videos educativos muy completos con vocabulario y/o explicaciones gramaticales muy claras y concisas, podcasts en los que se abordan diversas temáticas para todas las edades; y cuentos y películas subtítulos que fortalecen la comprensión auditiva y visual. Por otro lado, tenemos aplicaciones como Sounter, la cual permite aprender con canciones mediante letras interactivas tipo karaoke con las que podemos mejorar la pronunciación y ampliar el vocabulario. También hay diccionarios en línea y sin conexión a internet, y Google cuenta con una función gratuita que permite escuchar la pronunciación de casi cualquier palabra en distintos idiomas. En esa misma línea, existen aplicaciones con versiones gratuitas muy completas como Duolingo Schools, las cuales permiten a los docentes hacer seguimiento al progreso de sus estudiantes con actividades lúdicas. Liveworksheets ofrece hojas de trabajo interactivas para practicar diversos contenidos lingüísticos, y plataformas como Quizlet, Kahoot! o Wordwall que ayudan a reforzar el aprendizaje mediante juegos, tarjetas didácticas y concursos. En fin, existe una amplia variedad de herramientas y recursos tecnológicos que facilitan la aplicación de estrategias didácticas innovadoras en el aprendizaje de idiomas, sin embargo, lo más importante es “saber reconocer que estas estrategias no solo hacen la clase más dinámica y atractiva, sino que también permiten a cada estudiante interactuar con el idioma desde su estilo de aprendizaje preferido” (Harmer, 2015, p. 77). Esto fortalecerá su motivación, mejorará la comprensión y favorecerá una mayor retención del conocimiento, haciendo del proceso educativo una experiencia más efectiva y significativa.

Para terminar, es importante recalcar que, para poder aplicar este enfoque de manera adecuada, es fundamental que los maestros se capaciten no solo en el uso de diversas herramientas didácticas actuales y tradicionales, sino también en metodologías inclusivas y activas; y tengan una formación pedagógica sólida que les permita comprender las teorías del aprendizaje y su aplicación práctica tomando en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje. La empatía es también un pilar clave, ya que “ponerse en el lugar de los estudiantes permite al docente identificar sus fortalezas, limitaciones y formas particulares de aprender” (Harmer, 2015, p. 156). A esto se suma una planificación meditada y cuidadosa, que considere la diversidad del aula y proponga actividades variadas que respondan a distintos estilos sensoriales. Por último, fomentar un ambiente flexible, motivador y respetuoso, es también esencial, ya que esto contribuirá significativamente al desarrollo integral y al éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera.

En conclusión, aplicar y comprender el enfoque de los estilos de aprendizaje en el aula implica reconocer que cada estudiante aprende de manera distinta, lo que debe impulsar al docente a adaptar creativamente sus estrategias, recursos y actividades para lograr una mayor participación, comprensión y retención del idioma. En este sentido, es esencial que el maestro cuente con una buena formación pedagógica, realice una planificación adecuada, sea empático y sepa promover un ambiente inclusivo y motivador que favorezca el desarrollo de habilidades lingüísticas más sólidas y duraderas en los estudiantes recordando siempre que, aunque existan diversos estilos de aprendizaje, todos somos capaces de aprender un idioma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandler R. y Grinder, J. (1975). *La estructura de la magia I: Un libro sobre el lenguaje y la terapia* (1.ª ed.). Cuatro Vientos Editorial.
- Carrera, B., y Mazarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Deci L. y Ryan M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Díaz, F. (2012). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- García, M. del P., Gutierrez-Mangado, M. J., & Martínez Adrián, M. (2013). *Contemporary approaches to second language acquisition*. John Benjamins Publishing Company.
- Gardner, H. (2022). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. México: Planeta Publishing Corporation. (Obra original publicada en 1993)
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed.). Pearson Education.
- Jaramillo, E. (2021). *Estilos de aprendizaje: Basados en la Programación Neurolingüística (PNL) para el proceso de enseñanza de la literatura*. Editorial Académica Española.
- Jung, C. (2021). *Los tipos psicológicos* (M. Maier, Trad.). Editorial Trotta. (Obra original publicada en 1921)
- Kolb, D. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
- Martínez, P., y Renes, P. (2015). *Estilos de enseñanza y aprendizaje*. Editorial

Mensajero.

Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>

Navarro, M. (2008). Como diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje. España: Procompal.

Pérez, M. (2016). PNL para maestros y profesores. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Piaget, J. (1999). La psicología de la inteligencia. Crítica. (Obra original publicada en 1947)

Purdy, E. R. (2024). Kolb's experiential learning model. EBSCO. <https://www.ebsco.com/research-starters/education/kolbs-experiential-learning-model>

Rogers, C. R. (1987). Terapia centrada en el cliente: Su práctica actual, implicaciones y teoría (R. D. Alarcón, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1951)

Sousa, D. (2016). Cómo aprende el cerebro: Una respuesta científica al cómo, cuándo y por qué del aprendizaje (5.ª ed.). Narcea Ediciones.

MOTIVACIÓN INTRÍNSECA COMO MOTOR DEL APRENDIZAJE EN LA ERA DIGITAL.

INTRINSIC MOTIVATION AS A DRIVER OF LEARNING IN THE DIGITAL AGE

Rodolfo Bruno Rocha Yucra¹⁶
rodolfolechay@gmail.com
ORCID: 0000-0001-8212-6245
Sucre - Bolivia

Recibido: 29 de mayo de 2025 / Aceptado: 24 de septiembre de 2025

1. INTRODUCCIÓN

La motivación, un constructo fundamental en la psicología humana, ha sido objeto de estudio y reflexión desde tiempos ancestrales hasta la actualidad. La comprensión de los factores que impulsan a las personas a actuar, buscar metas y mantener conductas específicas ha capturado la atención de investigadores, filósofos y psicólogos a lo largo de la historia. La motivación refleja el proceso por el cual un individuo establece objetivos, utiliza los recursos adecuados y mantiene una conducta determinada para alcanzar una meta.

Desde una perspectiva lingüística, la Real Academia de la Lengua Española (2022) define la motivación como "Conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona". Esto establece que las acciones de una persona están influenciadas por factores que pueden ser tanto internos como externos. Consecuentemente, este planteamiento abre la puerta a la reflexión sobre cuáles son estos factores y su relevancia en la motivación humana. A lo largo de la historia, las teorías de la motivación han evolucionado, pasando de un enfoque conductual centrado

en recompensas y castigos externos, a teorías cognitivas que consideran la importancia de las experiencias conscientes, el interés por el rendimiento y los logros personales. También se han explorado diversas perspectivas teóricas sobre la motivación, como la conductista, la humanista y la cognitiva, cada una enfocándose en diferentes aspectos de la motivación humana.

Actualmente, la motivación intrínseca ha ganado un lugar destacado en las investigaciones y reflexiones sobre la motivación. Se refiere específicamente al impulso que surge desde dentro de la persona, sin depender de recompensas externas, y se manifiesta cuando alguien realiza una actividad por el placer, la satisfacción y el interés intrínseco que esta le proporciona. Por tanto, la motivación intrínseca se relaciona con el deseo de aprender, explorar y autorrealizarse, y se considera más duradera y genuina en comparación con la motivación extrínseca, que depende de recompensas externas. Indudablemente, la pandemia del Covid-19 ha transformado las dinámicas educativas hacia un entorno virtual en su momento, así también, la revolución de la inteligencia artificial en la actualidad es un factor innegable en la educación

¹⁶ Docente de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.

por medio de diferentes plataformas y aplicaciones. Sin embargo, se puede observar que en muchos estudiantes se va generando una desmotivación evidente, porque se han observado múltiples indicadores negativos, como la falta de originalidad en las tareas, que son generadas por IA, así también la poca comprensión de estas, porque muchos estudiantes se limitan a copiar y pegar, poca participación en clases, disociación y desconexión emocional durante las clases. Estos comportamientos reflejan una desmotivación intrínseca y pueden atribuirse a diversos factores, como problemas familiares, falta de orientación vocacional o métodos de enseñanza tradicionales, el uso excesivo de celulares y aplicaciones o plataformas de inteligencias artificiales que son características de esta era digital. Estas actitudes pueden derivar en consecuencias graves, como el conformismo, bajo rendimiento académico, porque, aunque presenten las tareas encomendadas, no leen, ni estudian los trabajos que presentan, no existiendo comprensión de los mismos. Si bien cumplen las actividades, en los exámenes sacan bajas notas y esto puede incluso dar lugar a deserción, impactando negativamente en el ámbito educativo como personal de los estudiantes, lo cual puede también afectar y desmotivar a los docentes.

2. DESARROLLO

En el presente trabajo se analizaron aspectos vinculados a los antecedentes históricos de la motivación, definiciones de motivación, perspectivas teóricas sobre la motivación, clasificación teórica actual de la motivación, tipos de motivación, fundamentos teóricos de la motivación intrínseca, definiciones de la motivación intrínseca, dimensiones de la motivación intrínseca, características, factores que influyen en la motivación intrínseca y causas de desmotivación intrínseca. Esta apropiación del conocimiento humano, científico y tecnológico tiende a considerar y actualizar el paradigma de la

labor docente, promoviendo la reflexión en el contexto actual donde la motivación intrínseca juega un papel muy importante dentro del proceso aprendizaje.

Antecedentes históricos de la motivación

Inicialmente es importante primero conocer e indagar la procedencia del término “motivación”, es por ello que, Trenchera (2005) explica que:

Etimológicamente, el término motivación desde el punto de vista de la etimología, la palabra «motivación» proviene de latín motivus o motus, que significa «causa del movimiento» y remite a la idea de «movimiento», relacionándose con aquello que moviliza a la persona para ejecutar una actividad (p. 31).

De esta manera, se puede mencionar que la palabra motivación refleja el proceso por el cual el sujeto se plantea un objetivo, utiliza los recursos adecuados y mantiene una determinada conducta, con el propósito de lograr una meta.

En cuanto a investigaciones, surgimiento y evolución histórica de la interpretación sobre la motivación, data de épocas pasadas, una de ellas es la explicación brindada por, Herrera, Ramirez, Roa, & Herrera (2004) que se puede resumir de la siguiente manera:

- Entre la década de 1920 hasta mediados de la década de 1960, el tema de la motivación estuvo asociado con la investigación experimental, sobre aspectos como la conducta motora, el instinto y el impulso. En ese periodo, se buscaba determinar qué es lo que conduce a un organismo a restaurar su estado de equilibrio u homeostasis, con base en factores externos determinantes de la motivación, como los refuerzos.
- Después de la década de 1960,

aparecieron las teorías cognitivas de la motivación, centradas en la experiencia consciente, el interés por la motivación de rendimiento y su importancia, junto con los logros en la vida personal. Por ejemplo, la teoría de Atkinson (citado por Herrera et al., 2004) señala que la motivación de rendimiento se determina por el valor otorgado a la meta y las expectativas por lograrla, teniendo en cuenta las características de las personas con alta o baja necesidad de rendimiento, ansiedad y control interno.

- A partir de la década de 1970 hasta la actualidad, la tendencia está marcada por las teorías cognitivas, en las que se destaca la importancia de algunos de sus elementos constitutivos; entre ellos, el autoconcepto, como elemento central de las teorías motivacionales. Diferentes estudios se refieren a aspectos tales como el papel de la atribución causal, la percepción de competencia, la percepción de control, las creencias sobre capacidad y autoeficacia, entre otros.

Habiendo considerado elementos etimológicos e históricos de la motivación, se procederá a continuación a conocer diferentes definiciones relativas al objeto de estudio, desde diversas teorías a fin de llegar a tener una mayor comprensión de la motivación.

Definiciones de motivación

La palabra motivación, tiene distintas acepciones y consideraciones dependiendo del ámbito a cuál se haga mención, como ser organizacional, educativo, deportivo, etc., sin embargo, existen elementos comunes, como se verá a continuación:

Pintrich (1994) considera que “la motivación es un constructo psicológico utilizado para explicar el comportamiento

voluntario” (p. 19). En cuanto a ello se puede señalar que en el ámbito de la motivación académica, esta implica un deseo de desempeñarse “bien” en el aula y dicho deseo, se ve reflejado en conductas voluntarias como menciona el autor, que eventualmente llevan a un desempeño contrastable, como por ejemplo la asistencia a clases es un comportamiento voluntario que se combina con otros para reflejar el nivel de motivación académica. Por su parte Dosil (2004), respecto a la motivación, señala:

Es una variable psicológica que mueve al individuo hacia la realización, orientación, mantenimiento y/o abandono de las actividades físicas/deportivas, que suele estar determinada por la asociación cognitiva que el sujeto hace de las diferentes situaciones (si es positiva, mayor motivación; si es negativa, menor motivación; si es neutra, dependerá de la construcción cognitiva que realice por la influencia del entorno y de sus propias convicciones), en función de una serie de factores (individuales, sociales, ambientales y culturales) (p. 129).

Por lo señalado por el autor, se rescata que un mismo estímulo o situación, cada persona no responde o se motiva de la misma manera, lo que lleva a deducir que existen diferentes tipos de motivación que se orientan de manera independiente en la vida de las personas.

Perspectivas teóricas sobre la motivación

De acuerdo con Santrock (2002), plantea tres perspectivas fundamentales referidas a la motivación: la conductista, la humanista y la cognitiva. En resumen, la conductista acentúa el papel de las recompensas en la motivación, la humanista en las capacidades de desarrollo del ser humano y la cognitiva destaca en el poder del pensamiento, autoconcepto, sin embargo, se detalla con más énfasis a continuación:

- **Perspectiva conductual;** Esta perspectiva básicamente el autor señala que las recompensas externas y los castigos son centrales en la determinación de la motivación de las personas, es por ello que se puede señalar que las recompensas son sucesos positivos o negativos que logran motivar el comportamiento del sujeto, recurriendo al empleo de incentivos que agregan interés y motivación a la conducta, dirigiendo la atención hacia comportamientos adecuados o deseados y la distancian de los que se consideren inapropiados.
- **Perspectiva Humanista;** En este apartado, Abarca (2001) indica “la motivación no es algo estático, sino que está en constante transformación, evoluciona y que existe una relación entre su desarrollo y las experiencias que cada persona enfrenta en el diario vivir” (p. 17). Esta perspectiva resalta la capacidad del ser humano para lograr su crecimiento, sus características positivas y la libertad para elegir su destino.
- Dentro de esta perspectiva se ubica la **teoría de las necesidades**, tal y como explica, García (2008) en su tesis, donde menciona que una de las teorías más conocidas sobre la motivación es la de la Jerarquía de las necesidades, es la propuesta por Abraham H. Maslow, quien creó una jerarquía de las necesidades humanas ordenadas, donde unas son prioritarias y solo cuando estas están cubiertas, se puede ascender a otras necesidades de orden superior, así también, una vez satisfechas una serie de necesidades, estas dejan de considerarse como motivadores.
- **Perspectiva Cognitiva;** en cuanto a esta perspectiva, Santrock (2002), respecto a la perspectiva cognitiva señala que: “Los pensamientos,

en el caso concreto de la persona estudiante, guían su motivación” (p. 23). En cuanto a ello se puede señalar que el interés que ha surgido respecto de la teoría cognitiva se centra en ideas tales como la motivación interna de logro de las personas, sus concepciones acerca del éxito o del fracaso, así también, las creencias sobre lo que pueden controlar de forma efectiva en su ambiente, de igual manera la importancia del señalamiento de metas, el planeamiento y el monitoreo del progreso hacia una meta.

Clasificación teórica de la motivación

Según Santrock (2002), se considera como las teorías vigentes relativas a la motivación, las siguientes:

- **Teoría de la Atribución.** Donde Weiner (2010) indica que las explicaciones que los sujetos dan sobre sus acciones y las de los demás determinan sus tendencias a la acción. considera tres dimensiones para la causalidad: internalidad (Interna vs. Externa), estabilidad (estabilidad invariante hacia estabilidad variante) controlabilidad, (percepción de control intencional sobre las causas o ausencia de aquél).
- **Teorías de Metas** En este apartado, Elliott & Dweck (1988) señalan de manera sintética que la forma de aproximarse a una meta, comprende dos categorías: metas de aprendizaje por aproximación que tiene el objetivo de alcanzar el éxito y por evitación, enfocada en evitar el fracaso.
- **Teoría social cognitiva** Esta teoría propuesta por Bandura (1997). En resumen, señala que las expectativas de autoeficacia indica

que comportamientos se inician, el esfuerzo que se invierte y el tiempo que se le dedica, tomándose en cuenta cuatro fuentes de información: logros de ejecución, que contempla experiencias propias del desempeño exitoso real, experiencias vicarias relativa a la observación de otros sujetos realizando las mismas acciones, o de la imaginación de uno mismo efectuando tales actividades, persuasión verbal contempla el apoyo recibido por esa vía y estados fisiológicos siendo la interpretación de signos corporales para examinar las propias capacidades.

- Teoría de la Autorregulación, esta teoría propuesta por, Kuhl (1987) haciendo un análisis y de manera sintética el autor examina el control consciente de la acción, analizando los procesos cognitivos que median entre la intención y la ejecución real de la acción, considerando dos orientaciones de control de conducta; al proceso y resultado, el primero vinculado a emociones positivas y a incentivos internos y el segundo enfocado a la meta en sí misma, haciendo una comparación con estándares de lo que debería alcanzarse de manera concreta, los sujetos experimentan estados de afectividad negativa.
- Teoría de la autodeterminación, propuesta por Deci & Ryan (1985), donde en resumen sostienen que una teoría psicológica es motivacional solamente si explora la energía (generada en las necesidades) y dirección (concerniente a los procesos del organismo que le dan significado a los estímulos internos y externos, orientando la acción hacia la satisfacción de necesidades.

En este sentido, el concepto de motivación presenta una estructura jerárquica con tres niveles de generalización: global,

contextual y situacional, En cada uno se observa una misma secuencia. Los factores sociales influyen en la motivación a través de mediadores constituidos por las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y vinculación. En función de su satisfacción se favorece la existencia de distintos tipos de motivación: intrínseca (MI), extrínseca (ME) y amotivación (A). La primera modalidad implica realizar actividades por el placer derivado de su ejecución, no siendo necesarias recompensas externas o control ambiental para llevarlas a cabo.

La ME concierne a comportamientos efectuados sólo como un medio para arribar a un fin. Por último, la A se refiere a conductas no reguladas por los sujetos, quienes experimentan una sensación de falta de propósitos (Deci & Ryan, El "qué" y el "por qué" de las metas: las necesidades humanas y la autodeterminación del comportamiento, 2000). En función del tipo de motivación dominante es que distintos resultados serán generados.

Así también la investigación de Stover, Bruno, Uriel, & Fernández (2017) consideran que la teoría de la autodeterminación, conlleva aspectos de la motivación como una macro teoría de la motivación humana, con el objetivo de lograr una comprensión de los comportamientos que resulte generalizable a todos los contextos en que puedan desenvolverse los sujetos, haciéndola aplicable a distintas culturas y contextos, siendo aplicable a dominios educativos, deportivos, laborales e inclusive clínicos.

Tipos de motivación

La motivación tiene varias clasificaciones denotadas por diferentes autores, como ser la motivación positiva y negativa, motivación básica y cotidiana, motivación autónoma y controlada, así también autores como Pintrich, Schunk, González, Tourón y Gaviria y otros, coinciden que la motivación comprende dos tipos: la

intrínseca y la extrínseca.

Soriano J. (2001) en su investigación se refiere a estos dos tipos de motivación siendo estas:

- **La motivación intrínseca**, que si hacemos un análisis es aquella que trae consigo, ejecuta, activa el individuo por sí mismo cuando lo desea, para aquello que le apetece. Es, por tanto, una motivación que lleva consigo, no depende del exterior y la pone en marcha cuando lo considera oportuno.

- **La motivación extrínseca**, por otra parte, es externa, es provocada desde fuera del individuo, por otras personas o por el ambiente, es decir, depende del exterior, de que se cumplan una serie de condiciones ambientales o haya alguien dispuesto y capacitado para generar esa motivación.

Fundamentos teóricos de la motivación intrínseca

Definiciones de la motivación intrínseca

Coon, Mitterer, & Martini, (2019) señalan que "La motivación intrínseca ocurre cuando actuamos para obtener recompensas internas sin necesidad de recibir recompensas externas, es cuando actuamos porque disfrutamos una actividad o la vemos como una oportunidad de explorar, aprender y realizarnos" (p. 11).

Señalar que el comportamiento del sujeto o individuo buscan una recompensa interna la cual puede ser sentimientos emociones en el individuo, por el simple hecho de ser satisfactorio sin necesidad de un estímulo o recompensa externa, sin embargo, la definición de Coon, Mitterer, & Martini 2019, aporta la oportunidad de explorar, aprender y realización, entendiendo estos aspectos como parte natural del ser humano quien conlleva una curiosidad innata.

Así también, Anaya & Anaya (2010) citado

por Pekrun (1992) y Condry y Chambers (1978) "La motivación intrínseca se puede definir como aquella que procede del propio sujeto, que está bajo su control y tiene capacidad para auto-reforzarse" (p. 36). En cuanto a lo mencionado se resalta la capacidad que tiene cada ser humano para auto reforzarse, haciendo notar que ante ciertas eventualidades contrarias, depende del propio sujeto salir adelante, pudiendo además regularse, puesto que la motivación intrínseca está bajo su control, disfrutando la ejecución de una actividad o tarea e induciendo una motivación intrínseca positiva.

Así también Bravo citado por Rojas (2020) menciona que:

La motivación intrínseca es la que impulsa a hacer cosas por el simple gusto de hacerlas. La propia ejecución de la tarea es la recompensa. A diferencia de la motivación extrínseca, basada en recibir dinero, recompensas y castigos, o presiones externas, la motivación intrínseca nace en el propio individuo. Aunque todo el sistema laboral se basa en que la motivación es un mecanismo totalmente racional seremos más productivos si obtenemos un mayor beneficio a cambio, recientes estudios indican que esto no es así. La motivación intrínseca solo funciona hasta que conseguimos cubrir un nivel de vida que consideramos aceptable. Cuando las necesidades básicas están cubiertas, un incremento en los ingresos ya no produce un aumento de felicidad en la misma medida. (p.37)

De las definiciones señaladas, es evidente la existencia de elementos comunes, como que la motivación intrínseca procede el propio sujeto, el disfrute está en la ejecución de la tarea, sin embargo, se resalta la definición de Pekrun (1992) y Condry y Chambers (1978) la capacidad de auto - reforzarse, que está bajo control del propio individuo y la participación de las emociones,

Para Pozo, T. y Quishpe, C. (2021) La motivación intrínseca es la energía interna y positiva que incita a los individuos a aprender por el placer y la satisfacción personal que implica hacerlo, buscando alternativas novedosas y desafiantes que estimulen sus capacidades sin esperar ninguna recompensa o retribución del exterior. (p. 11)

Jiménez (2007) afirma que:

Estar motivado intrínsecamente es asumir un problema como reto personal. Es enfrentarlo sólo por el hecho de hallar su solución, sin que haya esperanza o anhelo de recompensa externa por hacerlo. Al respecto se puede señalar que los estudiantes, en muchos casos no buscan un progreso real, y en otros casos dependen mucho de una recompensa externa, esto va en contraste con la motivación intrínseca que debe tener cada estudiante (p. 127).

Las referencias de los autores citados anteriormente, pueden evidenciar mediante ideas fundamentales que sin duda alguna la motivación intrínseca y su adecuado desarrollo, tienen preponderancia y trascendencia en el ser humano, donde también denotan que la motivación externa es condicionada y que la conducta producida desaparece cuando ya no está presente el estímulo o recompensa.

Después analizar las diferentes definiciones expuestas por los diferentes autores respecto a las necesidades del presente trabajo, se plantea una definición propia, elaborada en base a los autores: Coon, Mitterer, & Martini, (2019), Anaya & Anaya (2010), Condry y Chambers (1978), Pekrun (1992) y Ajello (2003), quienes contribuyen con argumentos específicos referidos a la motivación intrínseca, se realizó una síntesis, plasmada en la siguiente definición:

Rocha (2025) La motivación intrínseca, es el impulso que procede del ser humano, bajo control de este y que tiene la capacidad para auto-motivarse, permitiéndole aprender, explorar y alcanzar la autorrealización, buscando una satisfacción y/o disfrute interno, sin necesidad o búsqueda de recompensa o reconocimiento externo, por ello resulta más real y perturbable en la conducta.

Dimensiones de la motivación intrínseca

Las dimensiones de la motivación intrínseca propuestas por Vallerand, R. J. & Rousseau, (2001) aúnan esfuerzos para tratar de dar una explicación más exhaustiva de esta compleja variable que es la motivación, que se plantean en:

- **Motivación intrínseca de conocimiento:** practicar una actividad por el placer y la satisfacción que se experimenta cuando se aprende o explora. Otros autores señalan que la curiosidad es innata al ser humano en esa búsqueda de exploración y conocimiento.

- **Motivación intrínseca de ejecución:** practicar una actividad por el placer y satisfacción que se siente al ejecutar correctamente algún ejercicio, algún movimiento o, simplemente, al enfrentarse a una situación nueva, mostrando capacidad de adaptación y asumiendo los problemas como un reto y no un obstáculo.

- **Motivación intrínseca de experimentar sensaciones:** Practicar una actividad con esmero y dedicación, por el placer y satisfacción de experimentar sensaciones diferentes a las habituales, generando en el individuo actitud positiva, fortaleciendo la autoestima.

Al respecto Bekiari (2014), señala:

Estas tres dimensiones que se integran en una especie de Gestalt en la

que todas y cada una de las partes están relacionadas e interactúan entre sí. El resultado es una trama de experiencias, impresiones y sensaciones subjetivas tan variada y compleja, que hacen necesario el abordaje multidimensional como única vía válida para llegar a comprender realmente cuál es el alcance y la importancia de este tipo de motivación. Podemos concluir, por tanto, que motivar a los deportistas, desde esta óptica, implica fomentar sus recursos internos, su sentido de competencia, de autoestima, de autonomía y de autorrealización (p. 236).

Como se puede apreciar el autor enfatiza en la actividad deportiva, sin embargo, también aplicable a diferentes áreas, como ser el ámbito educativo, puesto que este tipo de motivación es personal y no se limita a un ámbito en específico.

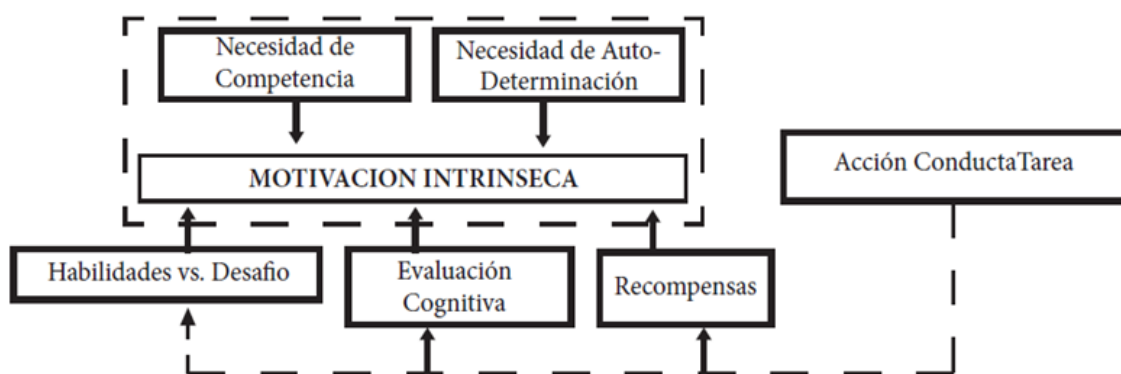
Características de la motivación intrínseca

El Psicólogo y docente en la Universidad Privada del Norte, Orbegoso (2016) señala:

Esta motivación poseerá cierta calidad según se haya configurado la necesidad de competencia en la persona y cuánto margen posea ésta para su autodeterminación. Y atendiendo a situaciones concretas, esta motivación variará de acuerdo a cómo se presente el balance entre el desafío planteado por la tarea y las habilidades que se posean para encararla (experiencia de flujo o reto óptimo). Asimismo, el mayor o menor control externo que se perciba sobre la propia conducta y la información que se obtenga de retorno sobre la misma (evaluación cognitiva), afectan la motivación intrínseca. Finalmente, las recompensas tangibles o simbólicas, anticipadas o inesperadas (costo oculto de la recompensa) influyen también sobre la motivación intrínseca. (p. 88)

Gráfico N° 1

La Motivación Intrínseca: Características y variables que la afectan



Fuente: Educare, Revista Científica de Educación.

De la explicación y la gráfica se destaca las principales características de la motivación intrínseca que son necesidad de competencia, necesidad de autodeterminación, habilidades vs desafío, evaluación cognitiva como variable externa y recompensa, todas estas características están relacionadas entre sí y se reflejan en la conducta al momento de realizar alguna acción o tarea.

Factores que influyen en la motivación intrínseca

Según Cervelló (1996), realizando un análisis de las distintas teorías dentro del campo de la psicología, establece que la motivación está influenciada por un conjunto de aspectos, interrelacionados entre sí, y subyacentes al resultado final que es la conducta

Por su parte, Weinberg & Gould (1996) al respecto consideran:

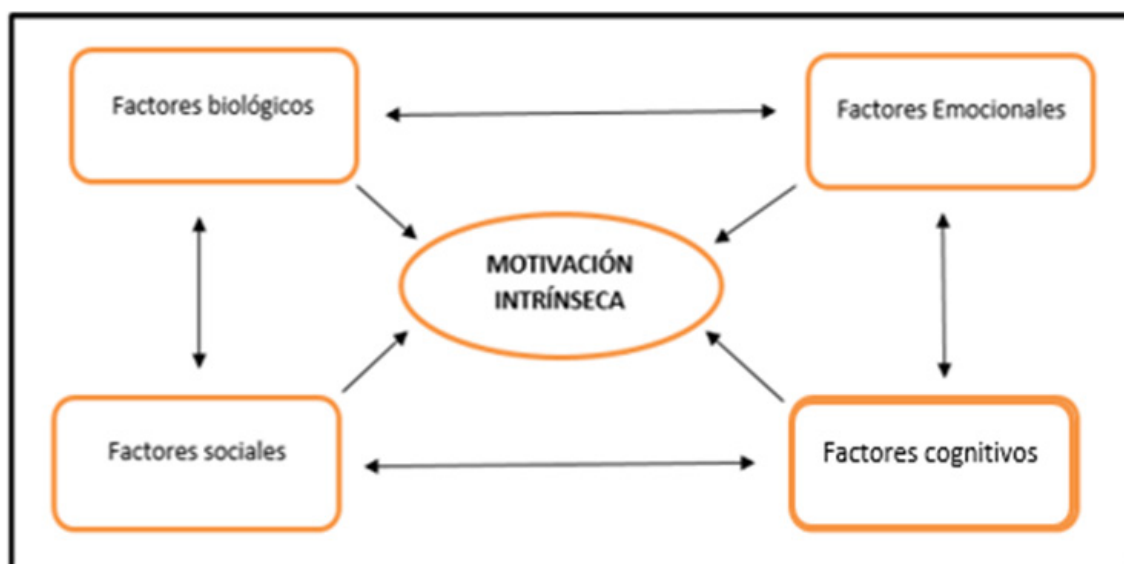
En definitiva, se puede decir que Motivación es un término global que se utiliza para definir el complejo proceso psicológico que determina la dirección y la intensidad del esfuerzo, un proceso marcadamente individual en el que influyen factores de diversa índole que es aprovechado con relativa frecuencia para explicar el comportamiento de las personas cuando practican actividad física o deporte. En concreto, la dirección del

esfuerzo “se refiere a si el sujeto busca, se aproxima o se siente atraído por ciertas situaciones” ..., mientras que la intensidad del esfuerzo hace referencia “a la cantidad de empeño que una persona emplea en una situación determinada” (229).

Por lo expuesto anteriormente, se puede señalar que los factores de la motivación es un proceso marcadamente individual, por ende, es intrínseco. En base a ello surgen cuatro factores que son: biológicos, sociales, cognitivos y emocionales, que se detallan a continuación:

Gráfico N° 2

Factores de la motivación intrínseca



Fuente: Elaboración propia

Según, Buceta (1999), se identifica cinco principales factores que pueden originar estos déficits de motivación, enunciando las mismas a continuación: a) La falta o pérdida de interés por la actividad. b) La falta de autoconfianza, c) El desánimo, d) El agotamiento psicológico, e) Las alteraciones psicopatológicas.

Importancia de la motivación intrínseca en los estudiantes que cursan la Educación Superior

Para conocer la importancia de la motivación intrínseca en estudiantes es

importante conocer primero aspectos relativos a la educación superior y cuáles son las características comunes de los estudiantes que los cursan.

La formación superior es entendida a nivel mundial como la etapa del proceso académico, la trayectoria formativa post secundaria que se contempla en diferentes instituciones educativas, como ser universidades o institutos.

“Los estudiantes, según Piaget (1969), se define como “ser individual, único e irrepetible con sus propias e

intransferibles características personales” (p. 102). Lo señalado implicaría apreciar las características personales o individuales que tiene cada ser humano, por ende, la existencia de condiciones intrínsecas en cada estudiante.

Por lo expuesto, es evidente la importancia de la motivación intrínseca en este proceso de formación superior, dado que las estrategias psicológicas como el control de pensamientos, el modelado, el establecimiento de objetivos, rendimiento o la visualización pueden ser de gran utilidad a la hora de mejorar la percepción que tiene el estudiante respecto a sus propias habilidades para alcanzar el éxito en una determinada tarea (autoconfianza).

Por lo cual es indispensable que el personal docente trate de despertar la curiosidad del estudiantado respecto a los diferentes temas que se analizan con el propósito de captar su interés y atención. Algún aspecto relevante para lograr tal fin es: la novedad de los conocimientos, destacando su importancia, de modo que el estudiante pueda encontrarle sentido al aprendizaje; así también, promover la exploración y reflexión de temas de su interés y la integración de los nuevos conocimientos con aquellos previos.

3. CONCLUSIONES

La motivación intrínseca se constituye en un factor importante en diferentes ámbitos, pero es crucial en el ámbito educativo, puesto que el estudiante puede tener excelentes docentes, acceso a las mejores bibliotecas virtuales y físicas, instalaciones apropiadas y cómodas, pero sino existe el impulso interior o motivación intrínseca, el aprendizaje será superficial. Por ello, los docentes de educación superior deben considerar que con las variantes tecnológicas, como la relación de la inteligencia artificial con la desmotivación en el aprendizaje, como por ejemplo el uso de ChatGPT, ha generado un efecto paradójico, si bien

facilita la entrega de trabajos por parte de los estudiantes, reduce la comprensión, la atención, y memoria a largo plazo, debido al poco esfuerzo cognitivo, aspecto que se puede evidenciar en los resultados de evaluaciones escritas u orales.

Los estudiantes en esta era digital, pueden realizar cualquier tarea con ayuda de la inteligencia artificial, por lo que es importante que las actividades dispuestas por el docente, sean debidamente planificadas con anticipación, y puedan ser de carácter, más activo participativo, que permita dinamizar el proceso enseñanza aprendizaje y con ello despertar la motivación intrínseca de los estudiantes, a fin de ellos, por propia voluntad, puedan querer aprender más e ir buscando más información que la que se pueda dar en clases. Es necesario hacer notar que, en los tiempos actuales, el acceso a la información ya no es un problema, sin embargo, es muy importante desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, para que cuestionen toda información que encuentren y puedan a su vez buscar otras fuentes, que les ayude a estructurar sus conocimientos de manera más crítica y reflexiva.

Estos hallazgos se pueden cotejar con investigaciones como las de Vallerand (2001), que destacan la importancia de la motivación por conocimiento (disfrute del aprendizaje) y la motivación por logro (satisfacción al superar desafíos). También es importante considerar conductas asociadas a la amotivación, donde los estudiantes cumplen tareas solo por obligación, no por un interés genuino, lo que concuerda con la teoría de la evaluación cognitiva (Deci & Ryan, 1985), que sugiere que el exceso de control externo (como recompensas o sanciones) disminuye la motivación intrínseca.

Se sugiere aquellos investigadores que lean el presente trabajo seguir profundizando los fundamentos teóricos referidos a la motivación intrínseca, desde una perspectiva psicológica en el ámbito educativo, organizacional y otros

que vean pertinente, debido a que la motivación intrínseca al ser de carácter interno y personal, puede manifestarse en diferentes áreas de manera positiva, que se brinde capacitación a los docentes en metodologías activas y así también incorporar variables psicoemocionales, como resiliencia, manejo de ansiedad entre otros, para un análisis más integral y desarrollar nuevas investigaciones sobre la motivación intrínseca vinculadas con el proceso de enseñanza – aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca Mora, S. (2001). Psicología de la motivación. San José, Costa Rica: EUNED.
- Anaya, A., & Anaya, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. Tecnología, Ciencia, Educación, 25(1), 5-14 (Vol. 25). Monterrey, México: Tecnología, Ciencia, Educación. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/482/48215094002.pdf>
- Buceta, J. M. (1999). Variables psicológicas relacionadas con el rendimiento deportivo. Apuntes del Máster Universitario y Especialista Universitario de. Madrid: UNED.
- Cervelló, E. (1996). La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro. Tesis Doctoral. Valencia: Universitat de Valencia. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=137252>
- Coon, D., Mitterer, J., & Martini, T. (2019). Introducción a la psicología, el acceso a la mente y la conducta (14a. ed.). Mexico: Cengage.
- Condry, J., Chambers, J. 1978. Intrinsic motivation and the process of learning. En The Hidden Costs of Reward. Lepper, M.R., Greene, D. Eds. Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 61-84. Hillsdale, NJ. EEUU
- Deci, E. L., & Flaste, R. (1996). Por qué hacemos lo que hacemos: Comprender la automotivación. Londres: Penguin Publishing Group.
- Deci, E. L., & Ryan, R. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). El “qué” y el “porqué” de las metas: las necesidades humanas y la autodeterminación del comportamiento. Psychological Inquiry, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Manual de Investigación de Autodeterminación. New York: University Rochester Press.
- Dosil, J. (2004). Psicología de la Actividad física y del Deporte. Madrid: McGraw Hill.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 5-12.
- Gutierrez de Blume, A. P. (2021). Autorregulación del aprendizaje: desenredando la relación entre cognición, metacognición y motivación. Voces Y Silencios. Revista Latinoamericana De Educación, 12(1), 81-108. <https://doi.org/10.18175/VyS12.1.2021.4>
- Herrera, F., Ramirez, M., Roa, J. M., & Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. Revista Iberoamericana de educación. sección investigación N° 37/2. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2885/3818>
- Jimenez, R. E. (2007). Motivación intrínseca.

- Competencia, autodeterminación y control. En: FERNÁNDEZ-ABASCAL, E.; JIMÉNEZ, M.; MARTÍN, M. Emoción y motivación: La adaptación humana. Madrid: Centro de Estudios Ramón Acelles S. A.
- Maslow, A. H. (1991). Motivación y personalidad. Madrid: Ediciones Dias de Santos.
- Naranjo Pereira, M. L., (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. Revista Educación, 33(2), 153-170. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. Educare, Revista Científica de Educação, 2(1), p. 75-93. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/arturo-orbegoso/publication/311162177_la_motivacion_intrinseca_segun_ryan_deci_y_algunas_recomendaciones_para_maestros/links/5dc037dba6fdcc2128011bce/la-motivacion-intrinseca-segun-ryan-deci-y-algunas-recomendaciones-para-maestros.pdf
- Pekrun, R. (1992) The impact of emotions on learning and achievement: towards a theory of cognitive/ motivational mediators. Applied Psychology: an International Review, 41, 4, p. 359-376.
- Piaget, J. (1969). Psicología y pedagogía. Barcelona: Ediciones Ariel. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Psicologia-y-Pedagogia.PDF>
- Pintrich, P. R. (1994). Motivación, cognición y aprendizaje de los estudiantes. New York: Hillsdale.
- Pozo Diaz, T. C., & Quishpe León, C. E. (2021). Motivación intrínseca en el aprendizaje de los estudiantes de básica superior de la unidad educativa "Juan Pablo II" que han debido adaptarse a la educación remota producto del aislamiento físico por covid-19 en el periodo académico 2020 - 2021 [Tesis de pregrado, Universidad Técnica del Norte]. Recuperado de <https://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/11637>
- Real Academia de la Lengua Española, (05 de 05 de 2025). Diccionario de la lengua española. Obtenido de <https://dle.rae.es/motivaci%C3%B3n>
- Rocha, R. (2022). Programa psicológico para desarrollar la motivación intrínseca en estudiantes de primer semestre de la carrera de contabilidad del instituto Boliviano Japonés de la ciudad de Potosí. [Tesis de licenciatura, Universidad Privada Domingo Savio].
- Rojas, P. C. (2020). La motivación intrínseca y su influencia en el desempeño laboral de los trabajadores del sector hidrocarburos. Arequipa: Universidad Continental. Recuperado de: https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/8070/2/IV_FIN_108_TI_%20Rojas_Paredes_2020.pdf
- Ruiz-Otero Pérez (2015) LA OBSERVACIÓN: PARTE I: Una herramienta para la investigación. Diapositiva digital de la Universidad pública en Barcelona, España. Recuperado de: https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/67615/1/LA_OBSERVACI%C3%93N_Parte_I.pdf
- Santrock, J. (2002). Psicología de la educación. Mexico: Mc Graw-Hill.

Soriano Llorca, J. A., Navas Martínez, L., & Sampascual Maicas, G. (2006). Las metas de los alumnos de ESO en educación física: análisis predictivo según las atribuciones. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 59(3), 445-456.

Stover, J. B., Bruno, F. P., Uriel, F. E., & Fernandez, M. M. (Diciembrediciembre de 2017). Teoria de la autodeterminacion: una revision teorica. *Perspectivas en Psicología*, 14(2), 105-115.

Vallerand, R. J., R. J., & Rousseau, F. L. (2001). Motivación intrínseca y extrínseca en el deporte y el ejercicio: Una revisión utilizando el modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca. *Handbook of sport psychology*, 389-416.

Weinberg, R. S., & Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel. Recuperado de: <https://books.google.com.cu/books?id=o-KxCxx5g64C&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>

Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 28-36.

DIRECTRICES PARA LOS AUTORES



El Comité Editorial de la revista “Vanguardia Científica” perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor, Real y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca, realizará una evaluación minuciosa de las propuestas enviadas a través de herramientas que permitan el control de las mismas. Las propuestas serán evaluadas por un equipo de expertos en el abordaje de las temáticas, dobles ciegos, por lo que se mantendrá la identidad de los autores, como de los revisores. Las temáticas que se abordan, son todas aquellas que están comprendidas dentro del campo de las ciencias sociales, humanísticas y otras definidas en la convocatoria. Es menester destacar que el Comité Editorial, no se responsabiliza por las opiniones vertidas o por algún conflicto suscitado entre los autores.

De los envíos:

Las propuestas enviadas deben ser originales, comprendidas en un máximo de cuatro autores por cada propuesta, redactadas en español como en inglés.

Propuestas que para su evaluación deben ajustarse a las políticas establecidas, de lo contrario serán rechazadas, es decir aquellas que no cuenten con soporte metodológico coherente con el objeto de estudio, sustento teórico pobre, trabajados en los que se evidencien vacíos en el análisis de datos.

Toda propuesta enviada no puede haber sido publicada con anterioridad o ser presentada a diferentes revistas para revisión.

La revista será publicada de forma semestral (dos veces durante el año), por lo que los autores que tengan el interés de publicar, deberán enviar sus documentos al correo electrónico definido, contemplando el plazo establecido en cada convocatoria y cumpliendo con todo lo exigido en las directrices de la revista.

Proceso de revisión:

Una vez recibidos los artículos y previo al envío del doble ciego, el comité editorial realizará una revisión inicial, en función de comprobar el cumplimiento de las directrices de los autores y cumplimiento de la estructura de la revista.

Si se evidencia que los trabajos no cumplen con estas condiciones serán rechazados automáticamente.

Cada trabajo será evaluado bajo el siguiente sistema de calificación:

SISTEMA DE CALIFICACIÓN	
De 0 a 50 puntos	Rechazado
De 51 a 66 puntos	Reevaluable con modificaciones significativas
De 67 a 86 puntos	Publicable con modificaciones mínimas
A partir de 87 puntos	Aceptado

El proceso de revisión se realizará en un máximo de 20 días desde su recepción hasta su publicación en caso de ser aceptado.

Cuestiones de Forma:

- Cada trabajo debe ser presentado en formato Word
- Debe estar escrito en formato interlineado 1,5; tipo de fuente Arial 11, con márgenes de 2.5 cm. (superior, inferior y derecho) y 3 cm. izquierdo. Las figuras, ilustraciones y tablas deben ser ubicadas en el extenso del texto.
- Las referencias bibliográficas y la bibliografía deben ser citadas acorde a la normativa APA, 7ma edición.
- Los autores citados no excederán los 5 años pasados salvo excepciones acorde a la temática abordada.

Los autores deberán tomar en cuenta todo lo estipulado en este apartado, para su aceptación, de lo contrario sus trabajos no serán tomados en cuenta.



Volumen 2 No. 3 octubre, 2025

Vanguardia⁺
Científica